



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**DANIELA APARECIDA DE ALBUQUERQUE**

**AFETIVIDADE E DIALOGISMO NO AMBIENTE EAD:  
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE LETRAS  
PORTUGUÊS DA UFSC**

**Florianópolis  
2014**



**DANIELA APARECIDA DE ALBUQUERQUE**

**AFETIVIDADE E DIALOGISMO NO AMBIENTE EAD:  
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE LETRAS  
PORTUGUÊS DA UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLg – da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Josias Ricardo Hack

**Florianópolis  
2014**



**DANIELA APARECIDA DE ALBUQUERQUE**

**AFETIVIDADE E DIALOGISMO NO AMBIENTE EAD:  
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE LETRAS  
PORTUGUÊS DA UFSC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de março de 2014.

---

Prof. Heronides Maurilio De Melo Moura. Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Josias Ricardo Hack. Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Daniela Karine Ramos. Dr<sup>a</sup>.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Roberta Pires de Oliveira. Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Sandra Quarezemin. Dr<sup>a</sup>.  
Universidade Federal de Santa Catarina



*À minha família, especialmente à minha mãe, Jurema, e ao meu esposo, André, “os outros” que mais me engrandecem nos diálogos da vida. Ao meu Orientador, Josias, exemplo de Afetividade e Dialogismo, e a todos os Tutores Presenciais e a Distância – razão de ser desta pesquisa.*





## AGRADECIMENTOS

Foram muitos aqueles que tornam este trabalho um sonho possível. Através de múltiplas vozes, esta pesquisa foi ganhando forma, sentido, contornos... Assim, quero agradecer a Deus que me inspira e coloca em meu caminho situações e pessoas incríveis. E, em especial, agradeço ao meu Orientador, Prof. Dr. Josias Ricardo Hack, pelas interlocuções estabelecidas desde o momento em que generosamente aceitou a tarefa de guiar-me ao longo deste projeto/dissertação. Sempre com palavras carinhosas e atitudes de incentivo. Instigando-me a ir além, a buscar novos meios, a tecer minhas próprias considerações. Deixando-me livre para realizar opções e dar a minha “contrapalavra”. Muito obrigada, Professor! Contigo, vivenciei a “comunhão” entre educador-aluno, à qual se referia Freire (1987 [1970], 1996).

Quero agradecer, igualmente, a toda a minha família pelo estímulo e apoio recebidos. Com ênfase à minha mãe, Jurema, meu esposo, André, e à minha sobrinha, Emily, que tiveram a árdua tarefa de me compartilhar com livros, *e-mails*, pessoas diferentes etc. Compreensivos – às vezes, nem tanto! – mas, indiscutivelmente amorosos e com toda a sorte de argumentos que visavam a motivar-me a dar-lhes um pouco mais de atenção e a deixar parte do trabalho para “mais tarde”. Tentativa esta, quase sempre, vã.

A todos os meus amigos que têm a rara qualidade de se fazerem sempre presentes, transcendendo às questões de espaço e tempo.

Aos professores, professoras e colegas com os quais interagi durante as disciplinas frequentadas, pelas experiências vividas e as conversações instituídas.

E, principalmente, sou grata a cada um dos tutores Presenciais e a Distância, que se propuseram a compartilhar do cotidiano de suas práticas educativas, e sem os quais esta pesquisa seria apenas uma abstração, um devaneio.



*Incontáveis são as formas de dizer porque no dito há esqueleto e história; no dito há gramática e expressão; no dito há informação e avaliação. Incontáveis são as formas de dizer, em seu duplo sentido: porque inumeráveis e porque há também o que não se pode contar. Talvez aqui esteja eu mexendo num incontável ao desvendar, no que aparece como novo, sua nudez (GERALDI, 2010a, p. 80).*



## RESUMO

Esta pesquisa constituiu-se num estudo de caso, realizado sob a perspectiva sócio-histórica, com natureza qualitativa. A técnica empregada foi a de entrevistas semiestruturadas realizadas com os tutores presenciais e a distância do Curso EaD de Letras-Português – UFSC, segunda edição. O objetivo primordial deste estudo é o de conhecer a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para as interlocuções instituídas entre os sujeitos (tutores presenciais-tutores a distância-alunos) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA) do Curso em questão, e nos encontros presenciais das disciplinas. As principais bases teóricas consultadas foram: Freire (1967; 1987 [1970]; 1996); Vygotsky (1993; 2000); Rogers (1975); Knowles *et. al.* (1998) a respeito da educação com bases afetivas e centrada na pessoa; Bakhtin (2006 [1979]; 1997 [1979]); Geraldí (2010a; 2010b); Ponzio (2010); e Signorini (1998) acerca do dialogismo; Moore; Kearsley (2007); Peters (2001); Aretio (1994; 1997); Belloni (1999); Lévy (1999); e Nunes (2009) tratando-se de assuntos específicos à EaD; Freitas (2002; 2003); Bauer; Gaskell (2007); e Yin (2001) em referência às pesquisas qualitativas de natureza sócio-histórica. As entrevistas com ambos os tipos de tutores foram realizadas via *e-mail* e eram compostas, a princípio, por um roteiro de seis perguntas discursivas, enviadas uma a uma a cada sujeito-respondente. Foram convidados a participar da pesquisa todos os vinte e nove tutores presenciais e a distância que atuaram no primeiro trimestre letivo do ano de 2013. Destes, treze eram tutores presenciais e dezesseis eram tutores a distância. Embora todos os sujeitos tenham aceitado participar do estudo, os que concluíram a entrevista foram vinte e cinco tutores, doze presenciais e treze a distância. Os dados gerados pelas entrevistas revelaram que os fenômenos investigados – afetividade e dialogismo – são considerados fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem no Curso acompanhado. O dialogismo, entretanto, destaca-se como sendo o objeto mais importante em dois depoimentos. Nos demais, ambos os eventos são tidos como equânimes. O AVEA é o meio mais utilizado na instituição de conversações entre tutores a distância-alunos. No caso dos tutores de polo, tanto o *moodle* quanto os encontros face a face são tidos como os principais canais de comunicação entre educador-estudante. Os dados ainda apontaram que as demais relações entre tutor presencial-tutor a distância e aluno-aluno mostraram-se

pouco significativas. E, no caso específico das interações entre os alunos, observou-se que estas ainda são pouco exploradas via AVEA.

**Palavras-chave:** Afetividade. Dialogismo. Educação a Distância (EaD). Tutores Presenciais. Tutores a Distância. Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

## ABSTRACT

This research is composed by a study of case, carried out under the social-historical approach. This action was a qualitative one, undertaken through the technique of semi-structured interviews which were realized with both types of tutors: in-person ones and distance ones. These informants worked during the second edition of a Distance Education (DE) Course of Letras-Português at UFSC University. The mainly objective of this action was based in knowing the importance of the affectivity phenomena and the dialogic phenomena to establish dialogues between the subjects (in-person tutors-distance tutors-students) in the Virtual Learning Environment (VLE), as in-person classes. The most important authors consulted were: Freire (1967; 1987 [1970]; 1996); Vygotsky (1993; 2000); Rogers (1975); and Knowles *et. al.* (1998), who regarding the affective-based education and person-centered education; Bakhtin (2006; [1979]; 1997 [1979]); Geraldi (2010a; 2010b); Ponzio (2010); and Signorini (1998) who wrote about dialogism; Moore; Kearsley (2007); Peters (2001); Aretio (1994); Belloni (1999); Lévy (1999); and Nunes (2009), these were writers who work with DE and finally, Freitas (2002; 2003); Bauer; Gaskell (2007); and Yin (2001), whose studies made references to the qualitative researches with a socio-historical nature. The interviews made with both types of tutors were conducted via *e-mail* and were composed, in principle, by a script containing an essay of six questions. They were sent one by one to each respondent-subject. The invitations were directed to all the twenty-nine in-person tutors and distance ones those acted in the first quarter of the school year of 2013. Of these, thirteen were in-person tutors and sixteen were distance tutors. Although all subjects have accepted to participate of this study, those which concluded the interviews were a number of twenty five tutors; twelve, in-person tutors and thirteen, distance tutors. The generated data acquiring from the interviews revealed that the both phenomena investigated – affectivity and dialogism – were considered fundamental to the teaching and learning process in the observed environment. The dialogic perspective stands out as more important than affectivity one in two statements. In the others, both events are regarded as equitable. The interviews showed that the VLE is the most used task to establish conversations between distance tutors-students. In the case of in-person tutors, both tools the *moodle* as the live meetings are taken as the main channels used in communication between tutors-students. The data still

pointed that the other relationships, like those what happens between in-person tutor-distance tutor and between student-student, were poor and in the case of interactions built among the students, it was also observed as being little stimulated through VLE.

**Keywords:** Affectivity. Dialogism. Distance Education (DE). In-person Tutors. Distance Tutors. Virtual Learning Environment (VLE).



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa Regional de Santa Catarina – Polos de Apoio de Ensino Presencial do Curso EaD de Letras-Português – UFSC.....	39
Figura 2 – Natureza desta Pesquisa em LA.....	74
Figura 3 – Dialogismo e Afetividade no processo de ensino e aprendizagem.....	101



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Principais ferramentas comunicativas utilizadas pelos tutores a distância.....	120
Gráfico 2 – Principais ferramentas comunicativas utilizadas pelos tutores presenciais.....	120



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância  
AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem  
CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior  
DLLV- Departamento de Línguas e Literaturas Vernáculas  
EAD – Educação a Distância  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior  
LA – Linguística Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOODLE – Modular Object Dynamic Learning Environment  
PAEP – Polo de Apoio Presencial  
PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UAB – Universidade Aberta do Brasil



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 OBJETO.....	15
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA.....	16
1.3 OBJETIVOS.....	17
1.4 JUSTIFICATIVA.....	18
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
<b>2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>22</b>
2.1 EAD: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS.....	22
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EAD.....	26
2.3 TECNOLOGIAS NA EAD.....	29
2.4 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB.....	32
2.5 A TUTORIA NA UAB.....	36
<b>2.5.1 Tutores presenciais.....</b>	<b>37</b>
<b>2.5.2 Tutores a distância.....</b>	<b>40</b>
<b>2.5.3 Coordenador de Tutoria.....</b>	<b>42</b>
<b>3 LINGUAGEM DIALÓGICA E AFETIVA NA EAD.....</b>	<b>44</b>
3.1 DIALOGISMO E EDUCAÇÃO.....	45
3.2 DIALOGISMO NA EAD.....	50
3.3 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO.....	55
3.4 AFETIVIDADE NA EAD.....	59
3.5 TUTORIA NA EAD COM DIALOGISMO E AFETIVIDADE.....	64
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>72</b>
4.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	72
4.2 PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	74
4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	76
<b>4.3.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso.....</b>	<b>76</b>
<b>4.3.2 Entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>79</b>

4.4 CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	85
<b>5 DIALOGISMO E AFETIVIDADE NO CURSO EAD DE LETRAS-PORTUGUÊS – UFSC.....</b>	<b>87</b>
5.1 DIALOGISMO E AFETIVIDADE NA VISÃO DOS TUTORES.....	88
5.2 DIALOGISMO E AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS.....	102
5.3 ASPECTOS QUE SE DESTACAM NO DIALOGISMO E NA AFETIVIDADE ENTRE TUTORES E ALUNOS.....	120
5.4 FEEDBACK DOS TUTORES QUANTO À ENTREVISTA VIA E-MAIL.....	141
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO A - CONTATO INICIAL.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO B - APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS AOS TUTORES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO C - ENTREVISTA REALIZADA COM OS TUTORES PRESENCIAIS.....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO D - ENTREVISTA REALIZADA COM OS TUTORES A DISTÂNCIA.....</b>	<b>173</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (doravante EaD) é uma modalidade educativa em expansão em diversos países do mundo, inclusive no Brasil. Dados recentes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) demonstram que a procura por cursos via EaD cresceu, nos anos de 2011-2012, cerca de 12,2%. Número maior, por exemplo, do que registrou o ensino presencial no mesmo período, aproximadamente 3,1% (MEC, 2012, p. 05) <sup>1</sup>.

A mobilidade referente ao espaço e tempo para estudar/aprender disponibilizada por grande parte dos cursos *online* e os sistemas de suporte ao aluno (tutorias) têm sido alguns dos motivos que levam os indivíduos à procura desse tipo de educação, quer seja com o intuito de concluir seus estudos ou de buscar uma formação acadêmica, quer seja visando a uma capacitação continuada ao longo da vida (PETERS, 2001; BELLONI, 1999). Assim, cursos de graduação, extensão, pós-graduação, dentre outros, estão, cada vez mais, sendo ofertados<sup>2</sup> para atender ao público que encontra na EaD a alternativa mais condizente com seus anseios.

Contudo, a EaD apresenta determinadas singularidades. As aulas normalmente acontecem via Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs), nos quais educadores e alunos encontram-se em interações tanto síncronas quanto assíncronas. Assim, características tais como a independência do estudante (autonomia),

---

<sup>1</sup> Dados oriundos do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) referentes ao ano de 2012. Ao tempo em que concluíamos este estudo ainda não havia sido divulgado o Censo referente ao ano de 2013, uma vez que os dados condizentes a este ano letivo serão preenchidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) entre as datas de 3 de fevereiro a 22 de abril de 2014. As instituições federais farão a conferência e a validação dos dados entre 31 de março e 30 de abril de 2014, as demais instituições, entre 12 de maio e 20 de junho de 2014 (INEP, 2014).

<sup>2</sup> Segundo Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), realizado no ano de 2012 e publicado no ano de 2013, que visava a investigar a disseminação e o crescimento da EaD no País, 65% dos professores entrevistados, provenientes de instituições independentes, afirmam que a EaD cresceu significativamente quanto à oferta de tipos de cursos e em procura nos anos de 2011 e 2012 (ABED, 2013, p. 125). O Censo da ABED referente ao ano de 2013 ainda não havia sido publicado ao término desta dissertação.

estudo autodirigido, disciplina quanto à condução de suas tarefas e momentos de aprendizagem, conhecimentos básicos de informática/internet etc. são alguns requisitos fundamentais para o aluno dessa modalidade (MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS, 2001; BELLONI, 1999).

Como as aulas são normalmente virtuais, assim como os colegas, professores e tutores encontram-se, frequentemente, em lugares distintos, o processo de ensino e aprendizagem na EaD é desterritorializado (LÉVY, 1999; ARETIO, 1994). Embora o espaço e tempo de referência não sejam “totalmente independentes dos indivíduos e suportes físicos”, tendo de “se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde” (LÉVY, 1999, p. 21).

Desse modo, a distância que pode vir a ser facilitadora do processo educativo, ao possibilitar uma maior mobilidade quanto ao espaço e tempo de estudo, pode, por outro lado, também afetar as relações entre os indivíduos, refletindo, algumas vezes, no estímulo aos estudantes em continuar ou não o curso escolhido. A sensação de pertencimento e identificação do aluno quanto ao ambiente e grupo tendem a ser mais difíceis de alcançar na EaD, uma vez que as interações intersubjetivas não acontecem tão espontaneamente quanto no ensino presencial (PETERS, 2001). Os instrumentos de comunicação são em sua maioria, mediatizados, e o contato face a face, em alguns cursos, praticamente inexistente.

Considerando essas premissas, realizamos um trabalho de pesquisa que visava a refletir e a investigar como ficam as relações interpessoais na EaD, tendo como objeto de estudo o Curso de Letras-Português – UFSC, oferecido nesta modalidade. O foco dessa ação baseou-se em instituir conversações, por meio de entrevistas via *e-mail*, realizadas com os tutores presenciais e a distância do referido Curso, inquirindo-lhes a importância de dois fenômenos para o processo de ensino e aprendizagem na EaD: a afetividade e o dialogismo.

As principais bases teóricas consultadas foram: Bakhtin (2006 [1979]; 1997 [1979]; 1993); Geraldi (2010a; 2010b); Ponzio (2010) e Signorini (1998) acerca do dialogismo; Freire (1967; 1987 [1970]; 1996); Rogers (1975); Knowles *et. al.*, (1998) e Vygotsky (1993) tratando-se da afetividade e da abordagem educativa centrada na pessoa; Moore; Kearsley (2007); Peters (2001); Aretio (1994; 1997); Belloni (1999); Lévy (1999) e Nunes (2009) a respeito da EaD; e, em se tratando de pesquisas científicas qualitativas de natureza sócio-

histórica, Freitas (2002; 2003); Bauer; Gaskell (2007); Lakatos; Marconi (2006); Yin (2001) e Lüdke; André (1986).

## 1.1 OBJETO

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm transformado o cotidiano de nossas vidas, modificando a sociedade de forma cada vez mais acelerada. Na educação não tem sido diferente. As TICs tendem a contribuir com os processos educativos, através da internet, de ferramentas e aplicativos interativos e dinâmicos, dentre outros. Democratizaram-se as escolhas quanto ao tipo de educação ofertado ao indivíduo. Pode-se optar pelo ensino presencial ou a distância, assim como se pode optar por realizar diversos serviços através do meio digital ou, então, fazê-los pessoalmente.

Cada época teve as suas tecnologias revolucionárias e, na atualidade, a internet é uma das mais importantes (MOORE; KEARSLEY, 2007; LÉVY, 1999). Através dela é possível estabelecer contato em tempo real, com pessoas nas mais diversas partes do mundo, como também é possível assistir a uma aula que está acontecendo a quilômetros, participando dela ativamente e, por vezes, vendo e sendo vistos com o auxílio de recursos, como a *webcam*, as videoconferências etc. Os meios de contato ampliaram-se, e com eles, a oferta de escolas e universidades EaD. As instituições que oferecem cursos *online* estão cada vez mais próximas e presentes na vida de todos nós<sup>3</sup>. E a educação apresenta-se desterritorializada, sendo mais acessível a todo tipo de público e demanda (LÉVY, 1999).

Contudo, a EaD apresenta questões específicas que necessitam ser consideradas. Se a acessibilidade, a interatividade e a mobilidade são aspectos facilitadores da educação via meio digital, em contrapartida, o isolamento e a falta de autonomia dos alunos frente às tecnologias – dentre outras ações fundamentais para o processo educativo a distância – podem vir a ser grandes empecilhos nessa modalidade.

Convém salientar, também, que os alunos que buscam cursos de graduação via EaD possuem um perfil diferenciado. Sendo em sua maioria adultos jovens<sup>4</sup>, geralmente tentam encontrar sentido naquilo

---

<sup>3</sup> Censo da ABED (2013) referente ao crescimento da Educação a Distância no País.

<sup>4</sup> Segundo o Censo da ABED (2013, p. 25), a maioria dos alunos de EaD é do gênero feminino (51%), com idade de 18 a 30 anos (50%), que estudam e trabalham

que estão fazendo com mais intensidade do que acontece com os outros públicos (ROGERS, 1975; KNOWLES *et. al.* 1998). Quando isso não acontece, é possível que esses estudantes venham a evadir-se, quer seja pela plataforma de estudos disponibilizada lhes parecer inacessível – devido à insuficiência de conhecimento tecnológico – quer seja pelo ambiente digital não se apresentar como um espaço propício para o diálogo etc.

Desse modo, a construção de uma comunicação afetiva e dialógica no AVEA parece-nos ser de suma importância, uma vez que tende a oportunizar ao indivíduo uma interação ativa com professores/tutores/colegas. As conversações permitem que – além da apropriação de novos saberes – conhecimentos, anseios, dúvidas, expectativas etc. possam ser partilhados entre os indivíduos que frequentam determinado curso, quer sejam eles professores, tutores ou alunos. Tais possibilidades podem fazer da EaD um espaço mais humanizado, afetivo, de colaboração e participação mútua, em que a aproximação se faz por meio das diferentes linguagens oferecidas no ambiente (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Logo, o educador de EaD, por sua vez, possui um papel fundamental no processo de estimular os mais variados debates, de forma afetiva e dialógica em quaisquer cursos e disciplinas oferecidos. Afinal, suas ações podem transmitir segurança e demonstrar a sua disponibilidade às interlocuções que se apresentam no cotidiano de determinado curso *on-line*.

Assim, pensando nos assuntos apresentados até o momento, e tendo focalizado a realidade de um determinado curso a distância, o Curso EaD de Letras-Português – UFSC, bem como os profissionais de tutoria (presencial e a distância), surgiu-nos o seguinte questionamento: É possível estabelecer uma comunicação educativa dialógica, com um grau equilibrado de afetividade no ambiente EaD do referido Curso?

## 1.2 QUESTÕES DE PESQUISA

As peculiaridades da EaD, o contexto específico do Curso investigado e as relações intersubjetivas tidas como complexas e fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem (FREIRE,

---

(85%). A exceção em relação à predominância do gênero são os cursos corporativos, em que o público masculino continua a ser maior (52%).

1996; VYGOTSKY, 1993), bem como para a constituição dos seres (GERALDI, 2010a; 2010b; BAKTHIN, 2006 [1979]; 1997 [1979]) conduziram-nos às seguintes perguntas norteadoras:

1. Como são instituídas as relações intersubjetivas entre tutores-alunos, tutores UFSC-tutores polo, alunos-alunos no AVEA e nos encontros das disciplinas?

2. É possível a instituição de uma educação afetiva e dialógica via AVEA?

3. Como a educação *online* pode tornar-se afetiva e dialógica?

4. De que maneira o diálogo e a empatia são estimulados no *moodle*<sup>5</sup> e nos momentos presenciais, através de quais meios/ações/tarefas?

5. Qual a atenção dispensada pelos tutores ao *feedback*<sup>6</sup> fornecido aos alunos?

### 1.3 OBJETIVOS

Como objetivo principal deste estudo, buscamos investigar a importância do estabelecimento de relações afetivas e da instituição de uma comunicação dialógica para o processo de ensino e aprendizagem no AVEA do Curso EaD de Letras-Português – UFSC, segunda edição e nos encontros presenciais das disciplinas. Considerando-se as relações entre tutores presenciais/a distância-alunos, tutores polo-tutores UFSC e alunos-alunos.

Já os objetivos específicos que nos conduziram nesta ação investigativa foram os seguintes:

1. Indagar a importância do estabelecimento de vínculos afetivos e da disponibilização de uma linguagem dialógica para o processo de ensino e aprendizagem;

2. Apurar como os tutores presenciais e a distância

---

<sup>5</sup> Sabbatini (2007, p.1) informa que a sigla *moodle* tem origem inglesa, sendo um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).

<sup>6</sup> Hack (2011, p. 15) explica que a palavra *feedback* é originária da língua inglesa, significando “realimentação”, ou seja, um processo de conferência da informação, no qual o emissor procura certificar-se de que a mensagem foi codificada por ele e decodificada pelo interlocutor da maneira desejada.

comunicam-se com seus alunos no AVEA e nos encontros presenciais das disciplinas, com o intuito de observar quais as semelhanças e quais as diferenças entre os relacionamentos intersubjetivos dentro e fora do ciberespaço;

3. Questionar como os tutores presenciais e a distância entendem as relações afetivas e a instituição de uma comunicação dialógica na EaD entre alguns dos pares partícipes deste processo: tutor UFSC-tutor polo; tutor presencial/a distância-aluno e aluno-aluno;

4. Refletir sobre quais demonstrações de afetividade são positivas e quais se tornam negativas para o processo de ensino e aprendizagem;

5. Conhecer a relevância delegada ao *feedback* fornecido aos alunos, bem como quais os meios considerados como sendo os mais eficazes para disponibilizar esse tipo de retorno aos estudantes.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

A comunicação é um instrumento de aproximação entre os indivíduos. Por meio dela, diálogos são estabelecidos em suas mais variadas formas, contemplando assuntos diversos. Embora a interação verbal seja o principal meio da instituição de conversações com a alteridade, o ato de dialogar transcende as próprias palavras (BAKTHIN, 1997 [1979]). Assim, olhares, gestos, silêncios etc. estão repletos de conteúdos ideológicos que transmitem mensagens, despertam emoções, revelam desejos.

Os atos de ensinar e de aprender dependem, e muito, das interações linguísticas – verbais e não verbais – que acontecem entre os partícipes desse processo: educadores e alunos. Mediante contatos interpessoais, o processo educativo adquire sentido (FREIRE, 1996; VYGOTSKY, 1993). Os conteúdos a serem apropriados tornam-se mais do que meros objetos inanimados e mecânicos, uma vez que há indivíduos trocando ideias em um processo tanto reflexivo quanto refrativo. As opiniões, vivências, sentimentos dos outros podem, então, propiciar conhecimentos novos, que o próprio indivíduo – quer seja ele educador, quer seja aluno – ora não detém (ROGERS, 1975, KNOWLES *et. al.* 1998).

Dessa forma, trazendo a teoria dialógica de Bakhtin (2006 [1979]; 1997 [1979]) para o cotidiano educacional, em específico no

ambiente da EaD, considera-se a importância do ato comunicativo com bases dialógicas para o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Afinal, em um espaço virtual, a necessidade da construção de diálogos torna-se ainda mais evidente (MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS, 2001). No entanto, como não é possível, na maior parte das vezes, instituírem-se conversações em tempo real, olhando-se nos olhos do interlocutor, visualizando também as mensagens não verbais (movimentos, ações, inércia), a comunicação tende a ser mais delicada. Mal-entendidos aparecem com maior frequência, demonstrando que o cuidado com as palavras demanda a atenção redobrada dos sujeitos envolvidos em dado processo comunicativo (MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS, 2001).

Contudo, as interlocuções precisam acontecer. As disciplinas, aulas, tarefas ministradas via AVEA são mediadas por diálogos em sua forma predominantemente escrita. São eles que permitirão o intercâmbio de pensamentos, o esclarecimento de dúvidas. Porém, alcançar o outro através de mídias assíncronas requer, além do esmero com as palavras escritas, a disponibilidade dos pares para interagirem uns com os outros (PETERS, 2001).

Adentra-se, portanto, no campo da afetividade. Como o ato comunicativo é um ato eminentemente dialógico, ele requer respeito, entrega. Os interactantes apenas conseguirão, verdadeiramente, alcançar-se mutuamente se houver um movimento recíproco de busca por compreender o outro, por “fundir-se com ele”, enxergando o mundo, também, com base em seu sistema de valores (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 45).

Essa identificação com a alteridade possibilita que a amorosidade<sup>7</sup> apareça. Logo, o afeto entre educador e aluno, em seu sentido amplo, de constituição intersubjetiva, tende a contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem torne-se significativo. Sentindo-se confortável para questionar, considerar, expressar-se livremente, o estudante percebe-se como coautor de seu aprendizado. Concebendo-se como importante para si próprio e para aqueles que o cercam, seu desenvolvimento como ser humano sócio-histórico-

---

<sup>7</sup> Freire (1967; 1987 [1970]; 1996) refere-se ao termo amorosidade como sendo sinônimo de afetividade. O que, de acordo com a sua teoria, implica consideração, apreço, carinho, responsabilidade, disponibilidade (colocar-se ao alcance dos outros tanto no processo educativo quanto no comunicativo), empatia, aceitação, sinceridade e, também, limites claros etc.

cultural transcende o contexto educativo, reverberando, também, nas demais esferas da vida (FREIRE, 1996; VYGOTSKY, 1993).

O educador, por seu turno, ao permitir-se demonstrar seus sentimentos, cogitações, bem como suas inquietações e angústias, pode alcançar mais facilmente o estudante (ROGERS, 1975; KNOWLES *et. al.* (1998); FREIRE 1967; 1987 [1970]). Desse modo, o processo educativo dá-se como via de “mão-dupla”, já que “o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987 [1970], p. 39).

Dessa forma, a comunicação em quaisquer meios, virtuais ou não, auxilia na coconstrução dos pares. O diálogo ainda quando estabelecido via mídias é um ato autêntico, uma vez que “o virtual é uma dimensão do real” (LÉVY, 1999, p. 16). Assim, as distâncias físicas e temporais são relativizadas, porque em um dado momento – aquele no qual o diálogo acontece – há uma inter-relação entre os sujeitos, que lhes permite atualizarem-se. As distâncias, porquanto existam, podem ser superadas ou, no mínimo, contornadas, se houver esse intuito de ir-se ao encontro do outro, esteja ele em um tempo e espaço distintos ou não.

O trabalho dos educadores em estimular esse contato entre os pares é extremamente relevante. Dessa maneira, considerando a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem na EaD, reconhecendo a significância de todos os envolvidos nesse processo (professores-tutores-alunos), propusemo-nos a pesquisar um contexto específico: o ambiente do Curso EaD de Letras-Português – UFSC. Para isso, fez-se necessário investigar as concepções de alguns educadores que atuam neste espaço, mais especificamente aqueles que trabalham com as tutorias (presenciais e a distância).

A escolha por esta temática deu-se em virtude de entendermos serem estes aspectos – afetividade e dialogismo – fundamentais para a prática educativa, uma vez que, embora as aulas aconteçam, predominantemente, via AVEA, elas dependem do contato humano. Dessa forma, as tecnologias atuais podem funcionar como aliadas no processo de conhecimento entre os indivíduos que frequentam esse dado ambiente (LÉVY, 1999), promovendo diálogos que visem a aproximar a subjetividade.



## 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação divide-se em seis capítulos. No primeiro são abordados o assunto acerca do qual se estruturou a investigação proposta, o problema pesquisado, as questões e os objetivos da pesquisa – geral e específicos – bem como a justificativa. Os principais autores utilizados ao longo deste trabalho igualmente encontram-se mencionados.

O segundo capítulo traz as fundamentações teóricas a respeito da prática educativa na EaD, suas principais características e o contexto histórico da modalidade tanto no cenário nacional quanto no internacional. Além disso, são apresentadas as tecnologias mais utilizadas, consoante a época/demanda. Discorre-se, ainda, sobre as funções desempenhadas no âmbito dessa modalidade, focalizando-se, em especial, as atribuições dos profissionais de tutoria: sujeitos investigados.

Após um enfoque global sobre a EaD e os sistemas de tutoria, o capítulo três traz em seu bojo os conceitos da afetividade e do dialogismo, fenômenos estes, objeto do estudo proposto, procurando-se contextualizá-los no ambiente observado, fazendo-se alusão, principalmente, às teorias de Freire (1967; 1987 [1970]), Bakhtin (2006 [1979]; 1997; [1979]), Rogers (1975), Vygotsky (1993; 2000) e Knowles *et. al.* (1998). Linguistas Aplicados tais como Geraldi (2010a; 2010b), Ponzio (2010) e Signorini (1998), dentre outros, também são considerados basilares, uma vez que esta pesquisa é de natureza linguística. Ademais, esses estudiosos corroboram com os preceitos afetivos e dialógicos, considerando o processo de ensino e aprendizagem como sendo sócio-histórico-cultural, concepção esta convergente à pesquisa desenvolvida.

A metodologia é explicitada no quarto capítulo. Desse modo, aspectos condizentes ao tipo de investigação utilizada, a técnica empreendida, indivíduos investigados (quem são, quantos são), categorias analíticas e tratamento dos dados obtidos pela ação desenvolvida fazem-se presentes nesta seção.

A interpretação dos dados gerados é apresentada no quinto capítulo. Neste, os depoimentos dos entrevistados são considerados em conjunto com as perguntas que lhes foram dirigidas, fazendo-se um paralelo entre as respostas dos participantes com as teorias abordadas e as categorias erigidas. Reflexões são tecidas, assim como é fornecido – por parte dos tutores – o próprio *feedback* das entrevistas.

O sexto capítulo deste estudo conduz-nos às considerações finais, frutos desta ação investigativa. Os resultados principais são apontados, discutindo-se tanto os fatores favorecedores quanto àqueles limitadores desta pesquisa. Sugerem-se ainda, neste momento, proposições para trabalhos futuros.

## **2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A EaD é um sistema de ensino e aprendizagem diferenciado, com características peculiares. Neste capítulo, serão apresentadas determinadas definições para essa modalidade educativa, com base nos seguintes estudiosos da área: Aretio (1994; 1997); Keegan (1996); Holmberg (1985; 2003) e Moore; Kearsley (2007). Outros autores igualmente serviram de referência, dos quais se destacam Lévy (1999); Peters (2001) e Nunes (2009).

O surgimento e a trajetória da EaD até os dias atuais também serão abordados, com o intuito de apresentar um panorama geral da modalidade, as tecnologias, iniciativas e instituições pioneiras, bem como a evolução do sistema ao longo das décadas. Além disso, serão mencionados alguns aspectos descritos na legislação brasileira acerca da EaD e o funcionamento dos sistemas de tutoria.

### **2.1 EAD: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS**

A EaD, por vezes, tem sido conceituada levando-se em conta o ensino presencial. A busca de diferenças entre os dois sistemas de ensino, contudo, não conseguiu abranger sua dinâmica, tampouco sua complexidade. Assim, ao longo de décadas de experiências, percebeu-se que a EaD possui propriedades distintas que a determinam, além de elementos que lhe são peculiares.

A dificuldade de encontrar uma definição única para a EaD, de acordo com Aretio (1994), deve-se, sobretudo, ao fato de que cada pessoa entende as palavras “educação” e “distância” de acordo com suas percepções particulares. Além disso, há uma quantidade considerável de metodologias, estruturas e projetos que podem ser aplicados nessa modalidade. É preciso considerar alguns fatores, tais como: o modelo de concepção de EaD de que se parta; os apoios políticos e sociais com os quais se conta; as necessidades educativas da população, mal ou

escassamente cobertas pelo sistema presencial; o desenvolvimento dos meios de comunicação e as atuais tecnologias de informação.

Dessa forma, as definições de EaD surgem de acordo com o sentido que determinado autor pretende repassar, assim como estão diretamente relacionadas com a realidade local da qual se faça parte. Logo, para Aretio (1997, p. 15) a EaD é considerada como

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de formador y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes. Es decir, en esta modalidad de enseñanza no existe una dependencia y supervisión directa y sistemática del formador, aunque el estudiante se beneficia del apoyo de una organización de asistencia que se encarga de diseñar los materiales (impresos, audiovisuales, informáticos...), elaborarlos, producirlos y distribuirlos y guiar el aprendizaje de los alumnos mediante las diversas formas de tutoría existentes (presencial, postal, telefónica, informática...), que garantiza una fluida comunicación bidireccional, en contra de la, supuesta por algunos, comunicación de un solo sentido<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Tradução Livre: Um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal em sala entre professor e aluno como sendo o meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e com o apoio de uma organização de tutoria, que propiciam uma aprendizagem mais independente e flexível aos estudantes. Isto é, nesta modalidade de ensino não há uma dependência e supervisão direta e sistemática por parte do professor, porém o aluno recebe o apoio de equipes que se encarregam do planejamento dos materiais (impressos, audiovisuais, informáticos...), seu desenvolvimento, produção e distribuição, bem como se responsabilizam em guiar a aprendizagem dos alunos mediante as diversas formas de tutoria existentes

Moore e Kearsley (2007) destacam outros aspectos da EaD. A proposta dos autores é de que essa prática educativa seja observada e compreendida mediante um sistema total, multidimensional. Para isso, faz-se necessário aliar ensino e aprendizagem. Há também a necessidade do planejamento quanto ao que se pretende ensinar, de que forma é possível fazê-lo e com o auxílio de quais meios. Além disso, há o fator “comunicação”, que precisa ser facilitado nos mais diversos veículos e tecnologias:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e da instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Os autores sugerem ainda que, para diferenciar a EaD da educação presencial, é preciso considerar alguns aspectos: o local em que normalmente se aprende e qual é o meio principal utilizado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, na EaD, o local “normal” de aprendizagem é aquele distante do professor, embora possa haver momentos de proximidade física entre educador e aluno. O meio principal para que a educação aconteça é aquele mediado por tecnologias, visto ser esse tipo de educação dependente delas. Por outro lado, na educação presencial o local “normal” de aprendizagem inclui a presença do professor, e as tecnologias podem ser utilizadas, entretanto, não são imprescindíveis (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.3).

Encontramos ainda várias outras definições para a EaD, das quais ressaltamos a de Keegan (1996) e a de Holmberg (1985; 2003). O primeiro refere-se a essa modalidade como sendo o processo de comunicação bidirecional entre professor e aluno, que se encontram separados fisicamente. O segundo, como sendo as diversas formas de estudos em todos os níveis, em que os alunos não estão sob a supervisão direta de educadores presenciais, porém, ainda assim se beneficiam de suas orientações, com o auxílio de uma organização tutorial.

---

(presencial, postal, telefônica, informática...) que garantem uma comunicação bidirecional fluida, em oposição à comunicação de sentido único, proposta por alguns.

Já com referência à legislação, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 80, regulamentada com o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494/98), temos a seguinte definição:

[...] 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, p.1).

A LDB, tal como apresentado em outras definições acima expostas, caracteriza a EaD como sendo uma modalidade educativa que precisa de determinados meios, no caso as TICs, para a sua viabilização, apresentando flexibilidade quanto às questões de espaço e tempo. A legislação apresenta ainda informações acerca dos momentos de obrigatoriedade presencial, tais como os momentos de avaliação, defesa de trabalhos, tarefas etc., conforme esteja previsto por cada instituição. Além disso, regulamenta as formas de credenciamento das universidades, bem como os setores, níveis e programas de educação que podem oferecer essa modalidade educativa, dentre outras questões determinantes para a EaD.

Independente das posições teóricas e das correntes filosóficas seguidas, podemos depreender como elementos comuns na EaD:

1. A separação do professor e do aluno no espaço ou no tempo;
2. A organização educacional;
3. O uso de meios técnicos, dentre eles os materiais impressos, para a veiculação dos conteúdos;
4. A comunicação bidirecional (que pode ser massiva);
5. O ensino individual (que pode ser massivo), porém com a possibilidade de encontros ocasionais, com propósitos didáticos e de socialização.

Assim, podemos assumir que a EaD consiste em uma prática educativa organizada, com elementos e características próprias, fatores estes que não apenas a distinguem da educação presencial, mas que também permitem-lhe alcançar um público específico formado por indivíduos que dificilmente estariam incluídos num sistema educativo de natureza presencial.

## 2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EAD

A EaD pode parecer, à primeira vista, uma prática educativa contemporânea. Para muitas pessoas, essa modalidade de educação está intimamente ligada ao surgimento do computador e da internet. Entretanto, a EaD perfaz um longo caminho desde seu aparecimento até os dias atuais. Os primeiros ensinamentos mediatizados a distância remetem-nos à época do surgimento da escrita. Assim, com a utilização dessa importante tecnologia de comunicação, tornou-se viável que gerações, separadas pelo tempo, pudessem aprender acerca da vida, costumes, cultura etc., de seus antepassados. Os discursos, pela primeira vez, puderam ser separados das circunstâncias particulares em que foram produzidos, e as representações foram capazes de “perdurar em outros formatos que não o canto ou a narrativa” (LÉVY, 1999, p. 89-90).

Com o registro manuscrito, ensinar a distância tornou-se possível. A troca de informações acerca de fatos do cotidiano das pessoas e da comunidade com o uso de correspondência pode ser encontrada tanto na Grécia Antiga quanto, posteriormente, em Roma. Como exemplos clássicos, podem ser citadas as epístolas de Platão, as cartas de Plínio, o Velho, e Plínio, o Jovem, as 124 cartas de Sêneca a Lucílio, dentre outras (ARETIO, 1994, p. 24).

Contudo, à medida que se passa do manuscrito (cartas) ao impresso (livros), os signos escriturários vão difundindo-se na sociedade, e, em consequência disso, o ensino e a aprendizagem passam a ganhar novas possibilidades e dimensões. Torna-se possível que educador e aprendiz estejam em contextos diferentes, interagindo em ambientes diversos daqueles comumente utilizados. Desse modo, emerge o ensino por correspondência, possível também graças à expansão das ferrovias e à regularização e barateamento dos serviços postais (PETERS, 2001; MOORE; KEARSLEY, 2007).

As informações a respeito dos primeiros cursos de EaD

ministrados por correspondência não são unânimes. Moore e Kearsley (2007) informam que o histórico dessa modalidade de educação começa, oficialmente, com cursos de instrução entregues pelos correios no início da década de 1880. O programa, desenvolvido pelo Círculo Literário e Científico de Chautauqua (Pensilvânia – EUA), tinha a duração de quatro anos e contava com materiais suplementares.

Aretio (1994, p. 24) e Nunes (2009, p. 2-3), entretanto, fazem alusão de que a primeira iniciativa a distância seria ainda mais antiga: tratava-se de um curso ministrado por Calleb Philips (Gazette de Boston – EUA) em 1728, no qual as instruções e lições eram enviadas semanalmente.

Independentemente de qual tenha sido sua origem, outras iniciativas de EaD seguiram-se nos séculos XVIII e XIX com experiências principalmente na Europa – Espanha, Reino Unido e Suécia – e nos Estados Unidos. Na Inglaterra, em 1840, Issac Pitman realizou cursos de taquigrafia, valendo-se da troca de cartões postais com seus alunos. A “Phonografic Corresponding Society” surgiu três anos mais tarde. Nos EUA, em 1783, Anna Eliot Ticknor criou uma das primeiras escolas de estudo em casa, voltada para a educação de mulheres – a “Society to Encourage Study at Home”. Em 1891, na Pensilvânia, Thomas J. Foster cria um curso sobre medidas de segurança de trabalho de minas. Nesse mesmo ano, a Universidade de Wisconsin passa a oferecer cursos de extensão pelo correio. Já na Suécia, em 1883, registrou-se a primeira experiência de um curso de contabilidade por correspondência. Em 1898, Hans Hermod publicou seu primeiro curso, nessa modalidade, na área de línguas e estudos comerciais (NUNES, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2007; SARAIVA, 1996; ARETIO, 1994).

No início do século XX, outros países tiveram seu primeiro contato com essa metodologia, entre eles a Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul. Em 1910, na Austrália, a Universidade de Queensland ofereceu programas de ensino por correspondência. Em 1924, na Alemanha, Fritz Reinhardt funda a Escola Alemã por Correspondência de Negócios. Em 1928, a British Broadcasting Corporation (BBC) inova com a promoção de cursos para adultos através do rádio (NUNES, 2009, p. 3).

Todavia, a oferta de EaD no início do século XX foi impulsionada, principalmente, em decorrência do término da Primeira Guerra Mundial. Nessa época, houve uma procura muito grande pela escolarização na Europa Ocidental, uma vez que os Estados Nacionais estavam falidos, havia a falta de recursos, além da questão da dispersão espacial dos demandantes. Estes, dentre outros fatores, implicaram a

necessidade da institucionalização de uma EaD. Assim, na União Soviética, em 1922, foi criado um sistema de educação por correspondência para assegurar a formação dos trabalhadores. Cerca de trezentos e cinquenta mil estudantes foram atendidos pelo programa em dois anos (SANTAMARINA, 2011; LIMA, 2002).

Várias experiências de EaD foram adotadas com o intuito de otimizar o desenvolvimento das metodologias aplicadas à educação por correspondência até a Segunda Guerra mundial. Nesta, a necessidade de capacitação dos recrutas norte-americanos em um curto espaço de tempo fez com que novos métodos aparecessem, tais como as experiências de Fred Keller para a recepção do Código Morse (NUNES, 2009, p. 3). Os novos meios de comunicação de massa utilizados na guerra serviram também para os tempos de paz: auxiliaram na integração social dos atingidos e no desenvolvimento de novas habilidades laborais para aqueles indivíduos que migraram do campo para as cidades na Europa e no Japão. A EaD, na época, ainda valia-se da base tecnológica fornecida pelo material impresso articulado com o uso do rádio (NUNES, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Entretanto, somente em meados do século XX a EaD começou a realmente firmar-se como uma importante modalidade de educação. Tal fato ocorreu com a institucionalização e a organização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando, novamente, pela Europa (França e Inglaterra) e expandindo-se pelos demais continentes. Na Grã-Bretanha, as universidades de Oxford e Cambridge ofertaram cursos de extensão, iniciativas estas, que foram seguidas pelas universidades americanas de Chicago e Wisconsin (NUNES, 2009, p. 3).

As práticas de EaD na década de 1950 viram ainda despontar um outro instrumento tecnológico: a televisão. Após a Segunda Guerra, esse meio de comunicação, existente desde 1930, lentamente foi ganhando espaço na sociedade e conseguiu consolidar-se nas décadas subsequentes, como uma importante ferramenta pedagógica (NUNES, 2009, p. 7).

Complementar à televisão, houve a criação das universidades abertas, influenciadas pelo sucesso da britânica *Open University*, fundada no ano de 1969, importante passo para o reconhecimento e expansão da EaD. As instituições de ensino aberto utilizavam-se intensamente de mídias, tais como o rádio, a televisão, fitas cassetes e centros de estudos, empreendendo várias experiências educativas diferenciadas.



As universidades abertas a distância passaram a atender a milhares de alunos em todo o mundo. Como exemplos citam-se: a FernUniversität da Alemanha, a Universidade da África do Sul, a Universidade de Rádio e Televisão da China, a Universidade Aberta Nacional da Coreia, a Universidade Nacional de Educación a Distancia da Espanha, o Centro Nacional de Ensino a Distância da França, a Universidade Aberta Nacional Indira Gandhi da Índia, a Tebuka da Indonésia, a Universidade Payame Noor do Irã, a Universidade do Ar do Japão, a Universidade Aberta de Portugal, a Universidade Aberta Sukkothai Thammatirat da Tailândia, a Anadolu Üniversitesi da Turquia, dentre outras (NUNES 2009; PETERS, 2001).

Percebe-se, dessa maneira, que a EaD foi evoluindo e passou de cursos por correspondência que contemplavam a metodologia individual, um professor para um aluno, aos materiais impressos em larga escala. As universidades, escolas secundárias e institutos de educação puderam, assim, ampliar a quantidade de alunos a ser orientada por um mesmo educador.

## 2.3 TECNOLOGIAS NA EAD

No que tange ao aspecto tecnológico, várias fases seguiram-se às do ensino mediatizado pelos meios postais e às que contemplavam as mídias do rádio e da televisão. Como exemplo, têm-se aquelas que empregam as TICs (PETERS, 2001). Cada uma dessas etapas contribuiu para que a EaD fosse se transformando ao longo dos anos e agregando às metodologias de ensino tecnologias diversificadas que pudessem atender melhor a propósitos de ensino e aprendizagem distintos.

A primeira geração de EaD começou com cursos de instrução enviados pelo correio, tendo como base o material impresso, por volta de 1880. O desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação (trens, serviços postais, materiais impressos) tornou possível estudar em casa ou no trabalho, contando com a instrução de um professor a distância. Essa prática educativa foi denominada de várias formas: estudo por correspondência, estudo em casa ou estudo independente (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 25).

Belloni (1999, p. 56) destaca que nessa fase pioneira da EaD, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada. Havia assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo e quanto à autonomia do aluno. O estudante possuía um alto grau de independência quanto ao lugar de seus estudos e encontrava-se

praticamente separado do professor. Por outro lado, não tinha liberdade em relação às questões de prazos e à escolha de currículos ou meios de aprendizagem.

Mais de cem anos adiante no tempo, o surgimento de duas novas tecnologias, o rádio e a televisão, marcaram o início do século XX. A utilização desses meios de comunicação também para fins educacionais foi responsável pelo surgimento da segunda geração de EaD, baseada em recursos impressos e audiovisuais.

Muitos educadores ficaram otimistas e reagiram com entusiasmo à possibilidade de veicular o rádio a conteúdos e a programas educacionais. Em 1921, nos Estados Unidos, foi autorizada a ir ao ar, pela primeira vez, uma emissora educacional, a Latter Day Saints da Universidade Salt Lake City (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 32). No Brasil, dois anos mais tarde, em 1923, foi criada por Edgar Roquette-Pinto a primeira rádio educativa, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A emissora, ligada à Academia Brasileira de Ciências, tinha fins científicos e sociais (BIANCO, 2009, p. 58).

Apesar das expectativas geradas pelo rádio, essa mídia não alcançou grande sucesso para fins educacionais. Problemas como o amadorismo dos professores, interesses conflitantes entre as instituições de ensino e as emissoras comerciais, que auferiam anúncios pagos, acabaram impedindo um maior alcance dessa tecnologia.

Por outro lado, a televisão educativa, em 1934, desenvolvia-se plenamente. Vários conteúdos passaram a ser veiculados com a finalidade de instrução e orientação do público. A televisão educativa conseguiu a cedência de canais não comerciais, após a Segunda Guerra Mundial e, mesmo nas emissoras comerciais, os programas educativos começaram a ser introduzidos.

Depois, surgiram as televisões a cabo em 1952 e, em 1961, vieram os serviços fixos de televisão educativa, através dos quais as instituições de ensino podiam receber transmissões com o auxílio de uma antena especial. A interação entre professor e aluno praticamente inexistiu, exceto quando relacionada aos cursos por correspondência. Contudo, a grande inovação desse período foi a junção entre as dimensões oral e visual, para a apresentação dos conteúdos e informações aos estudantes a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 33-34).

Seguindo-se a essa geração de EaD, despontou a terceira, caracterizada por várias mudanças advindas do nascimento das Universidades Abertas (UA), por volta de 1967. As UA foram fruto de novas técnicas de instrução e teorização da educação, nas quais as

dinâmicas educativas integravam áudio, vídeo e correspondência com a orientação face a face. Isso era possível graças ao auxílio de equipes especializadas de cursos, guias de estudos impressos, transmissões via rádio e televisão, conferências por telefone, kits com experiências práticas a serem realizadas em casa pelos alunos, audiotapes gravados e recursos de uma biblioteca local (SANTOS *et. al.*, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2007).

O grande diferencial das UAs estava na questão da flexibilidade, abertura dos sistemas e na maior liberdade do estudante. Além disso, Belloni (1999, p. 29) salienta que essa concepção de educação, embora se utilizasse de meios técnicos para aumentar sua eficácia, não dependia deles. Tampouco fatores como a não contiguidade e a não simultaneidade eram considerados como elementos centrais.

A quarta geração de EaD teve seu início entre as décadas de 1970 e 1980, nos Estados Unidos, e estava baseada na tecnologia da teleconferência, sendo especialmente criada para o trabalho em grupos. Moore e Kearsley (2007, p. 39) relatam que a teleconferência atraiu muitos educadores e formuladores de política, devido a aproximar-se mais adequadamente da visão tradicional da educação “como algo que ocorre nas *classes*”, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente pelo “*estudo em casa*”. Ademais, em oposição às outras formas de EaD, prevalentemente bidirecionadas entre professor-aluno (estudo por correspondência), ou de mera recepção (rádio e televisão), a audioteleconferência promovia a interatividade em tempo real. Educadores e alunos, além de poder verem-se um ao outro, podiam comunicar-se acerca dos conteúdos veiculados.

A integração entre diversos meios, texto, áudio e vídeo, em uma única plataforma de comunicação, caracteriza a quinta geração da EaD. Nessa fase são contempladas aulas virtuais através do computador e da internet. Há uma grande flexibilidade quanto aos fatores de espaço e tempo, bem como quanto aos meios técnicos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem.

Com o surgimento da *word wide web* (internet) nos anos 1990, educadores tiveram acesso a um meio diferente e poderoso para veicular as aulas não somente de EaD, mas também para ampliar as possibilidades da educação presencial. Essa geração de EaD é a mais

---

<sup>9</sup> Grifos do autor.

influyente no momento, pois possibilita uma grande gama de opções de meios dos quais os cursos podem valer-se para estimular tanto o aprendizado quanto a interatividade entre professor-aluno e aluno-aluno (MOORE; KEARSLEY, 2007). O alcance da internet também permite que as barreiras espaciais sejam praticamente inexistentes.

Contudo, a educação baseada na internet e no computador demanda alguns cuidados: o professor precisa ser capaz de escolher qual tecnologia irá utilizar ou de mesclar as tecnologias que julga importantes para determinado conteúdo/aula. Isso deve acontecer com base em ações que contemplem o planejamento e a percepção dos pontos fortes e fracos que cada meio técnico possui (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 97). O aluno, por sua vez, precisa estar minimamente apto para lidar com esses meios e transitar neles sem maiores dificuldades. A internet ainda apresenta uma infinidade de informações, e saber selecioná-las faz parte do aprendizado autônomo requerido por essa prática educativa.

## 2.4 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi um marco fundamental para a abertura e legalização do ensino superior a distância no Brasil. Pela nova LDB, artigo 80, coube ao poder público incentivar programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades. Além disso, ficou regulamentado que cabia à União credenciar as instituições que poderiam estar oferecendo tais programas, bem como quais eram os requisitos necessários para o funcionamento dos cursos EaD e para o registro dos diplomas relativos a essa modalidade (HACK, 2011, p. 33).

Desse modo, a legislação abriu espaço para a criação de iniciativas de EaD, tais como a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criada pelo MEC em 2005, a UAB tem exercido um importante papel para disseminação do ensino superior. Mediante parcerias entre instituições públicas de educação, essas universidades visam a possibilitar o acesso ao ensino superior àqueles que não são atendidos pelo ensino presencial, quaisquer que sejam os motivos.

O sistema UAB tem como objetivos principais a articulação e a integração de instituições de ensino superior, nos municípios e estados, para a democratização, expansão e interiorização da oferta do ensino superior a distância, público e gratuito no País. Para isso, há incentivos quanto ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias

inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica (MOTA, 2009; HACK, 2010).

O primeiro curso disponibilizado no âmbito da UAB foi o de graduação a distância em Administração, realizado como projeto-piloto. Outros cursos e programas diferentes seguiram-se a este, e hoje uma grande quantidade de alunos é atendida em polos da UAB difundidos em todos os estados brasileiros.

De acordo com os últimos dados do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o número de matrículas, segundo o balanço realizado em outubro de 2012, totalizava os seguintes números: mais de 140 mil matrículas nos cursos de licenciatura, o total de 24.207 no bacharelado, mais de 6.877 no nível tecnólogo, mais de 66 mil nas especializações, o total de 21.176 para aperfeiçoamento e 2.800 no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Ao somar esses números aos dos cursos de formação pedagógica, extensão e sequencial, totalizaram-se 268.028 matrículas ativas em 2012 e 42.611<sup>10</sup> concluintes até este período. Quanto ao quantitativo de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), vinculadas ao sistema, no de 2012 eram 103 instituições, sendo 56 universidades federais, 30 estaduais e 17 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além dos 636 Polos de Apoio ao Ensino Presencial (PAEPs), distribuídos em todas as regiões do País, com destaque para a região Norte, com 218 destas unidades de ensino (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2013).

No sistema UAB, as TICs são os meios/ferramentas fundamentais. Dessa maneira, os diversos cursos fornecidos podem constituir-se como

[...] espaço de formação acadêmica atualizada, privilegiando a construção autônoma e crítica do conhecimento, por variados meios de aprendizagem: materiais impressos, auditivos, visuais e multimídia, internet, correio eletrônico, *chats*, fóruns e videoconferências (MOTA, 2009, p. 300).

---

<sup>10</sup> Os dados do Censo da Educação Superior referente ao ano de 2013 serão divulgados após o mês de junho de 2014 (INEP, 2014), quando esta pesquisa já terá sido encerrada, portanto, as informações utilizadas acima são condizentes ao ano de 2012.

HACK (2011, p. 35) esclarece que a UAB orienta-se com base em cinco eixos fundamentais. São eles:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso às camadas da população com dificuldade de acesso à universidade;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- Contribuições para a investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Ademais, o processo de ampliação e institucionalização da EaD envolve diferentes Unidades de Ensino, Departamentos, Cursos e Laboratórios. Na UFSC, uma das instituições credenciadas na UAB, integram-se projetos que congregam ações, condições e competências num programa de cooperação que visa a implementar diversos cursos em níveis de graduação, pós-graduação *lato sensu* e capacitação. Ainda há a proposição de programas de formação, pesquisa e avaliação para garantir a qualidade e a equivalência dos cursos nessa modalidade (SEARA; COELHO *et. al.* 2011, p. 7).

O sistema UAB possui também outros aspectos relevantes, tais como a vinculação de universidades públicas a PAEPs, distribuídos em diversas localidades. Esses polos funcionam em prédios pertencentes ao poder público, e cabe às prefeituras municipais equipá-los com computadores com acesso à internet, equipamento de videoconferência, projetores multimídias para encontros presenciais e biblioteca. Serviços técnicos e de secretaria, atendimento na biblioteca, coordenação de polo e tutores presenciais também são disponibilizados em cada PAEP (HACK, 2011, p. 35).

Para o pleno funcionamento dos cursos EaD via UAB, há ainda a necessidade da articulação entre os profissionais envolvidos por meio de equipes multidisciplinares. Estas são compostas, sobretudo, por professores, técnicos, funcionários que atuam no curso que está sendo

disponibilizado, por educadores e demais colaboradores dos polos parceiros.

No projeto UAB – UFSC atuam professores e funcionários de diferentes departamentos da Instituição. Cada um desses profissionais opera segundo a sua especialidade, quer seja na elaboração/reelaboração de materiais didáticos, quer seja em sua vinculação/veiculação/implementação dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEAs); ou, ainda, no suporte e apoio que se fizerem necessários (SEARA; COELHO *et. al.* 2011).

No sistema UAB, as funções de coordenação são de suma importância para o pleno funcionamento do projeto EaD. Essas funções desdobram-se entre as seguintes:

1. Coordenação de polo, exercida por um professor da rede pública selecionado para responder pela coordenação de PAEP;
2. Coordenação de curso, exercida por um professor ou pesquisador designado/indicado pela IPES vinculada ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de cada curso implantado, bem como no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos;
3. Coordenação de tutoria, para a qual um professor ou pesquisador é designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, para atuar nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos;
4. Coordenação de produção de material, a qual orienta as ações relativas à modalidade a distância, como a produção dos materiais e o planejamento das atividades desenvolvidas a distância, atendendo às solicitações da coordenação geral do curso, sendo responsável pelos processos de gestão inerentes à modalidade a distância nos aspectos pedagógicos, de planejamento geral do curso, de análise e aprovação e produção dos materiais didáticos e coordenação do AVEA, responsável por coordenar a equipe que irá customizar a plataforma escolhida adaptando-a às necessidades pedagógicas e gráficas do curso (SEARA; COELHO *et. al.*, 2011; UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2013).

Convém salientar ainda que existe o serviço de apoio à secretaria e a função de secretário, ambas as atividades voltadas ao gerenciamento e à viabilização das ações de cada curso do sistema UAB (HACK, 2011, p. 36; SEARA; COELHO *et. al.*, 2011, p. 17).

Embora todas as atividades sejam igualmente fundamentais na EaD, no desenvolvimento desta pesquisa destacamos na seção seguinte as funções relacionadas com a atividade de tutoria.

## 2.5 A TUTORIA NA UAB

No sistema UAB, os tutores apresentam-se como partícipes fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente do sistema presencial de educação, no qual o papel de educador é protagonizado exclusivamente pelo professor de sala de aula, na modalidade da EaD, conta-se com o auxílio dos profissionais de tutoria.

Peters (2001, p. 58-59) salienta que, dentre as diferenças entre o modelo professoral e o tutorial, destaca-se a função primordial dada ao tutor, que não está relacionada exclusivamente ao ensino. Tal função estaria relacionada ao assessoramento aos alunos, individualmente e em questões gerais relacionadas com o estudo, além de integrá-los no cotidiano do curso e em prestar assistências diversas. O autor afirma que a atividade de tutoria abrange fatores como planejar as matérias de maneira autônoma, com o intuito de incitar os estudantes ao pensamento crítico e à reflexão. Para isso, contudo, o texto didático utilizado

não se destina a apresentar conteúdos, mas, sim, a despertar a ideia de um diálogo com um tutor imaginário. Fazem-se perguntas, dão-se conselhos, manifestam-se opiniões e nexos são explicados. Também por meio desse recurso se ajuda o estudante a não se entregar à própria sorte. Também dessa maneira especial se simula proximidade. [...] Ele reflete tanto a cuidadosa solicitude quanto a prudente discricção. Além disso, sente-se respeito pelos que estudam autonomamente e com responsabilidade própria (PETERS, 2001, p. 59).



Hack (2011) corrobora as informações citadas por Peters (2001), enfatizando que compete aos tutores o esclarecimento das dúvidas dos alunos quanto aos conteúdos, bem como lhes cabe incentivá-los e motivá-los a prosseguir os estudos. Os tutores ainda são responsáveis por estabelecer o diálogo com os estudantes tanto para reforçar a aprendizagem quanto para conhecer melhor as particularidades de cada educando.

Desse modo, é possível perceber as importantes funções exercidas pelos tutores no sistema UAB. Esses profissionais são responsáveis por auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem, servindo como mediadores entre a instituição, professores e alunos.

Na UAB/UFSC, que disponibiliza o Curso EaD de Licenciatura em Letras – Português, objeto desta pesquisa, há dois tipos de tutores: os presenciais, que atuam junto aos polos de apoio, e os tutores a distância, que atuam junto ao professor da disciplina na UFSC. Cada um destes profissionais possui atribuições distintas, porém complementares e convergentes, as quais serão explicitadas a seguir.

### **2.5.1 Tutores presenciais**

No Curso EaD de Letras-Português – UFSC, os tutores presenciais atuam junto aos polos nos quais o curso é disponibilizado. Para atender a cada polo, atuam conjuntamente dois tutores presenciais. Os contatos com os alunos são realizados por meio de ferramentas específicas disponíveis no AVEA (*chats*, fóruns, mensagens, videoconferências) e também por outros meios: telefone, *Short Messages Service*<sup>11</sup> (SMS), redes sociais, *softwares* de mensagens instantâneas, além dos encontros presenciais das disciplinas e das visitas dos alunos aos polos.

A seleção dos tutores que atuam nos polos é realizada por meio de Edital, e os profissionais aptos são contratados por um período indeterminado, sendo desligados por motivo de encerramento do projeto em suas cidades ou por incompatibilidade com a proposta do Curso (HACK, 2009, p. 4).

---

<sup>11</sup> Serviço de Mensagens Curtas.

Hack (2009; 2010) informa que os tutores presenciais possuem atribuições específicas, e suas funções são:

- Organizar grupos de estudo com os alunos que estão sob sua responsabilidade;
- Realizar as atividades presenciais indicadas pelo professor da disciplina;
- Acompanhar as videoconferências, juntamente com o coordenador do polo;
- Esclarecer os alunos sobre regulamentos e procedimentos do curso;
- Representar os alunos junto aos responsáveis pelo curso;
- Manter contato constante com o aluno;
- Aplicar as avaliações presenciais das disciplinas;
- Participar de cursos de formação que potencializem o seu trabalho.

Os tutores de polo são profissionais licenciados em Português, mas, como destaca Hack (2010), sua função não está relacionada com ministrar aulas, corrigir avaliações ou dirimir dúvidas acerca de determinado conteúdo. “O tutor de polo organiza as atividades planejadas pelo professor, assiste às videoconferências, às aulas presenciais, interage com os alunos, os conhece pessoalmente e acompanha de perto sua vida acadêmica” (HACK, 2010, p. 119).

O Curso de Letras EaD – Português UFSC oferece 350 vagas para alunos, sendo 50 para cada polo. Os PAEPs são localizados, conforme demonstra a Figura 1, nas seguintes localidades: Blumenau, Canoinhas, Chapecó, Itajaí, Pouso Redondo e Treze Tílias.

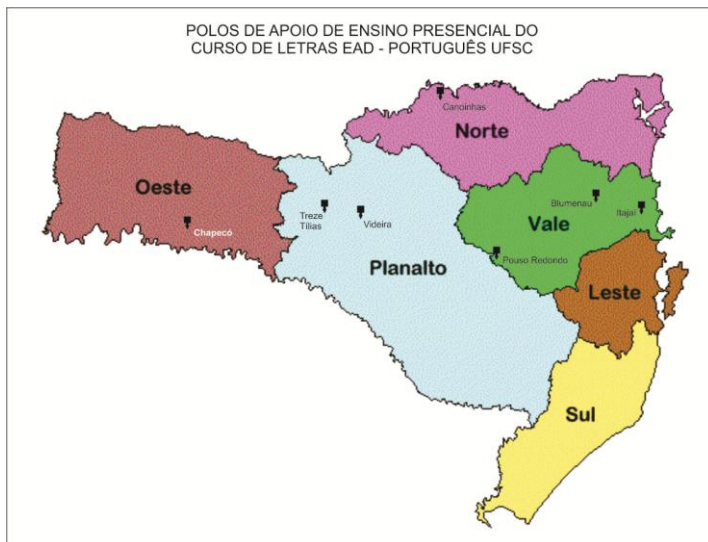


Figura 1 – Mapa Regional de Santa Catarina – Polos de Apoios de Ensino Presencial do Curso EaD de Letras-Português – UFSC.

Fonte: Adaptado de Infoescola (2013).

Em cada um desses polos, na época da realização deste estudo, atuavam dois tutores, à exceção de Blumenau, que contava com uma única tutora. No Projeto do Curso está estabelecido que cada tutor presencial será responsável por no máximo, 25 alunos. Como o número de alunos que frequentam o Curso é menor do que o número de vagas haveria, teoricamente, apenas um tutor em cada polo. No entanto, a coordenação do Curso, por considerar importante a função do tutor de polo como agente motivador do aluno, resolveu manter o número de dois tutores por polo, mesmo com a redução do número de alunos que estão efetivamente participando do Curso EaD de Letras-Português – UFSC. É importante salientar que esta decisão foi tomada respeitando-se o projeto pedagógico do Curso, bem como a dotação orçamentária.

Os tutores presenciais, por atuarem junto aos polos, podem estabelecer um contato mais proximal com os estudantes, sendo importantes para que os alunos sintam-se mais amparados em seus estudos. Conhecendo melhor os alunos, uma vez que têm a oportunidade de interagir com eles de forma mais efetiva, os tutores presenciais tendem a estabelecer uma relação mais afetiva e dialógica com os estudantes. Os encontros presenciais das disciplinas, por sua vez, podem auxiliar no fortalecimento dos laços afetivos, bem como funcionarem como momentos nos quais a comunicação dialógica é praticada e

incentivada. Ao sentirem-se partícipes do processo de aprendizagem, os alunos, normalmente, sentem-se mais motivados, pois se percebem peças importantes para a vida acadêmica e social. Integrados ao meio e ao objeto de estudo, passam de meros espectadores de seu aprendizado a sujeitos ativos e corresponsáveis por ele (FREIRE, 1996).

A tarefa de promover uma tutoria presencial afetiva e dialógica pode ser mais eficaz quando os tutores estão abertos a experimentar novos meios, através dos quais a prática educativa possa ser conduzida. Conhecendo a si mesmos, suas angústias e limitações, os educadores podem voltar-se para seus alunos sem preconceitos e sem dogmatismo. Rogers (1975) salienta que a honestidade e a sinceridade são fatores de aproximação entre os indivíduos. Uma relação na qual impera o respeito tende a ser mais bem sucedida e a suscitar um diálogo real, construtivo e voltado à criticidade. Além disso, a empatia pelo outro, nesse caso o aluno, amplia as possibilidades de uma prática educativa inclusiva.

### **2.5.2 Tutores a distância**

Os tutores a distância, no sistema UAB, auxiliam os professores com os conteúdos da disciplina e atuam na UFSC. Esses profissionais são selecionados também por Edital e atuam por um período de tempo determinado correspondente à duração da disciplina, que normalmente é de um trimestre.

Hack (2009; 2010) explica que os tutores a distância são selecionados por meio de prova e análise de currículo, sendo em média um tutor para cada 25 alunos, não ultrapassando o limite máximo de 50 alunos. Suas atribuições são:

- Orientar os alunos no planejamento de seus trabalhos;
- Esclarecer dúvidas sobre as disciplinas;
- Auxiliar na compreensão de regulamentos e procedimentos do curso;
- Proporcionar *feedback* dos trabalhos e avaliações realizadas;
- Manter o contato virtual constante com os alunos, pelo uso das ferramentas disponibilizadas no AVEA;
- Participar do processo de avaliação institucional do curso e das formações que buscam potencializar o seu trabalho.

Dado que o Departamento de Línguas e Literaturas Vernáculas (DLLV) da UFSC oferece cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado em Linguística, Literatura, Estudos da Tradução e Inglês – Estudos Linguísticos e Literários, grande parte dos tutores a distância são mestrandos, mestres ou doutorandos. Desse modo, podem melhor auxiliar os alunos quanto às dúvidas referentes aos conteúdos/disciplinas com maior conhecimento e propriedade.

Por outro lado, assim como os tutores presenciais, os tutores a distância utilizam-se das ferramentas do AVEA para estabelecer contato com os alunos. Esses contatos têm a função primordial do esclarecimento de dúvidas quanto aos conteúdos e a explicação destes, referentes às dificuldades que o estudante esteja enfrentando.

A comunicação entre os tutores a distância e os alunos não é reforçada com encontros presenciais. O diálogo estabelecido, quase exclusivamente por meio do AVEA, normalmente é um desafio para o estabelecimento de um relacionamento mais afetivo com os estudantes. Embora essa situação seja comumente menos proximal que a estabelecida entre os tutores presenciais e os alunos, os tutores a distância também têm um papel fundamental na motivação dos estudantes. Suas mensagens, comentários, respostas e atividades podem funcionar como elementos favorecedores da prática de uma comunicação dialógica, atenta às necessidades dos alunos, bem como às suas individualidades.

Como meio de estabelecerem um contato mais proximal com os estudantes, os tutores a distância, geralmente, utilizam-se das videoconferências. Esse meio é utilizado para que os tutores se apresentem aos alunos e em contatos pontuais. Já para disponibilizarem pequenos vídeos nos quais as temáticas que demandam mais explicitação são abordadas, normalmente, os tutores a distância utilizam-se do recurso das videoaulas.

Para os alunos, a possibilidade de conhecerem pessoalmente os tutores a distância, através das videoconferências, tem demonstrado ser um meio importante (MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS, 2001). Afinal, muitos alunos solicitam esses momentos com seus tutores, com o intuito de sanar dúvidas, conversar sobre outros assuntos, sentindo-se, dessa forma, mais perto de seus educadores, embora se utilizando de um AVEA. Desse modo, essa ferramenta possibilita que haja uma interação mais afetiva entre tutores a distância-alunos e, conseqüentemente, uma maior abertura ao diálogo de mão dupla.

### 2.5.3 Coordenador de Tutoria

Para administrar as funções dos diferentes tutores existentes no sistema UAB, a CAPES indica que os cursos tenham um Coordenador de Tutoria. Este é um professor ou pesquisador efetivo designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB. Tal profissional atua no âmbito do Sistema UAB, bem como no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos disponibilizados via EaD.

No curso EaD de Letras-Português UAB/UFSC, Hack (2010, p. 120) informa que dentre as atividades desenvolvidas pelo Coordenador de Tutoria estão as visitas aos polos regionais, com o intuito de acompanhar o trabalho dos tutores presenciais, além da realização de reuniões com o grupo de tutores do Curso, a proposição de processos de capacitação para os tutores quando se fizer necessário, a coordenação de equipes de tutores presenciais e o acompanhamento tanto qualitativo quanto quantitativo do desempenho dos tutores em geral.

A CAPES atribui as seguintes funções ao Coordenador de Tutoria:

- Participar das atividades de capacitação e atualização;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- Acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
- Verificar *in loco* o andamento dos cursos;
- Informar ao coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- Acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- Encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2013).

Hack (2010, p. 120) menciona que, para fortalecer a comunicação dialógica entre Coordenador de Tutoria e os envolvidos no Curso, algumas ações precisam ser empreendidas, dentre as quais:

- Oportunizar as primeiras reuniões entre os professores da disciplina e tutores a distância, com o objetivo de

orientação sobre o uso do AVEA como ferramenta pedagógica, além de auxiliar no planejamento das videoconferências e dar orientações para o encaminhamento da disciplina;

- Acompanhá-los durante todo o período letivo, incentivando o estabelecimento da comunicação de mão dupla;
- Visitar os PAEPs para tratar de questões gerais com alunos e tutores, para promover a integração entre a administração do Curso, os discentes e tutores do polo e esclarecer a estrutura e organização da Licenciatura EaD em Letras-Português – UFSC;
- Manter uma comunicação estratégica constante com os tutores dos polos, para orientar na resolução de possíveis conflitos;
- Empenhar-se na busca da resolução de problemas técnicos relacionados ao AVEA, junto a setores competentes.

Ao longo deste capítulo procurou-se explanar acerca da natureza da EaD, em especial, enfatizou-se a experiência brasileira com essa modalidade de ensino através do projeto UAB. Neste, os sistemas de tutoria destacam-se ao propor um método alternativo de ensino e aprendizagem, no qual as figuras do tutor de polo e do tutor a distância auferem a devida importância para que a prática educativa via AVEA seja bem sucedida.

Do mesmo modo, a comunicação dialógica entre tutores e alunos tem sido levantada ao longo das seções que abordam o modelo tutorial, uma vez que o diálogo estabelecido entre ambos faz-se imprescindível, a nosso ver, para a existência de um ensino afetivo e motivador. Compreendendo ser a prática educativa uma oportunidade de interação entre os pares com o intuito de crescimento mútuo, por meio de um diálogo proximal, através de bases comuns, o próximo capítulo aborda, mais profundamente, os fenômenos da afetividade e do dialogismo na EaD.

### 3 LINGUAGEM DIALÓGICA E AFETIVA NA EAD

A palavra possui um caráter fundamental no estabelecimento de relações entre os indivíduos, nos processos de interação entre estes e o mundo, entre a pessoa e seu próprio eu. As línguas, manifestadas por meio das palavras, podem exercer inúmeros papéis e servir aos mais variados propósitos. Embora a materialização da língua aconteça, principalmente, por meio da expressão verbal (BAKTHIN, 1997 [1979]), busca-se, neste trabalho, ampliar as concepções acerca do ato comunicativo e das relações interpessoais.

Com base no ideário bakhtiano, procura-se abordar a comunicação intersubjetiva como um fenômeno social, além de linguístico e psicofisiológico. Assim, concebe-se a língua como o principal meio para o estabelecimento de um diálogo com a alteridade. Entretanto, convém enfatizar que, quaisquer outras formas de linguagem que não a verbal são igualmente importantes para ato comunicativo.

A proposta do estabelecimento de um diálogo interpessoal ou intrapessoal que transcenda as expressões puramente verbais fundamenta a teoria do dialogismo. A noção da compreensão/recepção ativa dos enunciados<sup>12</sup> proferidos ou pensados constitui o movimento dialógico em sua essência (BAKTHIN, 2006 [1979]).

Para que seja possível conhecer com mais propriedade as implicações do estabelecimento de uma comunicação dialógica no processo de ensino e aprendizagem, este capítulo explanará acerca das principais características desse fenômeno, bem como de sua importância para a educação, enfocando a EaD e as tutorias. Como aporte teórico serão citados os estudos de Bakhtin (2006 [1979]; 1997 [1979]), Brait *et. al.* (2011), Geraldi (2010a; 2010b), Ponzio (2010), Freire (1981; 1987 [1970]; 1996) e Peters (2001), dentre outros.

---

<sup>12</sup> Para Bakhtin (1997 [1979]) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos (ou mais) socialmente organizados, visto que a natureza da enunciação é social. Dessa maneira, os enunciados não existem fora de um contexto socioideológico, no qual cada locutor tem valores bem definidos, pensados e dirigidos ao outro, que, em contraponto, possui também os seus valores bem definidos. A enunciação é, então, um ato que procede de alguém e se destina a outro alguém (ainda que seja o outro de si mesmo). Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação, que é o produto dessa interação intersubjetiva. Segundo Bakhtin (2006 [1979]) os enunciados nunca são prontos ou estão acabados, e como “viver é estar posicionado entre um mundo de valores”, esses enunciados vão transformando-se ao longo da vida, conforme as interações vão sendo estabelecidas.



Ademais, assumindo que o diálogo ocorre por meio da interação entre os sujeitos, “através do uso de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 278), outro fenômeno faz-se necessário nas relações comunicativas: a afetividade. Igualmente importante para o processo de ensino e aprendizagem, a afetividade pode vir a ser responsável pelo sucesso ou insucesso do aluno em apropriar-se de novos conhecimentos ou continuar seus estudos. Assim, a influência desse fenômeno para a EaD também será discutida neste capítulo, tendo os estudos de Freire (1967; 1987 [1970]; 1996); Vygostsky (1993; 2000); Moore; Kearsley (2007), Peters (2001) e Belloni (1999) como as bases teóricas consultadas.

Outra questão que será ponderada diz respeito à implicação dos fenômenos da afetividade e do dialogismo na tutoria em EaD (MOORE, 1993; PETERS, 2001) levando em consideração os pensamentos de FREIRE (1967; 1987 [1970]), a teoria da Andragogia, presente nos trabalhos de Knowles *et. al.* (1998), e a abordagem da educação centrada na pessoa, defendida por Rogers (1975).

### 3.1 DIALOGISMO E EDUCAÇÃO

Bakhtin (2006 [1979]) concebe o diálogo como um ato complexo, realizado intersubjetivamente num local e tempo específicos. A comunicação acontece mediante, principalmente, através do ato dialógico constituído entre os interlocutores ou entre um indivíduo particular com um texto escrito, tratando-se de uma atividade dinâmica e constante. O diálogo é o meio mais comum para o estabelecimento das interações sociais, por sua clareza e simplicidade, serem

a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentada que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*<sup>13</sup>, sendo possível responder, sendo possível tomar

---

<sup>13</sup> Grifos do autor.

com relação a essa réplica uma *posição responsiva* (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 294).

As enunciações, manifestadas por meio do diálogo, contudo, podem ser realizadas tanto com as outras pessoas quanto ficarem restritas ao plano da consciência individual. Assim, para o ato dialógico, os sinais não verbais e as mensagens que perpassam o texto escrito (entrelinhas) são igualmente importantes quer sejam imagens, gestos, expressões faciais etc. Dialoga-se em sentido mais amplo do que numa relação dicotômica entre “emissor-receptor”; “indivíduo-texto”. Busca-se um sentido mais profundo na interação intersubjetiva, um “lugar comum”, visto que “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT *et. al.*, 2011, p. 93).

Dessa maneira, novos enunciados vão surgindo a todo instante, de modos a propiciar aos interactantes novos conhecimentos e pontos de vista inéditos acerca de um mesmo fato/objeto, uma vez que

a variedade de riqueza gêneros do discurso<sup>14</sup> são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida

---

<sup>14</sup> Segundo Bakthin (1997 [1979], p. 280-287), os enunciados relativamente estáveis são denominados de gêneros do discurso. Esses gêneros são como “formas-padrão” que permitem aos interactantes construir um diálogo inteligível. Eles estão no cotidiano dos falantes, os quais possuem um repertório incontável de gêneros, utilizando-os conforme a sua necessidade ou ainda usando-os inconscientemente. Ademais, esses gêneros não são estáticos, pois vão transformando-se ao longo da vida dos falantes, tornando-se mais complexos. Cada esfera da vida social faz uso de um tipo particular de gênero do discurso. Os gêneros, segundo Bakthin, dividem-se em primários (referentes às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas, tais como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano); e secundários (normalmente mediados pela escrita, aparecendo em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, tais como a literatura, o teatro, o romance, as teses científicas, dentre outras). Contudo, ambos os gêneros, primários e secundários, apresentam a mesma essência, fazem parte de um mesmo fenômeno natural, mediado através da interação verbal.

que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 279).

A complexidade dos relacionamentos humanos, acima referida, deve-se a fatores como: contexto histórico e social distintos, experiências múltiplas, interação com diferentes meios, sujeitos, leituras etc. Além da época/momento/local nos quais se vive e em que se está. Fatores estes que constituem os indivíduos e vão refinando-os e moldando-os, tornando-os diferentes do que outrora foram.

As enunciações conquanto dirijam-se a alguém apresentam temas individuais e não são reiteráveis. Ainda que um diálogo possa ser estabelecido entre os mesmos sujeitos que interagiram outrora, ou versarem acerca de um mesmo conteúdo, para Bakthin, os temas não se repetem. A enunciação tem um sentido diferente a cada vez que é utilizada e também, conseqüentemente, adquire “um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica, numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento” (BAKTHIN, 2006 [1979], p. 131).

Além disso, o tema da enunciação determina-se não apenas pelas formas linguísticas que entram em sua composição, tais como palavras, formas morfológicas ou sintáticas, os sons, entoações etc. Mas, igualmente, por meio do uso de pistas não verbais presentes na situação. Essas informações são fundamentais para que haja a compreensão ativa e responsiva do ato comunicativo. O tema da enunciação, dessa maneira, é concreto, “tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKTHIN, 2006 [1979], p. 132).

Para que os enunciados sejam de fato constitutivos de uma comunicação dialógica, há a necessidade de apresentarem significação no interior de seus temas. Bakthin (2006 [1979]) esclarece que toda enunciação apresenta significação, e que esta, diferentemente do tema, caracteriza-se por apresentar elementos reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Destarte, são abstratos. Isto é, “instituídos em uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação (BAKTHIN, 2006 [1979], p. 132)”.

Em termos mais simplificados, o tema de determinado enunciado é o assunto sobre o qual a interação intersubjetiva acontece. Esse tema modifica-se sempre, porque os sujeitos não são estáveis e

nem o próprio tempo o é. As mudanças ocorridas no interior e no exterior dos indivíduos interferem nas enunciações. Portanto, novas sensações, conhecimentos, pensamentos perpassam os sujeitos (outras expressões atravessam-lhes o rosto, outros gestos são realizados etc.), tornando cada enunciado único e irrepitível. Não é possível ter exatamente os mesmos pensamentos novamente, de forma absolutamente igual, no mesmo espaço de tempo. Desse modo, admitindo-se que cada ser humano seja constituído, histórico e datado, em um espaço e tempo determinados, as interações com os outros ou, ainda, com a consciência, sofrem transformações, algumas vezes mínimas, entretanto fundamentais.

O tema da enunciação, portanto, é amplo e heterogêneo. Compreensível, apenas, pela significação, aproximável aos interactantes por meio de fatores comuns, não podendo ser fragmentado e reduzido à análise. A significação, por sua vez, pode ser analisada em um conjunto de sentidos ligados aos elementos linguísticos que a compõem:

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido (BAKTHIN, 2006 [1979], p. 129).

No processo de ensino e aprendizagem, a noção dos temas que serão abordados, bem como da significação que eles apresentam, auxiliam na construção de uma comunicação dialógica. Dentro de um contexto que, especialmente, esteja próximo da realidade do aluno, com o qual ele interaja, tanto o tema quanto a significação adquirem sentido (ROGERS, 1975). Os conteúdos sobre os quais se dialoga apresentam-se dotados de valores, os quais levam à compreensão. O conhecimento passa, então, a adquirir contornos mais refinados e outros saberes vão sendo entendidos conforme se apresentam, ampliando a visão de mundo e a consciência de si do indivíduo.

A compreensão, todavia, precisa ser ativa, o que denota que qualquer enunciação deve ter em si, *a priori*, o cerne da resposta (BAKTHIN, 2006 [1979]). Na educação não é diferente. O indivíduo precisa fazer parte do ato enunciativo para entender o tema e a sua significação. Compreender a enunciação de outrem (educadores/colegas/textos) implica o ato de envolver-se com ela, buscando seu enredo, dialogando e argumentando com os enunciados que emergem.

Trata-se de um processo de apropriação, no qual há a correspondência entre as palavras do indivíduo com as da alteridade, formando assim uma réplica, construindo uma opinião. A capacidade de contestar uma enunciação com outra (argumento), de forma substancial, dentro de um contexto ativo e responsivo, torna a compreensão mais efetiva e constituidora do diálogo. Consequentemente, tal capacidade também é instituidora de conhecimentos não perenes:

Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito

da interação do locutor e do receptor produzida através do material de um complexo sonoro (BAKTHIN, 2006 [1979], p. 132).

Depreendemos, em consequência disso, a importância de um diálogo constante e significativo nas relações humanas. Salientamos que o diálogo em termos bakthinianos é uma comunicação capaz de ultrapassar barreiras físicas e sonoras, sendo um ato de crescimento tanto mútuo quanto individual. E, por sua natureza edificadora, apresenta-se como fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, o diálogo precisa “conduzir” a algum lugar, incitar a consciência, estimular a curiosidade. Precisa ser um instrumento constantemente produzido e ressignificado por sujeitos responsivos que buscam na prática comunicativa alçar novos voos rumo a diferentes saberes (GERALDI, 2010b). Por isso mesmo, a educação é um excelente meio para estimular-se a prática comunicativa de forma responsável, sincera, desafiadora. Na próxima seção, esse assunto será aprofundado, enfatizando o ato dialógico para o processo de ensino e aprendizagem na EaD.

### 3.2 DIALOGISMO NA EAD

Como em outras esferas da vida humana, o dialogismo possibilita a abertura de novos horizontes para a prática educativa. Os atos de ensinar e aprender podem ser enriquecidos mediante a utilização de atividades, tarefas, textos, dentre outras ferramentas, que fomentem a comunicação dialógica. Em outras palavras: quaisquer atividades educativas podem privilegiar a comunicação, levando à expressão, quer seja ela oral ou escrita.

Convém salientar que, para Bakthin (2006 [1979]), o ato de estimular o pensamento crítico também é um ato eminentemente dialógico. Ao “acordar a consciência”, o indivíduo entra em contato com o “outro de si” e passa a dialogar com seus pensamentos, questionando e analisando o mundo que o circunda. Contudo, as crenças, palavras, valores, atitudes, gestos etc., estando “repletos de conteúdo ideológico”, podem influir, sobremaneira, no modo como o ato dialógico acontece (BAKTHIN, 2006 [1979]). Portanto, o

educador precisa atentar também para o nível axiológico do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, quanto mais inquietantes e estimulantes forem essas atividades, mais o aluno é convidado a pensar, a refletir e a praticar o diálogo com seus pares (colegas/educadores), bem como consigo próprio. A hibridização das diversas linguagens dos alunos/educadores e dos próprios materiais/ferramentas em suas mais diversas formas é outro fator que pode vir a contribuir para o processo educativo. O contato do indivíduo com os vários tipos de gêneros discursivos confere-lhe a apropriação de novos conhecimentos. Desse modo, contextos múltiplos e diversificados contribuem para a ampliação das concepções de mundo, bem como colaboram na apropriação ativa de outros saberes.

O ato de dialogar implica troca. Trata-se de um fenômeno que não pode ser realizado de maneira isolada e solitária. Ele requer comprometimento, partilha, entre indivíduos com objetivos comuns, parceiros de caminhada (FREIRE, 1987 [1970]). Contudo, as pessoas têm naturezas e valores distintos. Assim, os conflitos podem e, provavelmente, vão acontecer, visto que o permanente diálogo nem sempre é simétrico e harmonioso (BRAIT *et. al.* 2011, p. 94). Afinal, como dito outrora, as relações dialógicas constituem-se por meio da inter-relação de seres únicos, autênticos, com vivências e opiniões divergentes.

A comunicação dialógica de fato precisa da “contrapalavra” do outro (BAKTHIN, 2006 [1979]; PONZIO, 2010), porque ela proporciona uma visão distinta daquela ora experienciada pelo indivíduo. As diferenças, assim, não significam desigualdades, ou geram motivos de exclusão, porquanto elas podem funcionar como fatores complementares às relações estabelecidas. A atividade verbal torna-se, numa certa medida,

um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras de outrem (e não das palavras da língua). Nossa palavra, ou seja, nossos enunciados (que incluem as obras literárias) estão repletos das palavras de outrem, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e diferenciado. As palavras de outrem introduzem sua

própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 314).

Faz-se cogente, à vista disso, ressaltar a importância da presença da alteridade como constituidora do próprio ser e essencial para o desenvolvimento dos diversos saberes, quer sejam eles científicos, tecnológicos ou emocionais. Logo, estimular as relações dialógicas entre os pares no ambiente educacional é um grande desafio.

No contexto específico da EaD, esse embate excede a escolha dos materiais e meios nos quais as atividades e aulas são disponibilizadas. Trata-se de transformar os recursos materiais/virtuais em ferramentas promotoras de diálogo, reflexão. Ao mesmo tempo, em ocupar-se em converter o AVEA num espaço aberto para as discussões mais variadas. Um espaço no qual os alunos sejam incitados ao diálogo constante com o ambiente/colegas/tutores e consigo mesmos.

O ensino dialógico, dessa forma, privilegia as relações entre os indivíduos, à identificação com a alteridade e com o ambiente. Permite aos sujeitos a troca de visões e interpretações diferenciadas quanto ao meio, às atividades e pensamentos.

Bakthin (1997 [1979]) explica que são os olhares externos aos do indivíduo que lhe conferem concepções distintas acerca de um mesmo objeto ou situação. Esse desdobramento da visão, a partir de um lugar exterior, denominado por ele de “exotopia”, é responsável, então, por permitir ao indivíduo um conhecimento singular:

Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante precioso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim [...]. O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular de minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o complementam justamente



onde ele não pode complementar-se (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 43-44).

No diálogo estabelecido com outrem, o indivíduo pode conhecer informações sobre si próprio a que apenas a alteridade tem acesso, podendo vir a surpreender-se com a interpretação que seus atos, gestos e palavras podem suscitar. Assim, no processo de ensino e aprendizagem na EaD, a exotopia colabora para “dar acabamento”, ainda que provisório, aos sujeitos e situações (GERALDI, 2010b, p. 141-143).

Através dos olhos do outro, o indivíduo pode receber uma espécie de *feedback* quanto às suas ações e comportamentos. Do mesmo modo que pode, por seu turno, fornecer um *feedback* aos outros à sua volta, baseado em suas experiências e visão.

Na EaD, os participantes de um determinado curso podem utilizar o “excedente de visão”, para compartilhar opiniões, saberes. Podem, ainda, exprimir dúvidas tanto acerca da disciplina quanto no que tange a outras questões relevantes que venham a apresentar-se.

O ensino dialógico, contudo, não se faz apenas da vontade e determinação do educador ou de uma prática educativa isolada e vertical. Para que haja um processo de crescimento e apropriação dos mais diversos saberes, todos os envolvidos no processo educativo (educadores-alunos) precisam ter consciência de sua importância para a construção ativa do conhecimento (FREIRE, 1987 [1970]).

Ademais, os estudantes também são corresponsáveis pelo seu aprendizado, já que, por meio do diálogo, há a interação entre as partes. Dessa forma, “o docente torna-se o agente, organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento através do auxílio crítico e criativo na seleção de inúmeras informações às quais o aluno é submetido cotidianamente” (HACK, 2011, p. 76).

No entanto, para que isso aconteça, cabe ao educador conduzir esse processo, exercitar e estimular a dialogicidade, entre outros meios, mediante a empatia. Contribuir para que o diálogo seja uma coconstrução entre todos os partícipes do processo educativo na EaD (professores-alunos-tutores etc.), possibilita que cada um veja a si mesmo como atuante tanto em sua educação quanto na educação do outro.

Essa influência não fica restrita ao sentido acadêmico, pois abrange aspectos pessoais e sociais. A empatia, o colocar-se no lugar do outro e “ver o mundo através de seus olhos” acontece pelo processo de identificação (BAKTHIN, 1997 [1979]; GERALDI, 2010b). A

identificação, no entanto, não significa igualdade, mas comunhão, o que se constitui, segundo Freire (1987 [1970]), em participar dos mesmos objetivos, sonhos, ideais de alguém.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 45).

No caso do educador, o colocar-se no lugar do aluno torna possível compreendê-lo em uma nova dimensão, percebendo-o além das relações educador-aluno (nível axiológico). Igualmente, ao permitir-se conhecer visões diferenciadas dos estudantes acerca de si próprio, dos conteúdos, tarefas, materiais etc., o educador experimenta um “excedente de visão” de sua prática educativa. Podendo, assim, aproveitar as informações compartilhadas para aproximar-se dos estudantes ou ainda, trazê-los para junto de si e, conseqüentemente, do conhecimento pretendido.

Na EaD em especial, ao falar-se em “diálogo”, é possível que, para muitos, venha à mente uma situação isolada, com o aluno distante do professor e de seus colegas, lendo solitariamente seu material didático ou acessando um AVEA impessoal. Embora tal fato possa configurar-se em alguns momentos ou cursos, isso não implica que o movimento dialógico esteja perdido, pois, como reitera Bakhtin (2006 [1979]), ao discorrer acerca das enunciações, o dialogismo é constitutivo da linguagem, aparecendo ainda que em contextos ou produções monológicas. Dessa forma, transpondo essas reflexões para o cotidiano da EaD, toda situação apresenta a possibilidade do estabelecimento de uma comunicação dialógica, sendo necessário, contudo, incentivá-la por meios mais eficazes.

Peters (2001) pondera que, embora o diálogo seja importante para a educação em geral, na EaD ele precisa ser estimulado de maneira especial e com cuidado. Ao instituir-se um diálogo a distância, a exposição escrita dos conteúdos não deve simular uma

conversação inerte. O diálogo, segundo ele, “precisa acontecer de fato”, ainda que exista a tendência ao isolamento dos estudantes, nem sempre consciente ou confessada (PETERS, 2001, p. 73-76).

Como o princípio dialógico existe e possui funções didáticas, ignorá-lo seria perder uma grande oportunidade de melhorar a prática educativa. A questão da interatividade, imprescindível em uma comunicação dialógica na EaD, pode ser estimulada por meio de ferramentas específicas. Como meios que podem elevar o diálogo e a interação entre docentes-alunos, alunos-alunos no AVEA, estão a áudio e a videoconferência. Tais ferramentas recebem destaque por tornarem possível “o diálogo intensivo, pessoal, individual e dinâmico para determinadas fases do ensino a distância”, ainda que de forma virtual (PETERS, 2001, p. 75).

Além disso, a importância do diálogo para o processo de ensino e aprendizagem na EaD transcende ao mero objetivo de contornar dificuldades ou fornecer subsídios para o estudo. O diálogo suscita a construção conjunta e contribui para estimular a autonomia do estudante. Essa educação dialogal exige “parceria, respeito, calor humano, consideração, compreensão empática, sinceridade e autenticidade” (PETERS, 2001, p. 73). Elementos tais, que adquirem seu sentido pleno mediante outro fenômeno, o da afetividade.

### 3.3 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

A afetividade, segundo Freire (1987 [1970]) consiste em um fenômeno que se faz presente na maioria das relações humanas, sendo mais do que um relacionamento fortuito ou reflexo entre os indivíduos que partilham de um determinado núcleo/espço. Estendendo-se para além dos limites familiares e tornando-se igualmente imprescindível na prática educativa.

Freire (1987 [1970]; 1996), assim como Vygotsky (1993), enfatiza que a interação entre os pares é uma das ferramentas mais importantes para que conhecimentos diversos sejam internalizados pelos indivíduos. Além de que, através do estabelecimento de vínculos emocionais, o sujeito compreende-se como “parte de” e passa da condição de passivo “receptáculo” de informações a corresponsável por sua aprendizagem. Apropriando-se dos conteúdos ativamente ao perceber a interação destes com as várias esferas da vida e dos contatos intersubjetivos estabelecidos.

Deste modo, a afetividade é tida como vocação ontológica

para o “ser mais”. Entretanto, a afetividade transcende aos aspectos biológicos. Ela atravessa o existir do indivíduo que passa a constituir-se social e historicamente, através tanto de sua presença no mundo – tida como evento original e singular – quanto na inter-relação com os outros que se fazem presentes à sua volta (FREIRE, 1996).

Assim sendo, as emoções (experiências, pensamentos, dúvidas, anseios, medos etc.), os sentimentos de afinidade, empatia, apreensão, dentre outros; além do estabelecimento de limites claros e de relacionamentos honestos nos quais as pessoas se assumam como diferentes e desconhecedoras de determinados assuntos, concebem-se, à luz da teoria freiriana, como exemplos de demonstrações de afetividade. As relações com a alteridade, deste modo, são consideradas complexas e inconstantes, sempre passíveis de mudanças e de ressignificações. Afinal, o diálogo acontece entre seres únicos com historicidades diversas.

Desta forma, ensinar, tal como as demais atividades humanas, é uma atitude que demanda ética, estética, compromisso, respeito, interação entre os pares (FREIRE, 1996). Portanto, a afetividade se faz necessária em cada uma dessas ações, porquanto ao se apreciar os conhecimentos que os alunos trazem consigo busca-se o exercício de um diálogo constante entre educador-educando. Um contato livre de preconceitos ou dogmatismos. Valorizando-se, no processo de ensino e aprendizagem, os vínculos emocionais, uma vez que as experiências afetivas, assim como os conhecimentos racionais, fazem parte do desenvolvimento cognitivo do estudante e, portanto, auxiliam-no em seu desenvolvimento pleno (VYGOTSKY, 1993).

Como pode ser inferido da definição de afetividade exposta acima, a educação com bases afetivas requer um contato mais proximal entre todos os agentes partícipes do processo educativo, especialmente entre educadores-alunos e alunos-alunos. O estabelecimento de laços afetivos entre os indivíduos faz com que o processo de ensino e aprendizagem transcenda a uma ação mecânica e impessoal.

Contudo, há quem separe afetividade de inteligência, alegando que ela não influencia no processo cognitivo. Vygotsky (1993), entretanto, afirma que a afetividade é um fenômeno presente nas relações humanas desde o nascimento dos indivíduos, acompanhando-os durante toda a sua vida. Cognição e afetividade, em sua teoria, apresentam-se indissolúveis.

O autor atenta para o fato de que qualquer separação dualística acaba por reduzir a riqueza e a complexidade da natureza e dos

relacionamentos humanos. Desse modo, há sempre a presença da integração entre dois sistemas: pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, bem como entre os planos interno e externo, interpessoal e intrapessoal (VYGOTSKY, 1993, p. 24-25).

O processo educativo, ao ser concebido como histórico-cultural é, então, o resultado de uma atividade intensa, que não pode ser reduzida à atenção, à associação, à formação de imagens, à interferência, ou às tendências determinantes. Embora todas essas ações sejam importantes para seu sucesso, são insuficientes sem o diálogo como meio de demonstrar as emoções do indivíduo. É na comunicação e na interação com os outros sujeitos e consigo mesmo que a pessoa torna-se capaz de internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais. Logo,

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

Partilhando da teoria vygotskyana, percebemos que dificilmente seria exequível a prática do diálogo e a construção do conhecimento sem o estabelecimento de vínculos emocionais. Vínculos estes, estabelecidos tanto com o ambiente quanto com os indivíduos que o frequentam. As emoções fazem parte do existir humano, portanto, separá-las da prática educativa pode tornar o ensino “alheado” por não reconhecer como valores essenciais às relações humanas, os sentimentos e as percepções.

A afetividade pode interferir em várias esferas da vida dos sujeitos, refletindo, inclusive, em sua educação. Portanto, o aspecto emocional é tão relevante quanto os outros aspectos e “é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial” (VYGOTSKY, 2000, p. 146).

Isso implica dizer que a afetividade, quando estimulada, traz aos sujeitos diversos benefícios, tais como segurança, identificação, estímulo. Ao envolver-se com a alteridade e com aquilo que faz, aprende, o indivíduo passa a vivenciar uma nova concepção de si mesmo e de sua condição de humanidade.

Freire (1967) corrobora as afirmações acerca da importância dos laços afetivos tanto para a prática educativa quanto para a constituição dos sujeitos. Como o ser humano não vive no vazio, o ato de pensar, embora comece no nível da consciência, estende-se para fora de si, visa a alcançar os outros. A amorosidade, a abertura para o outro, passa a ser “mais do que alternativa, significa alteridade” (PONZIO, 2010).

Entretanto, para escolher com liberdade absoluta, o indivíduo precisa estimular o pensamento crítico, refletindo sobre suas opções, argumentando acerca daquilo que observa e que os outros lhe propõem, ação que demanda responsabilidade, deferência. Para que isso se torne uma prática incorporada, o sujeito necessita sentir-se seguro de quem é e de sua condição de incompletude, condição tal, que não demonstra fraqueza, mas abertura para “vir a ser”, em comunhão com os outros (FREIRE, 1996).

O respeito pela diversidade, a segurança em demonstrar sentimentos ainda que estes se revelem contraditórios, demonstra a inclinação ao movimento dialógico, imprescindível na interação humana. Tendo liberdade de escolha e consciência de seus atos, os sujeitos podem entender-se além das situações conhecidas:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que vejo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade, à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE,

1996, p. 85).

No processo de ensino e aprendizagem, a abertura do educador, para permitir-se estabelecer relações humanas mais proximais, rompendo os paradigmas educacionais que apregoam a distância entre educadores e alunos, exige entrega e diálogo (VYGOSTSKY, 1993; FREIRE, 1996). Quanto mais sincera e afetiva for a abordagem utilizada pelo educador, mais fortalecerá a autoestima dos alunos, sua relação socioafetiva com o ambiente de aprendizagem, colegas, educadores. A sensibilidade do educador pode ampliar as chances de o aluno continuar seus estudos, pois ao receber a atenção e a motivação necessárias, o estudante tem a consciência de seu reconhecimento dentro do processo educativo.

Além disso, a honestidade do educador quer seja para elogiar quer seja para advertir, ou ainda assumir-se desconhecedor de determinados conhecimentos, humaniza a educação e a concebe como um processo natural, passível de ressignificação. Confere-lhe, também, celeridade, uma vez que toda busca é constante e nunca acabada (BAKTHIN, 1997 [1979]).

Na EaD, a postura do educador frente aos seus alunos, normalmente virtuais, prescinde, ainda, da visão de que os estudantes são entes sem rosto, descorporizados, carentes de voz ativa e de responsabilidade sobre seu aprendizado. Por ser uma modalidade não contígua, a aproximação, por vezes, não é tida como uma das ferramentas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.4 AFETIVIDADE NA EAD

A EaD é um ambiente no qual o ritmo de ensino e aprendizagem é diferenciado do sistema presencial. Além disso, a metodologia empregada também possui suas particularidades. Afinal, educam-se alunos que, normalmente, não dividem o mesmo espaço e tempo que o professor da disciplina ou o tutor.

Ao considerar-se a afetividade dentro do contexto da EaD, permite-se um pensar mais amplo em relação ao ato de ensinar e aprender neste ambiente. Admite-se que, embora o meio acadêmico enfatize os conhecimentos científicos, os saberes emocionais, por sua

vez, também são imprescindíveis. Contudo, tendem a ser negligenciados (VYGOTSKY, 2000).

A afetividade pode ser ignorada por alguns educadores, uma vez que é passível de ser confundida com relações sem profissionalismo, tendenciosas. No entanto, a afetividade dentro do processo educacional não visa a abstrair a ética nem tampouco subestimar o pensamento lógico. Portanto, o educador pode importar-se verdadeiramente com seus alunos, com a sua realidade:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, me obrigo a querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 89).

Uma relação afetiva saudável (com propósitos e limites claros) entre professores e alunos na EaD auxilia na construção do AVEA como um espaço favorável à produção do conhecimento, livre de medos e mistificações. O saber emocional, como os demais saberes, entretanto, demanda do educador um exercício permanente, uma vigília constante. A postura crítica, curiosa e amorosa do educador, permite aos alunos que se assumam enquanto sujeitos sócio-históricoculturais do ato de conhecer. Reconhecendo a dignidade e autonomia do educando, o ato de ensinar adquire verdade, e o de aprender torna-se fato (FREIRE, 1996).

Peters (2001, p. 107) explica que a postura do educador tem muita influência no processo educativo da EaD, tanto que precisa transcender à mera exposição de conteúdos científicos. Faz-se necessário “ter em mente toda a situação de vida dos estudantes a distância, interessar-se por ela e também tomá-la em consideração no



ensino”. Contudo, conhecer melhor os fatos acerca do ambiente dos estudantes demanda inclinação para relacionar-se com o outro e a abertura para testar novas possibilidades didáticas.

O diálogo, desse modo, é um dos meios mais eficazes para demonstrar cuidado, afeto, zelo. Todavia, para que a comunicação seja um ato afetivo de “importar-se com”, “identificar-se com”, “compartilhar com”, o educador precisa exercitar a disponibilidade. Estar acessível aos outros é um ato de afeição e coragem, pois “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 20).

Colocar-se disponível para conhecer e aceitar seus alunos como são retira o educador de seu “pedestal” para colocá-lo em posição de paridade com o aluno. Apenas nesse lugar de encontro, onde os diferentes convergem, o conhecimento transforma-se em um ato libertador:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987 [1970], p. 46).

A abertura para novos conhecimentos e atitudes implica a renúncia de velhos hábitos, preconceitos. Configura-se como um ato de doação plena, na qual os pensamentos do educador estão voltados para as necessidades dos educandos, da maneira como se apresentam. A aceitação do novo que emerge, porém, não significa volatilidade. Há valores, saberes que são atemporais. A aceitação do novo não pode ser negada ou deixada de ser acolhida em virtude de sua natureza desafiadora. Assim como, “o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 1996, p. 20).

Uma educação com bases afetivas na EaD, por outro lado, não é análoga à prática descompromissada ou excessivamente

condescendente do educar. Não significa tecer desculpas ou estabelecer preferências entre alunos, pois “a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE 1996, p. 4). Tampouco, a avaliação é um instrumento que possa servir para punir “desafetos” ou exaltar afinidades.

A prática educativa compromissada e ética trespassa as aparências e ao dogmatismo. Não se deixa levar por sentimentos que possam comprometer a qualidade do trabalho realizado e a seriedade do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o educador que visa a uma comunicação dialógica e afetiva na EaD, necessita estabelecer limites claros com seus alunos, aproximar-se deles, colocar-se à sua disposição, dialogar com eles, o que não implica esquecer-se de sua condição de mediador da aprendizagem e de sua consequente responsabilidade como educador (FREIRE, 1996, p. 89).

Entretanto, para que possa compreender os educandos, ao mesmo tempo com empatia e comprometimento, é fundamental que o educador permita-se a ouvi-los. Não apenas no sentido físico, mesmo porque na EaD a conversa configura-se, predominantemente, por meios escritos e eletrônicos. Mas, escutá-los conforme se fazem ouvir, por meio de suas palavras escritas, das dúvidas, das entrelinhas e até mesmo de seu silêncio. Afinal,

ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 1996, p. 75).

A comunicação entre educador-aluno permite, então, que vínculos afetivos sejam estabelecidos em uma relação na qual as diferenças são respeitadas e as vozes de todos recebem a devida atenção. Consequentemente, os alunos tendem a apreciar mais o processo de aprendizagem, encontrando significado nele. Alunos “que aprendem geralmente *apreciam* o aprendizado; alunos que *apreciam* o aprendizado aprendem! Caso contrário, é muito mais

provável que desistam do curso ou não façam outro curso. Apreciação é um sinal de grande motivação [...]” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 176<sup>15</sup>).

Outro fator importante a ser enfatizado é a questão da formação profissional. Embora a afetividade seja um ato dialógico de compreensão e abertura, faz-se importante não descurar que a prática educativa requeira a formação científica e a clareza adequadas.

O educador carece estar em constante preparo para exercer seu papel de mediador do conhecimento. A sua curiosidade precisa ser infinita e transformadora, pois “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 90).

A centralidade do aluno no processo educativo não implica um protagonismo menor do educador, ao contrário, exige-lhe mais habilidades para educar. Demanda-lhe não apenas conhecer o melhor possível as características socioculturais dos estudantes, seus conhecimentos e experiências, necessidades e expectativas. Como também, buscar integrá-las à concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, que conduzam às condições de autoaprendizagem (BELLONI, 1999, p. 31).

Afinal, como mencionado acima, na EaD, os meios de ensino e aprendizagem são predominantemente virtualizados. Assim, tornar a prática educativa um espaço no qual as relações intersubjetivas aconteçam via mídia, de modo a aproximar os indivíduos, promovendo diálogos edificadores, requer muita destreza, responsabilidade e entrega por parte do educador.

Diferentemente da educação presencial, em que os indivíduos, por partilharem de um mesmo ambiente diariamente, tendem a promover diálogos mais proximais e relações mais substantivas naturalmente, na EaD, esses elementos precisam ser estimulados. O protagonismo do educador nesse meio, para a aproximação dos indivíduos e a sensação de pertencimento a um grupo e local é latente, mesmo porque, nem sempre a participação dos estudantes ocorre conforme o desejado, já que:

As pessoas são naturalmente mais cautelosas a distância, especialmente quando não conseguem ver os outros

---

<sup>15</sup> Grifo dos autores.

participantes, e isso ocorre com mais ênfase na comunicação assíncrona do que na síncrona. Por essa razão, seja qual for a tecnologia de comunicação usada, a participação poderá não ocorrer, a não ser que seja bem planejada e os instrutores tenham treinamento para facilitá-la (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 129).

Ademais, mediante uma postura mediadora e afetiva, o educador de EaD precisa buscar com que seus alunos interajam entre si, sintam-se à vontade para perguntar, considerar, criticar. A tarefa, contudo, exige dedicação. O aluno precisa sentir-se como sujeito pertencente ao ambiente, da mesma forma que precisa perceber-se como parte de um grupo. Identificar-se com os indivíduos que visam aos mesmos objetivos que os seus, dividindo um mesmo AVEA, é um exercício de afetividade e dialogismo. Conquanto espaço e tempo sejam descontínuos, há, atrás das palavras e conteúdos, pessoas.

### 3.5 TUTORIA NA EAD COM DIALOGISMO E AFETIVIDADE

Na EaD, os profissionais que atuam com as tutorias podem auxiliar sobremaneira no incentivo e estabelecimento de relações afetivas e dialógicas entre os alunos com seus pares: educadores, colegas. Podem também criar, por meio do AVEA, situações e tarefas que demandem reflexão, pensamento crítico e interação entre os indivíduos.

No Curso EaD de Letras-Português – UFSC, há ainda a oportunidade do encontro face a face durante as atividades presenciais de cada disciplina. Essa ocasião é propensa para a prática do diálogo e o estreitamento dos laços afetivos entre tutores presenciais, professores e alunos.

O sistema UAB, por meio das figuras do tutor de polo e do tutor a distância, oferece aos educandos a possibilidade de um diálogo continuado. Assuntos referentes aos conteúdos, à estrutura do Curso oferecido, dentre outros, são mediados por esses profissionais. Contudo, não basta que o sistema disponha da possibilidade da prática comunicativa, faz-se necessário que os tutores tenham ciência da importância do ato de dialogar. Isso implica enfatizar que este é um ato comunicativo no qual

cada uma das partes presta respeitosa e interessada atenção ao que o outro tem a dizer. Cada uma das partes contribui com algo para seu desenvolvimento e se refere às contribuições do outro partido. Podem ocorrer interações negativas e positivas. O termo diálogo, no entanto, sempre se reporta a interações positivas. Dá-se importância a uma solução conjunta do problema discutido, desejando chegar a uma compreensão mais profunda dos estudantes (MOORE, 1993, p. 24).

A comunicação didática, complementa Moore (1993), não precisa nem deve ser um ato monológico do docente, no qual não há uma interação autêntica. Precisa, sim, configurar-se como uma ação natural, que na prática educativa assume uma importância central. Contudo, precisa ser tomada de livre expressão, isto é, ser espontânea, o que implica a não determinação de estruturas obrigatórias ou na existência de um final predeterminado.

Em se tratando das relações humanas, o diálogo é promotor da instituição de laços afetivos, pois auxilia no processo de conhecimento do outro, identificação e interesse. No caso do processo de ensino e aprendizagem na EaD, a comunicação entre tutores-alunos proporciona a abertura ao outro e auxilia na compreensão das semelhanças e diferenças entre os pares. A partir disso, a prática educativa assume novos propósitos, uma vez que se admite que o conhecimento não é “transmitido”, mas sim, construído conjuntamente (KNOWLES *et. al.* 1998; ROGERS, 1975).

A afinidade nem sempre acontece de maneira instantânea. Normalmente, a disposição do tutor em criar vínculos com os alunos faz toda a diferença. O tempo de interação com os estudantes também é um fator relevante. Nesse caso, o tutor de polo, por permanecer junto com os alunos por mais tempo que o tutor de disciplina, tende a estreitar mais o contato entre tutor-aluno:

O diálogo entre esses conselheiros e seus estudantes são facilitados quando surge, no decorrer dos anos, uma relação de intimidade ou confiança. Eles acontecem em

locais combinados, mas também via telefone ou por escrito. Esse aconselhamento proporciona aos estudantes a sensação de poderem estar certos de ter a toda hora, especialmente em situações críticas, um parceiro de diálogo à disposição. Para a integração dos estudantes na universidade fisicamente não-existente e, por isso, na verdade, apenas imaginada, esse diálogo por anos é, sem dúvida de considerável importância, porque proporciona continuidade, estabilidade, intensidade e realidade ao ensino a distância (PETERS, 2001, p. 106).

Embora em alguns casos o tutor a distância também possa acompanhar o aluno do início ao final do Curso, o tempo de interação, no contexto do Curso EaD de Letras-Português – UFSC, geralmente é mais escasso, condizente em média, à duração de uma disciplina: cerca de três meses. Quando o período para estabelecer uma relação mais proximal com o estudante é relativamente curto, exige-se do tutor a distância uma maior habilidade para a prática de uma comunicação afetiva e dialógica. Habilidade tal, que não depende de “puro talento”, mas, principalmente, da procura constante em aproximar-se de seus alunos, não por obrigação, mas por desejo de fazer-se presente, de colocar-se à disposição, construindo uma relação sincera, com respeito e limites. O que para Freire (1996), embora seja uma ação essencial a todo ato educativo, nem sempre acontece, ainda mais porque demanda do educador um equilíbrio entre subjetividade (questões socioafetivas) e objetividade (conhecimento científico) difícil de ser conseguido, não obstante, essencial ao ato de educar.

A afetividade ainda pode, por implicar respeito ao outro, remeter-nos à teoria da Andragogia<sup>16</sup> de Knowles *et. al.* (1998), bem

---

<sup>16</sup> \*O Dicionário Priberam explica que a andragogia vem do grego, significando: *andros* – adulto – e *agogus* – educar.

\*\*De acordo com Knowles *et. al.* (1998, p. 58-59), o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez em 1883, pelo professor alemão Alexander Kapp, com o objetivo de descrever os elementos da teoria da educação de Platão, filósofo grego que exercitava a indagação, a interação e a dialética com pequenos grupos de jovens e adultos. Anos mais tarde, o termo recebeu a forte oposição do filósofo Johan

como suscita a abordagem centrada na pessoa, defendida por Carl Rogers (1975).

Knowles *et. al.* (1998) explica que a ciência da andragogia é antiga e advém do fato de o processo de ensino a aprendizagem de adultos possuir características peculiares que o diferenciam da educação de crianças, a Pedagogia<sup>17</sup>. Rogers (1975), por sua vez, legitima as características dos sujeitos como fundamentais na construção do conhecimento. Assim, elementos como a faixa etária e a motivação dos indivíduos são importantes para uma aprendizagem significativa, não devendo ser descartados.

No Curso EaD de Letras-Português – UFSC, o público alvo é formado predominantemente por indivíduos adultos<sup>18</sup>. Partindo de uma visão sócio-histórica-cultural dos sujeitos (BAKTHIN, 1997 [1979]; 1979; FREIRE, 1967; 1987 [1970]; 1996; GERALDI, 2010a, 2010b), parece-nos contraditório não considerar essa e outras particularidades nos estudantes de EaD. Desse modo, a teoria da andragogia de Knowles *et. al.* (1998) e a abordagem centrada na pessoa, de Rogers (1975), dispõem de dados esclarecedores para a promoção de uma reflexão mais aprofundada da educação desses alunos.

A faixa etária dos educandos, quando considerada, tende a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais objetivo e coerente. Afinal, indivíduos adultos têm mais experiência de vida, a qual funcionará como fundamento e substrato de seu aprendizado futuro. “Cada pessoa adulta encontra-se em situações específicas a respeito de questões como o trabalho, recreação, vida familiar, vida comunitária etc.” (KNOWLES *et. al.*, 1998, p. 37). Desse modo, a educação precisa ser estimulada via questões instigantes e não tida como um processo passivo de mera recepção dos conteúdos.

Knowles *et. al.* (1998, p. 64-69) afirma que alunos adultos envolvem-se verdadeiramente com o processo educativo apenas quando sentem necessidade de conhecer determinado conteúdo. Interesses profissionais tais como promoções ou mais qualificação pessoal e o desenvolvimento de habilidades sociais são fatores que

---

Friedrich Herbarth e por décadas ficou esquecido. Já em 1921, o estudioso Van Enkevort o encontrou novamente em referências presentes nos trabalhos do cientista social Eugen Rosenstock. Desde então, muitos estudiosos têm utilizado a expressão “andragogia”, não apenas com referência ao ensino de jovens e adultos, mas significando também o processo educativo ao longo da vida.

<sup>17</sup> Pedagogia: do grego *paidós* – criança – e *agogus* – educar. Fonte: Dicionário Priberam.

<sup>18</sup> Consideramos “adultos”, neste estudo, a idade a partir dos 21 anos.

impulsionam o desejo de aprender. Assim, o sentido que alunos adultos encontram no objeto a ser aprendido e a maneira como ele se encaixa em suas vidas, em curto prazo, são estímulos mais relevantes do que motivações externas como as notas de provas, avaliações etc.

In contrast to children's and youths' subject-centered orientation to learning (at least in school), adults are life-centered (or task-centered or problem-centered) in their orientation to learning. Adults are motivated to learn to the extent that they perceive that learning will help them perform tasks or deal with problems that they confront in their life situations. Furthermore, they learn new knowledge, understandings skills, values and attitudes most effectively when they are presented in the context of application to real-life situations (KNOWLES *et. al.*, 1998, p. 69)<sup>19</sup>.

Ademais, sujeitos adultos possuem conceitos internalizados sobre si mesmos. Logo, sentem-se responsáveis por suas decisões e por suas próprias vidas, tendendo a ser autodirecionados. Fator este tanto positivo, ao levar à autonomia, quanto negativo, ao demonstrar resistência em abrir-se para o novo e aceitar mudanças (KNOWLES *et. al.*, 1998, p. 64-69).

Por conseguinte, o processo educativo de adultos demanda ações mais centradas no próprio estudante, impulsionando a sua independência e permitindo-lhe a autogestão de seus estudos. O educador, então, passa a mediar o conhecimento, de maneira a orientar os estudantes durante o processo de apropriação de novos saberes,

---

<sup>19</sup> Tradução livre: Ao contrário da orientação para o conteúdo que ocorre na aprendizagem de crianças e jovens (pelo menos na escola), para aprender, indivíduos adultos são orientados por questões centradas na vida (ou centradas nas tarefas ou problemas). Adultos são motivados a aprender com o intuito de ampliar a sua concepção de que o aprendizado possa levá-los a desempenhar determinadas tarefas ou a lidar com os problemas enfrentados nas situações vividas. Além disso, eles desenvolvem novos conhecimentos, técnicas de aprendizagem, valores e atitudes com maior eficácia quando estes são apresentados em um contexto de aplicação real em situações cotidianas.



facilitando-lhe o aprendizado (KNOWLES *et. al.*, 1998; ROGERS, 1975; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Facilitar, contudo, não é sinônimo de uma educação de menor qualidade, descompromissada e sem desafios. Rogers (1975) enfatiza que a facilitação da educação é uma função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis, em processo. Assim “facilitar” assume o significado de “promover”, em que o educador disponibiliza os meios e recursos, coloca-se em parceria com o educando, auxiliando-o a buscar autonomamente respostas para os problemas que surgem. Incentivam-se os indivíduos para que sigam novas direções de acordo com seus interesses, desencadeando o senso da pesquisa de modos a abrir tudo à análise, porque:

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido na educação no mundo moderno (ROGERS, 1975, p. 107).

Desse modo, ao educador/tutor na EaD, cabe a tarefa de incitar seus alunos à reflexão crítica e à ação, além de problematizar a educação, visando a provocar os educandos a encontrar soluções, respostas. Entretanto, o ato de desafiar as consciências requer que a separação entre professor-aluno seja superada, o que é impossível fora do diálogo (FREIRE, 1987 [1970], p. 39).

Portanto, o diálogo, para ser um ato libertador e de aproximação dos pares, demanda de cada indivíduo, primeiro a aceitação pessoal de si próprio tal qual é, para que, posteriormente, possa voltar-se para o outro, sem preconceitos ou expectativas. A partir disso, o processo educativo vai acontecendo dentro de um clima de confiança e segurança, no qual tanto alunos quanto educadores podem “aceitar e utilizar, construtivamente, tanto o *feedback* negativo quanto o positivo dos outros participantes” (ROGERS, 1975, p. 98).

As teorias da andragogia e da aprendizagem centrada na pessoa podem contribuir para transformar a prática educativa na EaD

em um processo mais afetivo e dialógico. Os educadores/tutores de EaD podem valer-se dessas bases teóricas para procurar conhecer melhor seus alunos, respeitando as individualidades e preferências de cada um. Como cada aluno é único, as aptidões também são diversas, demandando habilidade e sensibilidade do educador/tutor em descobri-las, fazê-las se revelarem.

Outra questão importante a ser ressaltada acerca da abordagem centrada na pessoa é referente ao clima de facilitação. Rogers (1975) afirma que a educação que se propõe a ser facilitadora não deve se utilizar de certos métodos, como a determinação de leituras, deveres de casa, provas obrigatórias, avaliações, críticas e aulas expositivas (apenas realizadas quando solicitadas pelo aluno) etc.

No entanto, no sistema educacional vigente, deixar de lado todos os métodos acima expostos torna-se muito difícil. Na EaD, especialmente, pela questão do controle do educador/tutor ser realizado via AVEA, esse processo é ainda mais delicado. Como os contatos com os alunos são em sua maioria virtuais, torna-se complicado assumir por completo a proposta de Rogers (1975). Ainda mais porque tal atitude demandaria uma nova política educacional e a consequente reestruturação do sistema educativo adotado no País. Contudo, essa discussão, no momento, foge à temática central deste trabalho.

Desse modo, parece viável, no contexto proposto, atentar especialmente para alguns aspectos da abordagem centrada na pessoa (incentivo, compreensão empática, confiança, apreço etc.) que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais afetivo e dialógico. Ao estar mais atento para a promoção de uma educação mais humanizada, o educador/tutor visualiza possibilidades tanto dentro do AVEA quanto nos encontros presenciais da disciplina que possam instilar situações propensas ao diálogo.

O equilíbrio entre as bases teóricas utilizadas, bem como a promoção de um ambiente afetivo harmônico, no qual o diálogo se faça presente servindo para unir os pares e ressignificar os conhecimentos é, de veras, imprescindível. A partir disso, podemos inferir que o profissional de tutoria na EaD funciona, então, como uma peça central na mediação e criação desse ambiente saudável, do qual todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância beneficiam-se.

Contudo, o estabelecimento de uma educação afetiva e dialógica na EaD, além do empenho e trabalho dos tutores de polo e a distância, parte da concepção e estruturação de sistema(s) de apoio aos

educandos, mais próximos dos estudantes e de sua realidade, preocupados com sua diversidade contextual e cultural, com seus interesses, anseios, dúvidas e medos (MOORE; KEARSLEY, 2007; OLIVEIRA, 2007). Essa mudança de paradigma transforma o papel do tutor de mero avaliador e monitor para alguém que media o conhecimento e as relações interpessoais, trazendo uma nova compreensão da EaD e, por conseguinte, da responsabilidade do tutor nessa modalidade de educação.

Concebendo o processo educativo na EaD como um espaço aberto, no qual busca-se a constituição dos sujeitos e a apropriação plena de novos saberes, empreendeu-se, neste trabalho, uma pesquisa social, na qual foram entrevistados tutores de polo e a distância do Curso EaD de Letras-Português – UFSC.

O intuito do estudo era o de estabelecer um diálogo espontâneo com os tutores para conhecer-lhes as opiniões e posicionamentos acerca da importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem na EaD. As bases teóricas e abordagens consultadas, bem como as estratégias de pesquisa, coleta de dados e critérios de análise utilizados encontram-se explicitados no capítulo a seguir.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada, exposta a seguir, visa a explicar as estratégias e procedimentos utilizados no desenvolvimento do presente estudo. Serão abordadas as principais características das pesquisas em Linguística Aplicada (LA), a perspectiva adotada pelas investigações sócio-históricas e qualitativas, além da técnica do estudo de caso realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.

O conjunto de ações empregadas para a condução desta pesquisa constitui as categorias analíticas designadas para a apreciação dos dados gerados pelas entrevistas. Como aporte teórico, destacam-se os linguistas aplicados: Freitas (2002; 2003); Moita-Lopes (2001); Costa, (2001); Signorini (1998) e Lüdke; André (1986). Na área da pesquisa metodológica: Bauer; Gaskell (2007); Lakatos; Marconi (2006) e Yin (2001); e na filosofia da linguagem e educação, Bakhtin (1997 [1979]; 2006 [1979]) e Freire (1967; 1987 [1970]; 1996).

### 4.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A LA é um ramo da Linguística que pode envolver diversas matérias (MOITA-LOPES, 2001; COSTA, 2001). A interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade são elementos inerentes à prática de pesquisas aplicadas que visam a investigar processos que abrangem os fatores sociais da linguagem (SIGNORINI, 1998; MOITA-LOPES, 2001).

Contudo, ao referir-se à LA, normalmente, faz-se alusão a uma de suas esferas de interesse ou subáreas. Por envolver vários campos da atividade humana, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, nos quais a linguagem desempenha algum papel de relevância, a LA é múltipla (COSTA, 2001). Assim, seus objetos de pesquisa transitam entre diversos espaços/disciplinas nos quais os fenômenos que envolvam a língua/linguagem se façam presentes ou movam-se, espalhando-se além das situações que impliquem exclusivamente o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A necessidade de uma área da Linguística que “dialogasse” com outros círculos do conhecimento, especialmente nos campos dos estudos culturais, ciências sociais, teorias socioculturais, humanidades etc., fez aportar novas possibilidades para as pesquisas aplicadas (MOITA-LOPES, 2001).

Dessa forma, a LA consiste em um campo heterogêneo, misto, autorreflexivo, um espaço aberto ou com múltiplos centros nos quais se busca, principalmente, compreensões referentes à natureza do sujeito social, advindas de problematizações quanto ao uso da linguagem tanto dentro como fora das salas de aulas (SIGNORINI, 1998; MOITA-LOPES, 2001).

Portanto, questionamentos, problemas e variações cotidianas são objetos de estudo em um contexto aplicado. Todavia, as metodologias investigativas não são fixas. Elas vão alterando-se, consoante à época, local, ou, ainda, devido ao próprio sujeito observador.

Como o olhar do pesquisador aplicado é um olhar sensível, interpretativo, sua historicidade também influencia na condução de determinado estudo, bem como na leitura dos dados gerados. Moita-Lopes (2001, p. 16) explica que as áreas e métodos de investigação em LA mudam quando

novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar pressuposições particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a *construir*<sup>20</sup> (ênfasis: *construir*) o quê e como se pesquisa de modos diferentes.

Assim, na linha de pesquisa na qual este trabalho está inserido – “Linguagem: discurso, cultura, escrita e tecnologia” –, há a influência de outras áreas/disciplinas/abordagens contribuindo com esta subárea da LA. As principais para o presente trabalho são: Filosofia da Linguagem, Educação, Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia Humanista, Sociologia e História. Para que seja possível perceber o caráter interdisciplinar deste estudo, a figura 2, a seguir, ilustra esse movimento de diálogo e complementação entre algumas esferas do conhecimento:

---

<sup>20</sup> Grifos do autor.



Figura 2- Esquema demonstrativo da interdisciplinaridade da pesquisa em voga.

\*Referente à subárea da LA à qual esta pesquisa encontra-se inserida.

\*\*Fonte: Elaborado pela autora.

A construção de novas teorizações sobre uma problemática relevante leva em consideração diversos aspectos na interpretação dos dados obtidos, um deles é a perspectiva adotada pelo pesquisador. Como neste trabalho pretende-se investigar acerca dos fenômenos da afetividade e do dialogismo no contexto definido do Curso EaD de Letras-Português – UFSC, assume-se, nesta pesquisa, a perspectiva sócio-histórica. Entende-se que essa escolha venha a convergir com as principais bases teóricas consultadas no desenvolvimento desta ação investigativa: Bakthin (1997 [1979]; 2006 [1979]); Geraldi (2010a; 2010b); Freire (1967; 1987 [1970]; 1996); Vygotsky (1993; 2000), Knowles *et. al.* (1998); Rogers (1975); Moore; Kearsley (2007) e Peters (2001).

## 4.2 PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

As teorias da afetividade e do dialogismo remetem às questões sociais ligadas à língua/linguagem. O indivíduo passa a ser visto em seu sentido mais amplo, portanto, as interações verbais estendem-se para outros entornos além dos linguísticos. Consequentemente, a pesquisa a ser empreendida, ao levar em consideração diversos fatores inerentes

aos sujeitos que tendem a influenciar na apropriação de novos saberes, busca considerar os aspectos sócio-históricos na ação investigativa.

Na perspectiva sócio-histórica, dentro do contexto investigado, dois autores destacam-se: Vygotsky (1993; 2000) – teoria social da construção do conhecimento – e Bakhtin (2006 [1979]; 1997 [1979]) – teoria enunciativa da linguagem. Levando-se em consideração essas abordagens teóricas, o sujeito passa a ser concebido como um ser único, corpóreo, organizado no tempo (no sentido em que se somam as experiências e acontecimentos vividos e não apenas o fator cronológico, a ontogênese) e no espaço (histórico, político, cultural).

Além disso, compreende-se o indivíduo como sendo situado, historicizado, responsável e respondente: capaz de tomar em relação ao outro uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1997 [1979]; GERALDI, 2010a). A constituição do sujeito dá-se, então, através de sua relação com a alteridade, na convivência e no diálogo com o outro.

Adotar uma perspectiva sócio-histórica implica uma mudança de paradigmas, na qual se considera a dupla relação existente entre pesquisador e sujeito objeto da pesquisa, bem como se opta pela não separação dicotômica entre fatores tais como: mente/corpo, objetivo/subjetivo, individual/social, língua/linguagem, contexto interno/externo etc. Afinal, assume-se que há uma influência mútua entre indivíduos-meios, que auxiliam sobremaneira na construção e ressignificação de diversos tipos de conhecimentos.

Dessa forma, pesquisar sobre os fenômenos da afetividade e do dialogismo parece pressupor a adoção de uma concepção sócio-histórica dos sujeitos, uma vez que se pretende observar um determinado evento dentro de seu contexto de acontecimento. Não se busca “criar”, “manipular” os ambientes, nem “neutralizar” a figura do pesquisador. Tampouco, pretende-se observar o indivíduo investigado em uma posição de “superioridade”. A pesquisa, então, não se restringe aos limites da mera descrição – parte do processo –, mas amplia-se para o movimento da busca de uma das possíveis explicações e interpretações dos acontecimentos (VYGOTSKY, 1993).

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma **interação sujeito-objeto** para uma **relação entre sujeitos**. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva **dialógica**. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que

investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma **explicação**, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também **compreendido**<sup>21</sup>, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (FREITAS, 2002, p. 24 -25).

A interação dialógica entre os indivíduos assume uma posição fundamental na pesquisa qualitativa desenvolvida, pois as relações entre os sujeitos assume um profundo sentido ético, axiológico. O outro não é visto como objeto, dado estatístico, recortado de sua totalidade, sofrendo a assepsia de todos os outros elementos que o compõe. Ao contrário, o sujeito é observado no contexto mais amplo de suas relações intersubjetivas (FREITAS, 2003, p. 28-29).

Assim, o sujeito investigado, seus vínculos com os outros e com o mundo que o cerca também recebem a devida atenção, o merecido valor. O pesquisador, por sua vez, humaniza seu estudo e coloca-se mais próximo desse indivíduo, por meio do diálogo (em qualquer de suas formas), fazendo do ato de pesquisar um momento tanto de refração quanto de reflexão.

### 4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para a aplicação e desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela perspectiva qualitativa de cunho sócio-histórico, na qual a técnica adotada é o estudo de caso explanatório e descritivo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. As principais bases teóricas consultadas foram: Bauer; Gaskell (2007); Freitas (2003); Lakatos; Marconi (2006); Lüdke; André (1986) e Yin, 2001.

#### 4.3.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso

A pesquisa qualitativa e o estudo de caso foram escolhidos por

---

<sup>21</sup> Grifos do autor.



se tratem das abordagens metodológicas mais convergentes à investigação do objeto de estudo proposto por esta pesquisa: a possibilidade do estabelecimento de relações afetivas e dialógicas equilibradas no contexto educativo do Curso EaD Letras-Português – UFSC.

Como a temática deste trabalho volta-se para o aspecto social e interativo da língua/linguagem, concebendo as relações subjetivas como dinâmicas, a quantificação, extratificação e dedução de dados mostrava-se distante da natureza dos fenômenos assistidos. Portanto, o enfoque qualitativo demonstrou-se como sendo o mais apropriado.

A proposição de uma investigação que se ocupe de realizar uma entrevista em profundidade, por meio da interpretação de textos, realizada de uma maneira mais flexível, caracteriza a apreciação qualitativa dos eventos acompanhados (BAUER; GASKELL, 2007, p. 23).

Ademais, a abordagem qualitativa considera os movimentos de mudança sociais e intersubjetivos, bem como concebe o pesquisador como instrumento-chave e parte do processo. Busca-se uma compreensão mais intensa dos fenômenos observados, procurando a posição dos participantes, para, então, construir-se uma interpretação mais íntegra dos fatos. Todas as etapas são consideradas, visando-se à apropriação do todo e não exclusivamente do resultado.

A descrição e a análise indutiva complementam a ação qualitativa; o ato descritivo apresenta as particularidades, descobertas, significados encontrados, e o indutivo, sugere. Contudo, as conjecturas não são realizadas *a priori*, as múltiplas relações entre os eventos investigados e as inter-relações entre os sujeitos são consideradas para a compreensão dos dados gerados.

O estudo de caso, por sua vez, focaliza os acontecimentos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real, sendo o objeto “sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

A abordagem, normalmente, é explanatória (explicação das causas), porém pode ser complementada com outros dois tipos: a exploratória e a descritiva. Trata-se de uma estratégia empírica utilizada quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Indagações do tipo “como” e “por que” norteiam o *design* do estudo, auxiliando o sujeito-observador que possui pouco controle sobre os eventos os quais investiga (YIN 2001, p. 19-30). Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso é um “método que

abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33).

Todavia, como toda técnica, demanda ações que evidenciem a confiabilidade e a validade do estudo proposto. As generalizações realizadas são analíticas, isto é, proposições teóricas (modelos) e não proposições acerca de populações inteiras (YIN, 2001, p. 59).

Assim, para conferir celeridade ao processo de investigação, Yin (2001) explica que se pode optar por métodos de coleta de dados que não consumam tanto tempo. As descrições, ainda, podem ser mais pontuais e objetivas, levantando informações e reflexões fundamentais.

Os componentes do *design* da pesquisa, igualmente, precisam ter indicativos precisos sobre a obtenção das informações (organização de um protocolo), do universo de indivíduos observados (quem são e quantos são) e da interpretação dos dados. A situação em que se encontra o objeto a ser estudado (referências sociais, históricas, econômicas, políticas etc.) necessita estar clara para, então, haver uma relação entre o *corpus* com as questões norteadoras do estudo (YIN, 2001).

Quando os aspectos acima são observados, conjuntamente com o desenvolvimento das habilidades do pesquisador, tais como treinamento e preparação para o estudo de caso específico, a ação empreendida torna-se menos suscetível às críticas e mais centrada no objeto a ser investigado.

Embora os estudos de caso não apresentem dados estatísticos, as evidências podem ser incisivas. Elas podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Cada uma delas demanda “habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente diferentes” (YIN, 2001, p. 105). Sendo que no presente trabalho as fontes consideradas foram a documental, obtida através do plano de curso do Curso EaD de Letras-Português – UFSC, e as entrevistas, realizadas com os tutores presenciais e a distância que atuaram neste, no primeiro trimestre letivo de 2013.

Desse modo, no âmbito desta pesquisa, após a fase da preparação do sujeito-observador quanto à condução do estudo de caso, por meio de leituras e estudos complementares, procurou-se criar um protocolo a ser seguido em relação aos procedimentos e às regras gerais orientadoras do processo. Os constructos teóricos foram definidos, as perguntas, estabelecidas. Uma apresentação sucinta dos fenômenos, dentro do contexto investigado, foi elaborada, com o intuito de

esclarecer os indivíduos participantes. Os entrevistados também receberam explicações acerca do procedimento adotado para a coleta de dados e dos objetivos centrais dessa ação (Anexos A e B).

Do mesmo modo, um cronograma com o tempo médio para a realização das entrevistas (início e fim) e os critérios para a apreciação das respostas, tais como a conclusão completa do roteiro de perguntas, foram estipulados. Contudo, como este é um estudo de caso qualitativo, sob a ótica sócio-histórica, a flexibilidade quanto às perguntas e a outros eventos que pudessem exigir do pesquisador redirecionamentos no curso das entrevistas não foram descartados. Procedimentos tais, que procuraram deixar o estudo de caso mais consistente e passível da elaboração de uma descrição analítica baseada não em números, mas em evidências originadas pela interpretação dos dados fornecidos por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas.

#### **4.3.2 Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas nas pesquisas sociais são algumas das fontes de informações mais importantes para a coleta de dados. Sua flexibilidade permite que assumam formas diversas, sendo no contexto dos estudos de caso, conduzidas, sobretudo, de forma espontânea:

Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa (YIN, 2001, p. 112).

Entretanto, alguns estilos de entrevistas apresentam aspectos distintos, sendo umas mais formais e outras menos formais. Lakatos e Marconi (2006) classificam as entrevistas como: estruturadas (formais), não estruturadas ou abertas e semiestruturadas.

As entrevistas estruturadas apresentam um roteiro completamente determinado, no qual as perguntas são previamente elaboradas, sendo administradas a todos os participantes seguindo a mesma ordem e formato. Como não se consideram as particularidades dos indivíduos, essas entrevistas não precisam, necessariamente, serem

realizadas pelo sujeito-pesquisador, já que se pressupõe que todos os entrevistados compreenderão as perguntas de modo comum.

As entrevistas não estruturadas ou abertas costumam apresentar um guia para a aplicação das perguntas, contendo o número aproximado de indagações que se pretende realizar. No entanto, as perguntas não são previamente determinadas nem são fechadas, podendo haver a inclusão de novas perguntas com o intuito de elucidar algum assunto ou elemento que ainda não tenha ficado claro. Essa técnica tende a ser empregada em estudos de caso com finalidades exploratórias, nos quais se levanta uma temática, deixando que o participante discorra sobre ela livremente. Utiliza-se com o propósito de se obter o máximo de dados possíveis acerca do objeto investigado. A postura do sujeito-observador é a de ouvinte, intervindo apenas em caso de haver necessidade. Trata-se de uma conversa informal, em que as evidências são fornecidas espontaneamente (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 197).

Como misto das duas formas de entrevistas expostas acima, há as entrevistas semiestruturadas. Nelas, existe um roteiro básico, composto por perguntas que guiarão o estudo. Entretanto, não há um esquema rígido de aplicação destas, e o pesquisador poderá adaptá-las conforme as necessidades forem surgindo. Podendo, inclusive, incentivar o sujeito-respondente a aprofundar um determinado tópico/tema que tenha sido levantado durante a conversa, tornando possível haver uma obtenção de dados mais ampla (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 197-198).

Essas entrevistas constituem-se, portanto, de um diálogo informal com o entrevistado, acerca de determinado assunto que se pretende focalizar. Em pesquisas qualitativas, as entrevistas semiestruturadas são escolhidas por possibilitarem uma compreensão maior dos sujeitos entrevistados, permitindo um tratamento individualizado. Além disso, as perguntas podem ser mais flexíveis e diversificadas, adaptando-se melhor ao participante, respeitando, dessa maneira, as características naturais, holísticas e indutivas da pesquisa qualitativa.

Todas as formas de entrevistas apresentam suas vantagens e desvantagens. Yin (2001) enfatiza como fatores favoráveis, nas entrevistas direcionadas, a objetividade quanto ao tópico do estudo de caso; nas perceptivas, a disponibilidade de inferências causais percebidas ao longo da conversa. Já como fatores contrários a ambas estão a interpretação tendenciosa devido a questões mal-elaboradas; respostas tendenciosas; imprecisões devido à memória fraca do

entrevistado, e flexibilidade: “o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir” (YIN, 2001, p. 108).

Considerando todos esses aspectos, para a pesquisa ora empreendida fez-se a opção pela realização de entrevistas semiestruturadas, em razão de essa técnica possibilitar-nos à busca de uma compreensão mais humanizada acerca dos fenômenos da afetividade e do dialogismo no Curso EaD de Letras-Português – UFSC. Permitindo, por conseguinte, explorar quais são os fatores preponderantes, sem que haja interferências quanto à naturalidade do ambiente, tampouco condução na atuação dos participantes. Afinal, procura-se a preservação plena de todas as características do evento em questão (YIN, 2001, p. 19-21).

Além disso, por tratar-se da investigação de um determinado evento complexo da EaD, permite-nos conhecer melhor as especificidades do Curso acima mencionado, bem como os pensamentos e impressões dos sujeitos-respondentes. Propiciando-nos, por conseguinte, uma reflexão mais aprofundada sobre os diversos elementos que podem contribuir ou não no estabelecimento de uma educação afetiva e dialógica.

Assim, para o recolhimento dos dados utilizados neste trabalho, foram elaboradas perguntas norteadoras, realizadas na forma de entrevistas semiestruturadas, aos tutores presenciais e a distância do Curso analisado. As perguntas foram construídas levando-se em conta, principalmente, a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico (FREITAS, 2002, p. 6).

Dessa forma, o roteiro inicial fora composto por seis perguntas discursivas (Anexos C e D), enviadas uma a uma via *e-mail*. Variáveis conforme o decorrer da entrevista e as particularidades de cada entrevistado. Empreendidas a vinte e nove tutores, sendo treze tutores presenciais e dezesseis tutores a distância.

Uma pergunta opcional foi inserida ao roteiro previamente estipulado (Anexos C e D). Contudo, convém enfatizar que, como foram consideradas as particularidades dos indivíduos e das conversações instituídas, o roteiro de perguntas serviu, principalmente, como guia para cada uma das interlocuções. Dessa forma, alguns dos tutores entrevistados responderam apenas algumas das perguntas estipuladas, uma vez que suas assertivas já continham, segundo nossa percepção, respostas às perguntas futuras.

Outros tutores, entretanto, demandaram um número diferenciado/extra de perguntas, uma vez que suas respostas deixavam dúvidas ou possibilitavam-nos aprofundar a conversa acerca de

determinado tópico/relato. Assim sendo, cada interação entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, procurou ser individualizada.

O número de entrevistados foi determinado com o intuito de compor um banco de dados múltiplo com a maior diversidade de participantes possível. A quantidade, dessa forma, foi levada em conta no sentido de que diferentes entrevistados podem apresentar visões muito particulares acerca dos fenômenos abordados, o que torna a apreciação dos dados mais substancial, contribuindo, portanto, para uma compreensão mais plena dos objetos observados. Salienta-se que a extensão de participantes, provavelmente, teria de ser reduzida, caso fosse escolhida a técnica de entrevista face a face, ou, então, o período utilizado para o recolhimento de dados demandaria um tempo consideravelmente maior.

Assim, foram convidados, via *e-mail*, a responder a entrevista em maio de 2013 (época do início das interlocuções) todos os tutores que atuavam nos polos presenciais nos quais o Curso investigado está em funcionamento. Com exceção do polo de Blumenau, no qual atuava uma única tutora presencial, todos os demais polos contavam, naquele momento, com dois tutores. Quanto aos tutores a distância, o convite também se estendeu ao universo de tutores UFSC que acompanharam as disciplinas do primeiro trimestre letivo de 2013, sendo um total de quatro disciplinas havendo quatro tutores por disciplina<sup>22</sup>.

Primeiramente, estabeleceu-se um contato com os vinte e nove tutores presenciais e a distância, acima especificados, por *e-mail*, para a apresentação da pesquisadora, do objeto a ser investigado, objetivos dessa ação, bem como para solicitar-lhes a participação nas entrevistas que seriam efetuadas (Anexo A). A maioria retornou prontamente ao convite, aceitando-o. Entretanto, para cinco tutores, a mensagem precisou ser reencaminhada, pois estes, dentro do prazo de duas semanas, ainda não haviam respondido se aceitariam ou não fazer parte desta pesquisa. No segundo contato, as respostas foram rápidas,

---

<sup>22</sup> \*As disciplinas ofertadas no primeiro trimestre de 2013 foram: Literatura Brasileira III; Estudos Literários e Educação; Teoria da Literatura III e Língua Latina II.

\*\*O trimestre em questão foi atípico, normalmente são ofertadas três disciplinas por trimestre.

\*\*\* Mais informações acerca da quantidade de tutores presenciais e a distância, do funcionamento do Curso, dos sistemas de tutoria, das características do trimestre pesquisado e dos polos de apoio presencial (PAEP) podem ser encontradas no Capítulo 2 deste trabalho, seção 2.5.

nas quais estes e os demais tutores dispuseram-se a serem entrevistados.

Contudo, conforme explicitado aos entrevistados, os dados gerados aproveitados e interpretados seriam condizentes àqueles tutores que concluíssem todo o roteiro da entrevista, o que aconteceu com vinte e cinco tutores. Dessa forma, foram descartadas as informações/opiniões de quatro tutores, três a distância e um presencial – que não conseguiram, dentro do período de tempo estipulado (julho a setembro de 2013) – finalizarem as entrevistas.

Quanto à ampla participação dos tutores nas entrevistas, ressalta-se que estes, ao término da disciplina – no caso dos tutores UFSC – ou no final de cada ao letivo – em se tratando dos tutores de polo – costumam realizar um relatório. Nessa avaliação das atividades de tutoria, os tutores discorrem acerca de sua prática educativa, expõem as ações efetuadas, dificuldades que porventura experienciaram, sugestões etc., baseados naquele determinado período de tempo. Como incentivo para que os tutores participassem desta pesquisa, a Coordenação de Tutoria dispensou-os dessa tarefa. Provavelmente, este tenha sido o fator que mais contribuiu para que houvesse uma adesão tão substancial a esta pesquisa.

Para a identificação dos tutores pesquisados, adotou-se a seguinte codificação para os tutores de polo: TP1 (tutor presencial 1), TP2 (tutor presencial 2) e assim sucessivamente. Quanto aos tutores a distância, seguimos o mesmo princípio, mas as siglas sofreram alteração: TD1 (tutor a distância 1), TD2 (tutor a distância 2) etc. A ordem numérica em ambos os casos foi estabelecida de acordo com a data de término das entrevistas.

Ressaltamos que tanto as indagações quanto as respostas ficaram abertas às impressões e interpretações que cada indivíduo poderia possuir em relação aos assuntos levantados. O meio utilizado para a realização das entrevistas foi o ambiente digital. Deste modo, ressaltamos que as interações entre entrevistador e entrevistado aconteceram exclusivamente via *e-mail*.

A escolha pelo processo de entrevistas acontecer por correio eletrônico deu-se em virtude da busca por uma técnica que fosse próxima do cotidiano da EaD. Como os tutores presenciais e a distância comunicam-se com seus alunos, predominantemente, por meio do uso de ferramentas eletrônicas, o intuito foi o de testar como uma interação intersubjetiva assíncrona acontece, quais são os pontos fortes e fracos de uma enunciação a distância.

Por tratar-se de um gênero recente, ou, para alguns, um esboço

de gênero – portanto, nem sempre reconhecido – a entrevista por *e-mail* pode causar questionamentos acerca de sua utilização como sendo um ato de interação entre indivíduos. Contudo, na atualidade, torna-se difícil denegá-la. Jornalistas e pesquisadores, dentre outros, valem-se da possibilidade de conversarem com seus interlocutores a fim de entrevistá-los para obtenção de dados, informações a respeito de um determinado tema, aproveitando-se do meio para contornar possíveis separações entre entrevistador e entrevistado. A facilidade de comunicação, sem a limitação geográfica, permite uma mobilidade maior no universo de indivíduos que podem ser entrevistados e que, em virtude do distanciamento físico, em outras épocas, não poderiam sê-lo<sup>23</sup>.

Findas as entrevistas, passou-se para o processo de triagem e

---

<sup>23</sup> \*No artigo de Adair Bonini (2002), intitulado *Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero*, o pesquisador aborda a discussão acerca do reconhecimento ou não do gênero entrevista por *e-mail*. Cita o exemplo de uma entrevista realizada, através desta ferramenta, por um jornalista com a cantora Rita Lee. Embora, seu posicionamento não seja contundente acerca da existência ou não do gênero entrevista por *e-mail*, ele levanta a seguinte reflexão: “Há gêneros firmados e, dependendo do meio social em que estejam inseridos, bastante resistentes à variação. Por outro lado há gêneros em formação e aqueles que são circunstanciais. Além disso, existem gêneros que apresentam uma amplitude social maior que outros, no sentido de que percorrem várias comunidades discursivas. No mesmo sentido, o conceito de comunidade discursiva merece discussão em termos de seu poder de explicação dos processos sociais de interação, numa relação direta com modo como o conhecimento é distribuído na sociedade, o que envolve, não só os interesses temáticos das diversas classes sociais, mas também as posições de comunicação. Os gêneros não surgem somente em comunidades discursivas [...]” (BONINI, 2002, p.11). A partir disso, podemos inferir que as variedades dos gêneros do discurso, como afirmava Bakhtin (1997 [1979], p. 280), são “infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável”, de modos que, nos parece que o gênero entrevista por *e-mail* é tão válido quanto o da entrevista face a face, pois também pressupõe interação e diálogo entre, no mínimo, dois indivíduos: entrevistador e entrevistado.

\*\*Como exemplos de trabalhos científicos que fizeram uso do recurso da técnica de entrevista por *e-mail*, ver: HACK, Josias Ricardo. *Introdução à Educação a Distância*. Ed. UFSC: Florianópolis, 2011; HACK, Josias Ricardo. *Coordenação de Tutoria: atividade administrativa ou afetiva?* In: OLIVEIRA, Roberta Pires de; NUNES, Zilma Gesser. *Letras-Português no EaD: tão longe, tão perto*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, p.79-98. (ISBN 978-85-61482-54-1).

\*\*\* Segundo o Dicionário Priberam, a palavra entrevista significa: Conversa com uma pessoa para interrogá-la sobre os seus atos, ideias e projetos, a fim de publicar ou difundir o seu conteúdo ou de utilizá-lo para fins de análise (inquérito de opinião).



análise dos dados, ambos baseados nos pressupostos previamente estipulados, proporcionando, desse modo, a articulação entre as relações de reflexão e interpretação referentes ao contexto analisado.

#### 4.4 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Para a interpretação da realidade social existente no Curso EaD de Letras-Português – UFSC, as entrevistas contemplaram aspectos relevantes sobre os objetos estudados: afetividade e dialogismo. As perguntas consideraram a importância dos fenômenos para o processo de ensino e aprendizagem na EaD, bem como a possibilidade do incentivo ao diálogo em um ambiente digital. As relações intersubjetivas entre tutores-tutores, tutores-alunos, alunos-alunos, igualmente, foram inquiridas, com o intuito de observar o estreitamento dos vínculos afetivos entre esses sujeitos e de que maneira a comunicação/diálogo com a alteridade acontece. Outros fatores tais como os aspectos positivos e negativos em relação à afetividade e à condução do *feedback* fornecido aos alunos também foram investigados.

Partindo, então, de uma estratégia analítica geral, que considerou as prioridades a serem investigadas, acima expostas, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise para o tratamento dos dados obtidos:

- a) relevância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem;
- b) estimulação da interatividade intersubjetiva;
- c) estabelecimento de uma relação proximal, afetiva e dialógica entre tutores-tutores, tutores-alunos, alunos-alunos;
- d) equilíbrio das relações afetivas no processo educativo;
- e) condução ativa (rápida e precisa) do *feedback* aos alunos quanto às dúvidas, considerações, avaliações etc.

Definidas as categorias, passou-se para a codificação alfanumérica dos participantes (referidas na seção 4.3), uma vez que se optou por preservar-lhes a identidade. A seguir, foi realizada a seleção dos textos de acordo com as particularidades encontradas e os critérios estabelecidos. As perguntas foram divididas por assunto, sendo que cada seção abordava determinado tema.

Assim sendo, no capítulo a seguir, de interpretação dos dados apontados por esta pesquisa, na primeira seção encontram-se

contemplados os tópicos levantados pelas duas primeiras perguntas feitas aos tutores presenciais e a distância (Anexos C e D). O mesmo procedimento foi adotado com a segunda e a terceira seções, que trouxeram as considerações quanto às outras discussões propostas pelo roteiro de perguntas realizado (Anexos C e D). Já na quarta e última seção do capítulo em questão, foram contemplados os depoimentos dos tutores acerca da pergunta opcional realizada durante os diálogos instituídos (Anexos C e D).

Como o número de tutores entrevistados e, portanto, de depoimentos era considerável, vinte e cinco tutores, procurou-se contemplar as assertivas de todos os entrevistados de maneira que, as respostas de cada um se fizessem presentes dentro de cada uma das seções organizadas. Entretanto, para que não ficasse cansativa nem a leitura e nem os depoimentos parecessem repetitivos, as respostas destacadas na apreciação dos dados, procuraram contemplar as ideias centrais que cada sujeito-pesquisado dispôs-se a compartilhar.

Assim, os assuntos mais recorrentes e enfatizados por cada um dos respondentes, resultaram nos excertos que foram extraídos de seus depoimentos e dispostos junto com as outras declarações dos outros entrevistados que versaram acerca de uma mesma temática. Com isso, buscou-se tanto contemplar-lhes as opiniões quanto dar ênfase aos conteúdos que, segundo as repostas obtidas, pareceram-nos ser aqueles que cada tutor considerava como os mais importantes nas perguntas que lhes foram dirigidas.

Executadas essas ações, as respostas foram interpretadas, considerando “como” e “por que” os entrevistados expressaram-se daquela forma sobre suas impressões, opiniões, acerca do processo de ensino e aprendizagem a distância, dos fenômenos estudados e dos sujeitos à sua volta, sempre relacionando as conclusões às bases teóricas consultadas, enfatizando-se os estudos de Bakhtin (1997 [1979]; 2006 [1979]) e Freire (1967; 1987 [1970]; 1996).

Procurou-se, ao longo de todo o processo, preservar a integridade das asserções, delegando-lhes um olhar sensível, contudo científico. Afinal, não se intentava comprovar uma “posição pré-concebida” (YIN, 2001, p. 84), mas sim, conhecer, apreciar e refletir, profundamente, acerca da realidade observada para, então, descrevê-la, com base nas evidências encontradas, com comprometimento, tecendo suposições tanto conscientes como consistentes a respeito do evento em questão.

Para uma melhor compreensão do processo de análise de dados, realizado mediante a epistemologia qualitativa, sob a ótica

sócio-histórica, o próximo capítulo fará uma abordagem mais detalhada, expondo o passo a passo das entrevistas, a interpretação das respostas, bem como a relação destas com os critérios de análise erigidos.

Além disso, serão construídas reflexões acerca dos elementos coletados, buscando a implicação entre as respostas e os objetos estudados, de modos a levantar proposições sobre a presença ou não dos fenômenos da afetividade e do dialogismo no cotidiano do Curso acompanhado. Considerando-se conhecer qual a importância delegada ao diálogo e aos vínculos emocionais para a consolidação de uma educação condizente com as premissas dos alunos, os objetivos dos tutores e as demandas da atualidade.

## **5 DIALOGISMO E AFETIVIDADE NO CURSO EAD DE LETRAS- PORTUGUÊS – UFSC**

O ser humano utiliza-se da língua/linguagem com vários propósitos, dentre os quais apropriar-se de novos conhecimentos. Partindo-se do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem seja um ato dinâmico de interação com a subjetividade (BAKTHIN, 1997 [1979]; GERALDI, 2010a, 2010b), que demanda do indivíduo habilidades tanto cognitivas quanto socioafetivas (VYGOSTSKY 1993; FREIRE, 1967; 1987 [1970]; 1996; ROGERS, 1975), buscamos investigar como os fenômenos da afetividade e do dialogismo se fazem presentes em um ambiente determinado: o Curso EaD de Letras-Português – UFSC. Além dos autores mencionados acima, estaremos reportando-nos também aos estudos de Knowles *et. al.*, 1998, Ponzio, 2010 e Brait *et. al.*, 2011, no tratamento das respostas obtidas, expostas ao longo deste capítulo.

As perguntas realizadas aos tutores presenciais e a distância, as peculiaridades encontradas no contexto observado, análises e induções, serão abordadas nas seções subsequentes. Ademais, será realizado um paralelo entre os dados gerados e os objetivos específicos que fundamentam esta ação investigativa.

## 5.1 DIALOGISMO E AFETIVIDADE NA VISÃO DOS TUTORES

A primeira parte das entrevistas realizadas com os tutores presenciais e a distância visava a conhecer-lhes a opinião acerca da importância da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem no Curso observado. Sendo este um dos objetivos primordiais deste trabalho, buscava-se que os entrevistados refletissem a respeito dos fenômenos inquiridos, conectando-os ou não, à sua prática educativa. As respostas obtidas foram, em sua grande maioria, substanciais, apresentando informações, fatos e impressões que cada sujeito-respondente dispôs-se a compartilhar.

A maioria dos tutores<sup>24</sup> expuseram que ambos, afetividade e dialogismo, auxiliam no desenvolvimento cognitivo do aluno, estando (ou devendo estar) implicado um no outro. Os vínculos afetivos, por contribuírem para o sentimento de pertencimento ao espaço e grupo, e o diálogo, por possibilitar maiores interações, esclarecimentos e conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos e tarefas, aproximando os sujeitos, fortalecendo, assim, os vínculos entre tutores-alunos e quebrando “a frieza” que a EaD pode, à primeira vista, transmitir:

TP6: A afetividade é muito importante no processo de ensino aprendizagem, pois o aluno vai sentir-se protegido e acolhido [...]. Outra ponte importante, além da afetividade, é o dialogismo, ambos andam juntos. O diálogo deve estar presente nas atividades a distância ou presenciais, o professor deve sempre conversar com o seu aluno, dando devolutivas ao mesmo, que acrescentem em seu conhecimento. O diálogo engrandece as atividades práticas, porque trabalhando com a oralidade e argumentos, a aula se torna muito mais valiosa.

---

<sup>24</sup> Todos os tutores presenciais (doze) referiram-se a essa inter-relação. Quanto aos tutores a distância, a maioria destes, onze dos treze respondentes, também deixou a entender a existência da implicação mútua entre os fenômenos pesquisados, porém enfatizando outros aspectos que serão analisados ao longo da interpretação dos dados desta pesquisa.

TP11: Afetividade e dialogismo precisam andar juntos no processo de ensino e aprendizagem. O diálogo tem um papel muito importante na EaD. Apesar de ser, na maioria das vezes, virtual, é bastante produtivo, os questionamentos são mais pontuais. É através dele que os alunos, principalmente, se sentirão inseridos no Curso e na Instituição, pois o diálogo com professores e tutores quebra a impessoalidade que a tecnologia, a princípio, representa.

TP12: Pode-se dizer que a afetividade e o dialogismo têm a mesma interação, pois se temos afetividade o diálogo anda junto, porque estamos em constante comunicação uns com os outros. Assim, as trocas de opiniões, experiências, bem como os laços criados, a sensação de pertencimento e a empatia com o meio e os sujeitos são algumas ações que demonstram afetividade através do dialogismo também.

TD13: Eu acredito que não é possível negar a importância desses fenômenos para o processo de ensino e aprendizagem, são facilitadores deste processo. [...] O dialogismo, ao que me parece, é quase inerente ao aprendizado, ao diálogo. Não consigo imaginar (e não é uma colocação retórica) o aprendizado sem dialogismo [...]. Quando alguém media conceitos, seja nos escrevendo, nos dando um *feedback*, está praticando o dialogismo. O que, neste ponto, já me parece avançar sobre a fronteira da

afetividade. Parece-me que essas duas coisas andam bem unidas.

Como pode ser constatado nas repostas acima, há uma ampliação do foco da prática educativa, uma vez que são tidos como igualmente importantes, “os campos afetivo e cognitivo, que identificam as competências do novo cidadão/profissional” (TP3). Considerando-se, portanto, o aluno de forma mais ampla que a sua condição atual de estudante, ao valorizar-se como conhecimento, também, os aspectos emocionais (VYGOTSKY, 1993; ROGERS, 1975). Logo, podemos inferir que a realidade do indivíduo, o mundo que o cerca e as suas relações são vistas, na opinião desses tutores, como partes significativas do processo de ensino e aprendizagem. Pensamentos estes, convergentes aos de Bakhtin (1997 [1979]); Geraldi (2010a, 2010b) e Freire (1996), que concebem os sujeitos como seres históricos e inacabados, afetados e constituídos por meio de suas relações, nada estáveis, com o meio e com os outros à sua volta. Por conseguinte, dentro do contexto analisado, isso faz com que os atos de aprender e de criar sejam tomados de compromissos éticos, estéticos, afetivos, científicos e interativos entre educador e educando. Ações que demandam do tutor um “excedente de visão”, capaz de levá-lo a observar os fenômenos ora pesquisados, em toda a sua extensão, ultrapassando os limites da disciplina lecionada:

TP5: Acho inviável um processo de ensino e aprendizagem sem a empatia entre instrutores/professores/tutores e alunos. A afetividade favorece a caminhada, já que se vai além do que acontece em sala (ou no caso da EaD, no *moodle*). [...] Faz com que o professor conheça melhor a realidade desse aluno, auxiliando no seu desenvolvimento e na construção da sua autonomia. Além disso, todo o processo se baseia em diálogo e entendimento, sem os quais o ensino passa a ser uma via de 'mão única', já que não há troca entre os pares. A 'troca' entre as partes é fundamental, para estabelecer uma compreensão entre as realidades.

TD7: Para mim, tanto afetividade quanto o dialogismo são extremamente importantes no ensino e aprendizagem. No que diz respeito à afetividade, acho que o principal resultado quando estamos lidando com um ensino que esteja pautado na afetividade entre os envolvidos no processo é que os alunos passam a se sentir 'parte de' [...], passam a interagir com os outros em uma condição de *insider* e não de *outsider*. [Quanto ao dialogismo] não existe um enunciado adâmico, vindo do nada. Todo enunciado é sempre uma resposta a algo já dito. Desse modo, o dialogismo é inerente aos nossos atos/enunciados, mediados pela linguagem. Então, não teria como dizer que existe ensino e aprendizagem que não seja dialógico. Acho que poderíamos dizer que o dialogismo pode não ser considerado, mas não que ele não exista.

Outro fator relevante levantado por um dos tutores diz respeito aos cursos de formação, nos quais, segundo o TD6, “respeito, ‘honestidade’<sup>25</sup> e afetividade eram conceitos e práticas de via de mão única, obrigações dos tutores”. No entanto, esse tutor ressalta tratarem-se de fatores que implicam um movimento conjunto, pois “*afetividade e dialogismo*”<sup>26</sup> se complementam, e o segundo é condição para que o primeiro possa existir e perdurar” (TD6).

Ademais, complementa outro entrevistado, “embora caiba ao tutor um suposto domínio da situação e do assunto, e este assuma uma posição de liderança, de quem deve tomar a iniciativa, é importante que o aluno envolva-se ativamente no processo” (TD2).

Assim, o reconhecimento do estudante em perceber-se como sujeito ativo de sua educação e a necessidade de uma interação de ‘mão-dupla’, na qual o diálogo tenha um papel central, são explicitados. Incitando à reflexão, já defendida por Peters (2001), Moore e Kearsley (2007), de que mais do que a difusão de teorias e

---

<sup>25</sup> Grifos do entrevistado.

<sup>26</sup> Grifos do entrevistado.

conceitos, a comunicação dialógica precisa ser estimulada no ambiente educacional. Tornando-se, na EaD, ainda mais necessária.

O processo educativo, portanto, convém enfatizar, não depende exclusivamente do esforço e da atuação do tutor, isoladamente, para que possa “proporcionar melhores condições de aprendizagem não apenas do aluno, mas também do tutor” (TD11). Afinal, concebendo-se também como sujeito sócio-histórico, o educador entende-se em constante processo de ressignificação de si próprio e de sua prática educativa. Problematizando a educação, compreende que não pode simplesmente “transmitir” saberes, pois não é detentor de todo o conhecimento, tampouco seus alunos são “seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” (FREIRE, 1987 [1970], p. 38).

O processo de ensino e aprendizagem, ao ser entendido como corresponsabilidade de todos, tutores/professores/alunos, acontece de uma maneira natural, espontânea. Nesse processo, os sujeitos entendem-se como partícipes do processo educativo um do outro. Influenciando, portanto, nas diversas transformações que os indivíduos sentem conforme interagem com seus pares tanto socialmente como culturalmente (VYGOSTKY, 1993):

TP9: não imaginamos um ensino acontecendo de forma completa e alcançando seus objetivos, se entre os envolvidos no processo não houver uma afetividade vinda de ambas as partes e também um diálogo claro, pois é através deste que as dúvidas são esclarecidas e as angústias são melhoradas.

Dessa forma, podemos dizer, frente às afirmações feitas, que a relação interpessoal é considerada fundamental para o processo educativo com bases afetivas e dialógicas, uma vez que estas ocorrem “via interações humanas, em qualquer esfera da atividade, com pessoas que têm o que dizer uma a outra, ou seja, um sujeito enuncia enquanto outro sujeito escuta (ou lê) responsivamente (respondendo ao enunciado, nem que seja em forma de silêncio)” [TD10].



Essa concepção mais plena do processo de ensino e aprendizagem, segundo a ampla maioria dos entrevistados<sup>27</sup>, depende dos fenômenos pesquisados, pois ambos podem ser responsáveis por manter o interesse do aluno no Curso e, conseqüentemente, incentivá-lo a continuar seus estudos. Conferindo ao educador, por outro lado, a possibilidade de permitir-se estar mais próximo dos estudantes, por saber-se tão humano quanto eles (FREIRE, 1987 [1970], p. 46).

Nesse contexto, destaca-se, tal como enuncia Peters (2001), a importância do trabalho realizado pelos tutores, que funcionam como articuladores entre a instituição, professores e alunos. Nas considerações abaixo, os depoimentos salientam, sobretudo, a função do tutor de polo para a promoção de uma prática educativa dialógica, uma vez que esse profissional pode interagir com os alunos tanto nos momentos presenciais das disciplinas quanto naqueles a distância:

TP1: Em minha opinião a afetividade e o dialogismo são os fatores mais importantes para a EaD. Sem afetividade e dialogismo não tem como mantermos os alunos no curso, nós tutores presenciais somos uma peça muito importante nesse processo. Somos nós que recebemos o aluno no polo e que nos envolvemos com ele no decorrer do tempo, sabendo ouvi-lo, entendê-lo, compreendê-lo. Muitas vezes sendo seu amigo, psicólogo, e também, organizando a vida acadêmica desse aluno. Cabe a nós, tutores, sabermos receber esse aluno com mais afetividade e usarmos todas as ferramentas e recursos disponíveis no ambiente para que assim possamos interagir melhor com esse aluno, podendo ter um

---

<sup>27</sup> Vinte e três entrevistados. Um único tutor não se manifestou explicitamente acerca da importância de ambos os fenômenos, o do dialogismo e o da afetividade, para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ao longo da entrevista suas respostas apresentavam palavras e reflexões que estão, segundo nossa interpretação, intimamente ligadas a estes conceitos. Mesmo porque tanto na teoria dialógica quanto na afetiva, as relações intersubjetivas não são simples e nem ausentes de problemas e conflitos que possam, por ventura, atravessá-las.

bom resultado, ou seja, um *feedback* mais rápido.

TP4: Considerando-se que a educação a distância está aí e veio para ficar, os fenômenos da afetividade e do dialogismo fazem-se presentes e do mesmo modo que no presencial, assumem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Se no modo presencial eles podem determinar o sucesso ou não da aprendizagem, no modo a distância eles ocorrem de forma semelhante, e arrisco a dizer, que são muito mais necessários. Todos os objetos de aprendizagem precisam ser pensados e dispostos de forma que estimulem o aprendiz todo o tempo. Professores e tutores a distância devem estar preparados para tal. A falta da proximidade física poderá criar uma barreira e contribuir para a ausência de aprendizagem. Tutores presenciais podem suprir essa necessidade da presença física dos professores e tutores [a distância], e podem contribuir, criando este vínculo afetivo. Favorecer a interação interpessoal e a troca afetiva entre os estudantes, como também, auxiliar os mesmos na resolução de conflitos são funções que os tutores presenciais devem exercer a fim de contribuir positivamente no aprendizado do aluno.

TP7: O tutor presencial tem como uma das suas funções a mediação entre os alunos e os professores e tutores UFSC e para isso se faz necessário usarmos o diálogo constantemente, principalmente porque estamos falando de EaD. Em relação à afetividade, acredito que sem ela se faz, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. E quando falo em

afetividade, não me refiro a "passar a mão na cabeça", mas no fato de construirmos uma amizade, na qual exista o respeito a todos: alunos, professores, tutores e coordenação.

Questões delicadas, tais como os conflitos que surgem nas relações educativas afetivas e dialógicas, o cuidado necessário para a realização de interações escritas, a limitação destas e a dificuldade do estabelecimento de vínculos afetivos devido à distância igualmente foram abordados. Não denegando, porém, a relevância dos fenômenos pesquisados, mas sim, enfatizando o fato de que, assim como as demais relações humanas, a interação entre tutores-alunos nem sempre é simétrica e harmoniosa (BRAIT *et. al*, 2011). Ainda mais porque, no ambiente EaD do Curso observado, o contato face a face é mais escasso, e nos casos dos tutores a distância, normalmente, não acontece, ou torna-se dependente do uso de ferramentas eletrônicas.

TP2: Muitas vezes, os alunos acabam extrapolando na questão disciplinar e tenho que me indispor com alguns (não é o ideal), mas acho que isso é um processo dialógico também. Contudo, na maioria das vezes, percebo que a troca de ideias é valorosa e apresenta, como na prática, importância o fato de o aluno estar sempre apto a participar do processo. Participando, ora com perguntas, histórias ou estórias, ora com papos informais ou intervenções estapafúrdias, ele percebe que faz parte do processo.

TD9: Esses dois conceitos de certa forma organizam toda a experiência do ensino a distância. A carga de atenção à linguagem escrita deve ser muito maior do que no presencial, pois uma série de outros reforços está ausente – a linguagem corporal e a própria interação imediata. [...] É preciso buscar mais a interação do que a solução imediata dos problemas e das dúvidas. Daí o

dialogismo, porque nada vem pronto, ou seja, o saber do tutor nunca deve estar cristalizado, e sim ser maleável, responder às demandas específicas do aluno e ainda, mais complexo, simultaneamente, responder às dificuldades que o próprio meio oferece.

TP10: [São] de fundamental importância os fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem. Diferem-se as relações estabelecidas pela comunicação oral (presencial) e a escrita (a distância). No processo de ensino e aprendizagem a distância, podem ser decisivos para motivar ou interromper, restringir, a comunicação estabelecida. O interlocutor pode abandonar a relação de comunicação, de forma que, não querendo retomá-la, mantém-se inativo, e, diante da distância, não corre o risco de ser abordado de outra forma, se não pela escrita (ou pelo uso do telefone, caso ele disponibilize). Acredito que o dialogismo possa assumir dimensões mais amplas que a afetividade na educação a distância. Pois é através do dialogismo que iniciamos e alimentamos a afetividade, que, por consequência, depois de desenvolvida, contribui com o dialogismo e favorece o ensino e aprendizagem por meio da comunicação.

TD12: O professor/tutor deve demonstrar interesse no processo de ensino-aprendizagem do aluno, procurando se inteirar das dificuldades e dos problemas encontrados por ele. E, para isso, nada é mais importante do que a afetividade, pois, quando você demonstra preocupação e procura ouvir o aluno nesse processo, ele se sente acolhido e à vontade para expor suas dúvidas. E, como não temos contato face a

face, devemos tomar muito cuidado com a maneira como escrevemos, devemos deixar o aluno ciente de que estamos do outro lado da tela apoiando e colaborando com a construção do seu conhecimento.

Em outra resposta, o fenômeno do dialogismo foi citado como sendo mais importante para o processo educativo do Curso em questão. Na percepção desse entrevistado, a afetividade fica menos evidente na EaD, pois ficaria restrita às palavras e à maneira como os tutores dirigem-se, por escrito, aos alunos:

TD5: Embora a considere fundamental, não considero a afetividade um aspecto imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem (estamos falando majoritariamente de adultos, certo?). Desde que se preserve o respeito, a boa conduta, o bom senso e a ética no trato com o outro. [...] O dialogismo, por sua vez, atravessa todo o processo, inclusive a afetividade envolvida nele, de modo que nem me parece possível pensar o processo de ensino e aprendizagem sem ele.

Freire (1987 [1970], p. 33-34), contudo, rememora que o conceito de afetividade é mais amplo do que a relação casual ou obrigatória entre educadores e educandos. Para ele, demonstrações de preocupação com o outro, apreço quanto aos valores e às consciências individuais, demandam respeito, e este “é uma dimensão do afeto”. Tal consideração é compartilhada por outro entrevistado, que tece a seguinte conclusão:

TP8: O processo dialógico sem um mínimo de afetividade torna a caminhada do educando enfadonha e insegura, pois a troca que se faz a todo o momento terá mais resultados se for amigável, para que o aluno se sinta à vontade para sanar suas dúvidas e

para a troca de experiências durante todo o processo.

O caráter humano das relações entre professores-tutores-alunos fez-se presente, especialmente, nas assertivas dos entrevistados abaixo. As relações intersubjetivas foram ressaltadas por esses tutores como sendo um aspecto inerente à ação educativa e, por conseguinte, intimamente relacionada tanto à afetividade quanto ao dialogismo. Contudo, em todas as respostas, percebeu-se a preocupação dos educadores com esse aspecto.

Nas reflexões tecidas, o processo de ensino e aprendizagem foi relacionado aos aspectos sociais da linguagem, porém sem esquecer-se da importância dos fatores individuais para a ação educativa, tal como defendem Vygotsky (1993) e Rogers (1975). Desse modo, a socialização é vista por esses entrevistados como responsável tanto pela constituição dos sujeitos quanto sendo o meio pelo qual o indivíduo vai ao encontro da alteridade (indivíduos, conhecimentos), posição esta, convergente à de Bakhtin (1997 [1979]), ao referir-se à teoria dialógica.

TD1: As características de cada sujeito (insegurança, orgulho, sejam lá quais forem) acabam sendo esquecidas na EaD, ao que parece. [Mas] é sempre importante lembrar que o aprendizado é uma construção entre sujeito-sujeito ou sujeito-objeto. Nós, enquanto mediadores, temos de auxiliar o sujeito aprendiz na interação com o objeto. Portanto, temos de levar muito em conta esse sujeito nas suas singularidades e, da melhor maneira possível, facilitar/possibilitar que ele torne-se ativo na interação com o objeto (o assunto da disciplina).

TD3: O processo de ensino e aprendizagem se dá numa operação eminentemente cognitiva. No entanto, ressalto que para haver a cognição é preciso outros predicativos, por exemplo, a existência de

um sujeito cognoscente. Esse último conceito (sujeito cognoscente) implica várias coisas, numa questão ampla, o que é o ser humano? E aí entra a afetividade, só se é sujeito numa intersubjetividade. E não é possível separar o sujeito que conhece de outras realidades desse mesmo sujeito. [...] O dialogismo leva à afetividade *lato sensu* (o que nos afeta), não à afetividade *strictu sensu* (à que nos apaixonava). Para que o ensino-aprendizagem seja pleno é preciso que o dialogismo leve à afetividade que nos apaixonava. Concluo que esses conceitos são indispensáveis para o êxito do ensino e da aprendizagem. Aliás, aprendizagem sem afetividade e dialogismo não merece esse nome, afinal aprender, etimologicamente, não é agarrar, tomar posse de...? Muitas vezes lembra-se de determinado conteúdo, mas não se lembra de onde foi lido, é porque está apreendido, está indissociável ao sujeito. Por outro lado o conceito de DIALogismo implica uma separação, uma relação, sendo assim, miramos na diferença para chegarmos à unidade. Ensinar é doar-se, desdobrar-se e engendrar novos indivíduos.

TD8: Em minha opinião, esses encontros e confrontos existentes entre sujeitos que interagem a distância num processo de ensino e aprendizagem são essenciais para a construção de relações afetivas e funcionam como âncoras ou portos para a evolução dos alunos em seu percurso de aprendizagem. Se agíssemos como máquinas, desconsiderando que do outro lado há um sujeito histórico, de carne e osso, com sentimentos, nenhum processo de ensino e aprendizagem seria possível. Isso vale para ambos os lados – alunos e tutores –, pois só nos constituímos

como tutores (como o 'outro' do aluno) se há alunos (o 'outro' do tutor) que interagem conosco.

TD9: Acredito que a importância desses fenômenos (afetividade e dialogismo) para o ensino e a aprendizagem reside principalmente no caráter humano que eles dão ao processo, fazendo com que a educação se torne um evento menos frio e distante e ao mesmo tempo mais próximo ao elemento humano e de toda a dinâmica que ele envolve.

Ao longo das explicações, pôde-se constatar haver clareza e conhecimento quanto à natureza e relevância dos fenômenos pesquisados, bem como quanto às teorias da afetividade e do dialogismo, que fundamentam este estudo. Em todas as respostas, tanto o diálogo quanto outros elementos tais como a empatia, ética, respeito, interação, bom senso, compreensão, conflitos etc., se fizeram presentes nas reflexões dos participantes. Demonstrando que a ampla maioria dos tutores entrevistados<sup>28</sup> veem tais conceitos como fundamentais para um processo de ensino e aprendizagem voltado para a constituição dos sujeitos, transpondo o mero “repasso” de conteúdos (FREIRE, 1987 [1970]; ROGERS, 1975; KNOWLES *et. al.* 1998).

A figura 3 ilustra, em termos gerais, a opinião dos entrevistados acerca da relação de importância entre os fenômenos pesquisados para o processo educacional.

---

<sup>28</sup> Vinte e três entrevistados.



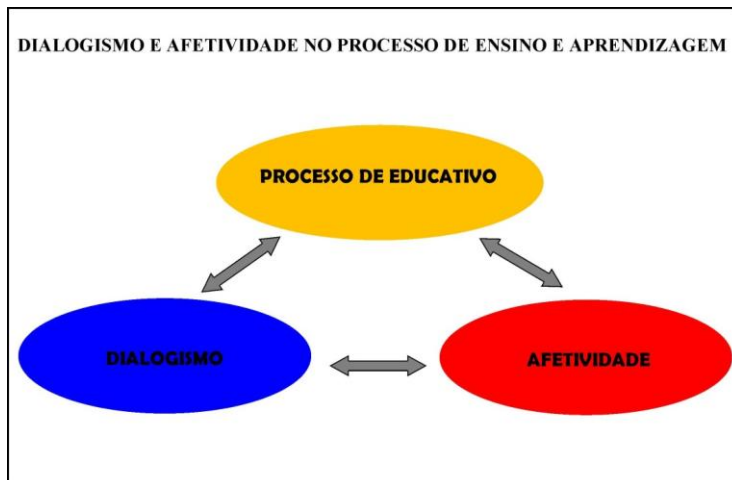


Figura 3 - Relação entre os fenômenos da Afetividade e do Dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem no Curso observado, segundo a interpretação dos dados gerados.

Fonte: Elaborada pela autora.

Salientamos, contudo, que embora dois tutores<sup>29</sup> tenham se referido ao dialogismo como sendo o fenômeno mais relevante para a prática educativa, em todas as respostas, de acordo com nossa interpretação, houve uma relação explícita ou implícita entre este e a afetividade, um implicando e complementando o outro e, ambos, atuando no processo educativo. Tal qual esboça a figura 3, acima.

Outras temáticas foram abordadas ao longo das entrevistas, visando a conhecer melhor tanto as posições dos entrevistados acerca da promoção de uma prática educativa afetiva e dialógica quanto às peculiaridades das relações estabelecidas no ambiente do curso analisado. Assim, a seção subsequente aborda as perguntas que estavam voltadas para a presença dos fenômenos em questão, na relação entre tutores de polo/tutores UFSC, tutores-alunos e alunos-alunos, investigando como os vínculos afetivos são estabelecidos e o diálogo incentivado, dentro do AVEA e nos encontros presenciais da disciplina.

---

<sup>29</sup> TP2; TD5.

## 5.2 DIALOGISMO E AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

A segunda parte da entrevista contemplava perguntas mais direcionadas ao cotidiano do Curso observado, instigando os tutores a refletirem acerca dos relacionamentos intersubjetivos vivenciados na EaD. Cada participante foi convidado a expor suas experiências e pensamentos acerca do estabelecimento de uma comunicação afetiva e dialógica tanto com seus alunos quanto com seus colegas de tutoria. Os vínculos afetivos e o estímulo à comunicação foram questionados, levando-se em consideração a importância destes para a educação do aluno, seu entrosamento com o Curso e com os colegas.

Em um primeiro momento, a pergunta dirigida aos entrevistados versava sobre o relacionamento entre os tutores presenciais e a distância, como este ocorre, se é proximal ou não. As respostas obtidas variaram muito de indivíduo para indivíduo. Alguns (seis) disseram que os vínculos entre tutores são importantes. Outros (cinco) não expressaram a sua opinião sobre o assunto.

A maioria dos tutores (quatorze), contudo, declarou que o contato entre tutores depende da disposição de ambos, tendendo, no ambiente pesquisado, à formalidade, e tratando, quase exclusivamente, de questões acerca do Curso, da disciplina, dificuldades ou problemas com determinados alunos:

TP1: No primeiro contato com cada disciplina, imediatamente procuro saber quem é o tutor a distância, apresento-me e coloco-me à disposição. [...] Acho muito importante o contato permanente entre os dois tutores, existem alguns tutores a distância que são mais relutantes, não gostam que se aproximem deles e tentam ser muito formais, respondem somente o que é necessário. Tenho amizades com alguns tutores que fiz no decorrer das disciplinas, acredito que isso foi pelo fato de nos envolvermos pela cumplicidade do nosso trabalho que tem como objetivo o ensino-aprendizagem do nosso aluno. A troca de ideias e das dúvidas faz pensarmos juntos e,

juntos, criarmos um ambiente agradável entre tutoria presencial e tutoria a distância.

TD2: Sobre as relações entre o tutor a distância e os outros atores do processo (tutores e alunos), posso falar a partir da minha própria experiência, mas que de certa forma se equipara a dos outros colegas, conforme converso com eles. A relação entre tutores presenciais e a distância é quase protocolar. Ambos conversam apenas para esclarecer questões específicas ou para fazer alguma solicitação. Há uma divisão, ao que parece, bastante clara de tarefas: o tutor presencial é operacional e o tutor a distância é o responsável pelo conteúdo.

TD5: Em minhas experiências como tutor a distância, os vínculos com os tutores no *moodle* foram bastante distintos. Em geral, no início da disciplina nos apresentamos a todos os alunos e tutores presenciais, e esse seria o primeiro contato que estabelecemos com eles. Alguns sequer respondem a esse contato, outros, por outro lado, podem vir a se tornar amigos eventualmente (que reconhecemos nos encontros de formação, conversamos e mantemos contato por meio de redes sociais). Essa relação mais afetiva e continuada é certamente mais rara do que aqueles que sequer respondem ao primeiro contato ou aqueles que simplesmente mantêm um contato formal.

TP7: Em relação aos vínculos afetivos entre tutor polo e tutor a distância, depende muito do tutor a distância, pois há aqueles que prontamente sanam as nossas dúvidas e outros que, principalmente depois que a disciplina termina para a maioria dos alunos,

e outros ficam em dependência, não mais nos respondem.

A dificuldade da aproximação entre tutores presenciais e a distância, previamente referida, foi ponderada nas respostas abaixo, como sendo fruto do pouco tempo de interação entre os educadores. Essa interação seria decorrente dos momentos proporcionados pelos cursos de formação e de ocasionais visitas dos tutores a distância aos polos presenciais. O contato pessoal, na apreciação desses indivíduos, seria responsável pela instituição de vínculos afetivos entre os tutores, ou pelo menos os estimularia:

TD1: No meu caso, o vínculo afetivo entre tutor presencial/tutor a distância no *moodle* é uma decorrência dos encontros presenciais (capacitações de tutores/visita ao polo). Somente troquei mensagens extremamente formais com os tutores presenciais via *moodle*. Do polo que assumi depois da capacitação e que não visitei, por exemplo, sinceramente, não sei o nome dos tutores presenciais.

TP2: Há ainda certa distância entre esses dois pontos. Talvez se tivéssemos mais cursos de formação (pelo menos duas vezes ao ano) para conhecermos melhor os tutores pessoalmente, para depois, virtualmente, a relação ficar mais afetiva. Essa formação poderia envolver alguma atividade entre os tutores para estreitar os relacionamentos. Contudo sempre mantemos um contato cordial e de respeito, através dos avisos, notícias etc.

A importância da instituição de um contato mais afetivo entre esses educadores foi destacada em outros depoimentos, nos quais os entrevistados consideram diversos fatores que podem contribuir ou não

para gerar empatia entre os pares. Dentre eles, as afinidades existentes entre os sujeitos. As diferenças entre os indivíduos e, por conseguinte, entre as relações intersubjetivas foi considerada. Demonstrando a não linearidade dos contatos entre as pessoas, já que a historicidade de cada um acaba por influenciar em suas relações com os outros (GERALDI, 2010a, 2010b; BAKTHIN, 1997 [1979]; FREIRE, 1996). Além disso, as peculiaridades da EaD foram enfatizadas, e os tutores destacaram que essa modalidade apresenta características diferenciadas do ensino presencial:

TD3: Eu acredito que a docência ocorre através de uma triangulação: professor, aluno, conteúdo. No presencial antes do conteúdo existe a relação professor-aluno. Na EaD, o conteúdo recebe mais destaque, embora o papel do professor permaneça. A relação dos vínculos com o rendimento do aluno é proporcional, isto é, quanto mais cristalizados os vínculos melhor rendimento terá o aluno. Como acontecem? Ocorrem na medida em que eles tenham condições de ocorrer. Quais seriam as condições? Primeiro, tutor a distância e tutor presencial precisam saber o que fazem porque fazem e com que finalidade fazem. Esse é o princípio, dele decorrerão atos concretos.

TD9: Acredito que os vínculos afetivos dentro da plataforma *moodle* são construídos de modo não equitativo entre todas as partes envolvidas. Isso porque nem todos estão abertos a construí-los e, em se tratando de ensino EaD, sabemos que a predisposição das pessoas é fundamental para que o processo seja efetivado. Diferente do ensino presencial no qual todos estão diretamente e obrigatoriamente envolvidos, na EaD o envolvimento pleno só ocorre quando há um condicionamento para isso. O que, sabemos, nem sempre

acontece. Diante desse quadro, vale ressaltar que os vínculos afetivos se dão à medida que a interação vai sendo construída e também pelas dificuldades que surgem.

TD11: Penso que [as relações entre tutores presenciais e a distância] são relações muito importantes para o andamento do curso. No caso do vínculo afetivo entre tutores, essa é a base para o aluno, no sentido de serem estabelecidos laços e "regras" que possam direcionar a aprendizagem do estudante, seja no *moodle*, seja no polo de origem. Se um aluno tem alguma dificuldade ou necessita de alguma atenção especial, os tutores, quando em sintonia, podem auxiliá-lo de maneira mais produtiva.

Ao longo das respostas, percebe-se que, mesmo para os tutores presenciais e a distância que, em tese, estariam acostumados a lidar com o ambiente EaD e, conseqüentemente, com diálogos mediados com o uso de ferramentas tecnológicas tais como o *moodle*, a dificuldade do estabelecimento de laços afetivos quando “não se conhece quem está do outro lado” é intensa. O foco na ação de desenvolver determinadas tarefas, por vezes, deixa que o contato do tutor com os outros sujeitos que também fazem parte do processo – professores/demais tutores/alunos – fique condicionado às interações momentâneas e pontuais, sem maiores envolvimento ou refrações.

A esse respeito, Freire (1967, p. 44) possibilita-nos refletir com mais propriedade sobre a dificuldade de estabelecer relacionamentos interpessoais próximos. O autor enfatiza que, em termos gerais, o ser humano, mesmo sendo gregário, teme a convivência mais estreita com os outros à sua volta. Afinal, o contato entre os pares pode suscitar vínculos, portanto, responsabilidades; ou ainda, propiciar situações que quase sempre fogem ao controle. Daí a tendência à superficialidade das interações. Além disso, complementa Rogers (1975, p. 114), o “pensar no outro”, “colocar-se no lugar de” não é uma ação muito comum no comportamento da maioria dos indivíduos, embora seja esta uma atitude imprescindível tanto para a instituição de uma educação realmente humanizada quanto de relações intersubjetivas mais plenas.

Desse modo, uma aproximação afetiva entre os tutores, a nosso ver, geraria mais benefícios para a ação educativa na EaD, bem como para a constituição dos próprios educadores e alunos como seres sócio-históricos, uma vez que “É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção*<sup>30</sup> no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos capazes de optar, de decidir, de romper.” (FREIRE, 2000, p. 41). Logo, as relações entre os sujeitos (quaisquer que sejam) “importam muito” (ROGERS, 1975, p. 126), pois contribuem para o crescimento e desenvolvimento mútuo dos indivíduos envolvidos.

No entanto, demandam atitudes concretas das pessoas, tais como colocar-se à disposição do outro, ouvi-lo, dialogar com ele (FREIRE, 1987 [1970]; 1996). Para, então, aceitá-lo tal qual é, ao mesmo tempo em que requer autoaceitação e a consciência de que se depende da alteridade a todo instante (GERALDI, 2010a, 2010b; BAKTHIN 1997 [1979]).

Contudo, a aproximação entre os tutores é um processo que precisa de oportunidades para acontecer – cursos, visitas aos polos – como está latente nos depoimentos. Ações contínuas, que permitam que os tutores conheçam-se uns aos outros. Assim, a confiança e a afinidade entre os educadores têm a chance de acontecer ou, no caso de sujeitos muito distintos, observando-se as divergências, pode-se buscar intentar objetivos comuns.

Outro assunto pesquisado acerca das interações interpessoais no ambiente da EaD do Curso analisado foi o contato existente entre tutor-aluno. Segundo manifestou-se a maioria<sup>31</sup> dos respondentes, estas tendem a ser mais facilmente estabelecidas entre tutores presenciais e alunos. Dentre os fatores que podem contribuir para o estreitamento dos vínculos afetivos, está a possibilidade da interação face a face, bem como o fato de o tutor de polo acompanhar seus alunos durante todo o período do Curso. Ressalta-se, porém, que ainda que o ambiente seja mais propício para a instituição de vínculos, a postura e a intenção dos pares, tutor presencial e aluno, são fundamentais:

TP5: No caso da relação tutor/aluno acho que o contato direto, o pronto retorno e o

---

<sup>30</sup> Grifos do autor.

<sup>31</sup> Treze tutores.

envio constante de mensagens fazem com que a relação seja clara e funcione. Presencialmente, busco sentar com cada aluno e conversar sobre a sua situação singularmente. Isso nos aproxima e facilita o entendimento da realidade do aluno.

TP8: Penso que os vínculos se formam partindo da abertura que o tutor oferece ao aluno, o tutor tem que estar disposto a ajudar até nas dúvidas que lhes pareçam mais primárias, neste momento o aluno irá sentir-se à vontade para tirar dúvidas e compartilhar experiências.

TP11: Entre tutores presenciais e alunos é muito mais fácil criar laços, já que nos encontramos pelo menos duas vezes por semana. Participamos com eles nas redes sociais, sem contar que, às vezes, trabalhamos juntos [nas escolas] [...]. É claro que há aqueles mais reservados, mas mesmo assim, o relacionamento é muito bom, procuramos ter a mesma atenção com todos.

TD13: Os vínculos entre **tutor presencial** e **aluno**<sup>32</sup>, naturalmente, são muito mais fortes e fáceis de serem conquistados por questões aparentemente claras. São os tutores presenciais que estão "cara a cara" para auxiliar o aluno e orientá-lo. Os tutores presenciais, além de professores, que eventualmente fazem visitas aos polos, são o único contato com a universidade, eu diria assim. Por outro lado, uma relação mais clara e "aberta" entre **aluno e tutor a distância** parece muito mais difícil de ser conquistada. Os

---

<sup>32</sup> Grifos da entrevistada.



alunos não sabem bem quem está do outro lado, e vice-versa. Ter apenas um "perfil" virtual, com uma minibiografia parece bem pouco para fazer os dois lados se conhecerem melhor e "confiarem" um no outro.

Os tutores a distância, por sua vez, demonstram enfrentar maiores desafios para aproximarem-se dos estudantes, o que depende tanto da disposição do tutor quanto da vontade do aluno, assim como acontece nas demais relações intersubjetivas. O contato faz-se, predominantemente, por meio das mensagens escritas via AVEA. Portanto, elas demonstram-se fundamentais no processo de encontro entre esses pares na EaD, tal como afirmam os estudos de Moore; Kearsley (2007) e Peters (2001). Outro fator relevante abordado diz respeito ao pouco tempo que o tutor a distância tem para conhecer melhor os educandos, período geralmente condizente à duração da disciplina (cerca de um trimestre):

TD4: Os vínculos se formam pouco a pouco, a partir principalmente da "convivência escrita" - a troca de mensagens, as avaliações, os debates no fórum. Por isso é necessário, por parte do tutor UFSC, estar sempre presente, tomar a iniciativa das questões etc. Esse tipo de postura facilita bastante a formação dos vínculos, tenho a impressão de que desse modo o aluno se sente observado, monitorado. Consequentemente, é esse acompanhamento atento que gerará, na maior parte das vezes, um rendimento melhor do aluno.

TD7: Como estou trabalhando há algum tempo no curso, os professores das disciplinas que iniciam sempre querem nos trocar de polo porque é bom conhecer outros alunos etc. Eu sei que isso é bom, mas só estou conseguindo interagir de modo mais

efetivo com os alunos de um polo que estou com eles há umas três disciplinas. Leva um tempo para isso acontecer. Eu acho errado o fato de eles terem que criar vínculos afetivos com várias pessoas diferentes em cada disciplina e isso acaba não ocorrendo em muitas delas. Isso leva um tempo e três meses é muito pouco. A EaD é uma modalidade de ensino em que criar vínculos afetivos é muito mais desafiador que no ensino presencial, por isso, eu acho que os alunos demoram mais a se sentir à vontade em interagir, demonstrar suas inseguranças etc. E eu acho que a troca de todas as equipes a cada três meses dificulta um pouco esse processo.

TD8: A construção dos vínculos afetivos entre tutor a distância e aluno estendendo-os a outras relações como tutor presencial/aluno, aluno/aluno, tutor a distância/tutor presencial - se dá por meio dos contatos cotidianos: mensagens de boas-vindas na disciplina, de lembretes sobre prazos e atividades, de incentivo, de instigação às discussões, mas sem forçar a participação do aluno, pois isso pode caracterizar formas insistentes de chamá-lo para 'marcar presença', e nesse caso o aluno pode se sentir desmotivado e a participar mesmo quando não tem nada a dizer, reproduzindo, muitas vezes, valorações do senso comum por pura necessidade de cumprir uma exigência curricular.

TD12: Com os alunos, mostro interesse pelo seu aprendizado e ofereço o meu apoio a distância assim que se inicia a disciplina no *moodle*, por meio de mensagens. Deixo sempre claro que estou do outro lado da tela para auxiliá-los e aprender com eles. Quero

que se sintam à vontade para questionar, duvidar e criticar uma correção ou uma atitude minha, por exemplo. [...] O aluno não é uma máquina, ele tem problemas e pode passar por alguns percalços durante o curso. E nós devemos estar muito atentos a ouvi-lo e tentar solucionar os seus problemas da melhor maneira possível.

As respostas obtidas trazem em seu bojo a preocupação dos tutores em estarem atentos para seus alunos além da disciplina. É perceptível que embora o contato aconteça predominantemente via mídia – até mesmo pela natureza de seu trabalho e as especificações de sua função – a atenção do tutor e o “diálogo cotidiano” auxiliam na aproximação entre aqueles que estão distantes fisicamente. Essa ação é fundamental para a superação de outro tipo de distância: a psíquica ou transacional citada por Moore; Kearsley, (2007)<sup>33</sup>.

Dessa forma, os estudantes não são abandonados à sua própria sorte, já que há o esforço contínuo dos educadores em estarem em constante processo comunicativo com seus estudantes. Contudo, a importância do tempo para o estreitamento de laços e uma relação de confiança recíproca merece ser repensada na EaD, tal qual defende Peters (2001). E, como também, podemos visualizar nas respostas obtidas, expostas acima, acerca das relações entre tutores presenciais-alunos e tutores a distância-alunos.

Os relacionamentos intersubjetivos no Curso investigado abordavam, ainda, os vínculos entre os estudantes dentro do AVEA e nos encontros presenciais da disciplina. Nesse aspecto, os tutores a seguir expuseram que há pouca interação através do *moodle*. Alguns não sabendo responder como possibilitar essa comunicação entre os

---

<sup>33</sup> De acordo com Moore; Kearsley (2007) a teoria da distância transacional faz alusão ao espaço cognitivo entre professor e aluno em um determinado ambiente educacional, principalmente, na EaD. Assim, para os autores, a distância entre professor e aluno não é meramente geográfica, mas principalmente, educacional e psicológica. Portanto, o espaço psicológico e de comunicação existente entre os pares no processo educativo possibilita a existência de mal-entendidos decorrentes das percepções diversas de ambos, educador e educando, acerca de determinado tópico, ideia.

estudantes dentro do ambiente virtual, segundo eles, devido às limitações deste. Além disso, o fato de essa aproximação entre alunos, ao acontecer, voltar-se para a cópia/reprodução de trabalhos e tarefas, também se fez presente nas reflexões de dois dos entrevistados:

TD2: A relação aluno-aluno, ao menos segundo o que se percebe no *moodle*, ou seja, no ambiente virtual da disciplina, é limitadíssima e quase não ocorre. Os alunos pouco conversam e raramente uma troca de ideias efetiva se realiza por lá.

TD5: Não saberia o que dizer acerca da relação entre os alunos, pois não vivenciei uma experiência que evidenciasse a relação entre eles pelo *moodle*. Tudo o que me ocorre são os casos de cópias, parciais ou integrais, de trabalhos.

TD10: Os alunos têm dialogado pouco entre si no *moodle*. Em geral, suas participações nos fóruns se limitam à postagem de dúvidas endereçadas ao tutor da UFSC. Nas videoconferências, por outro lado, esse vínculo parece ser mais demonstrado, porém, por pouco tempo, em virtude da operacionalização das vídeos.

TD13: De fato, não sei bem como é a relação aluno e aluno. O que me parecia, às vezes, era que alguns estudavam juntos, o que resultava em plágios, na maior parte das vezes. Essa interação, por outro lado, é muito melhor amparada e acompanhada pelos tutores presenciais, que se quiserem, podem organizar os grupos de estudo, ou até mesmo administrá-los.

Para os outros tutores citados a seguir, no entanto, o contato entre aluno-aluno é referido como mais assíduo atualmente,

transcendendo ao AVEA. Nos encontros presenciais das disciplinas, de acordo com os depoimentos, os vínculos afetivos e as afinidades são mais fáceis de serem estabelecidos, pela interação dar-se “em tempo real” e ser “face a face”. Acontecendo, especialmente, em pequenos grupos de estudo, formados pela empatia entre os estudantes e nos momentos presenciais das disciplinas:

TP1: A afetividade entre aluno-aluno acontece até mesmo por afinidade, agora eles já se conhecem e se ajudam, conforme as necessidades de cada um. Existiu num momento do curso certa competição entre os alunos, de quem queria ser o melhor ou alguns tinham ciúmes daqueles que podiam comparecer no polo com maior frequência, mas logo eles observaram que cada um tem uma aptidão maior para aprender uma disciplina e que a melhor maneira seria se envolver. Hoje eles combinam atividades e até encontros no polo, fora do polo, trocam mensagens pelo ambiente.

TP2: Alguns alunos se identificam mais com os outros, formando grupos menores e isso é benéfico para o aprendizado, pois quem tem dificuldades/ideias/opiniões expõe ao outro e a troca/interação é sempre positiva. As disciplinas deveriam estimular a participação dos alunos via fórum, atividades, promovendo uma nota para este tipo de ação.

TP6: Percebe-se que os alunos também têm muita afetividade entre si, um busca auxiliar o outro, trocam ideias e dúvidas. [...] Auxiliam-se, mais através do *moodle*, ou *e-mail*, ou quando vêm para o polo nas videoconferências, no polo é mais assíduo.

TP8: Quanto ao vínculo aluno/aluno, penso que um bom trabalho de integração feito pelo tutor presencial no início dos primeiros encontros irá ajudar muito para a turma ter uma boa integração.

Como outra maneira de socializar os alunos, além dos grupos de estudo – estratégia esta defendida por Rogers (1975) – os seguintes tutores, TP1, TP4, TP5, TP6, TP11 e TP12, citaram o uso das redes sociais como sendo mais eficientes no contexto observado do que o *moodle*. A página do Curso no *facebook*, para eles, tem permitido momentos de integração mais descontraídos e informais do que o AVEA. O que, conseqüentemente, aproxima os indivíduos, reverberando tanto no ambiente quanto no processo educativo:

TP4: O *moodle* é essencialmente um ambiente acadêmico e muitas vezes os alunos temem expor-se e parecerem inadequados. A fala/escrita é formal e a interação afetiva parece ficar um pouco afastada. Gostei muito da iniciativa da página do curso no *facebook*: como a rede é bastante informal, a interação nesse espaço também parece fluir mais (é como a hora do intervalo onde as interações afetivas são intensas e onde também acontece a aprendizagem).

TP11: Quanto à interação dos alunos no AVEA, ela não ocorre com muita frequência, pelo menos no nosso grupo, mas ela é bem mais produtiva via redes sociais, principalmente o *facebook*, onde formaram um grupo e trocam experiências, pedem ajuda uns aos outros, sugerem leituras, combinam encontros para estudos, enfim, interagem bastante. Já no ambiente, a interação entre eles é muito mais formal e pouco frequente.

Pode-se dizer que, de acordo com as respostas obtidas, a relação entre aluno-aluno demonstra-se ainda incipiente. Enquanto cerca de um terço dos entrevistados disse existir interação entre estudantes nos encontros presenciais das disciplinas e no *moodle* (grupos de estudos livres ou incentivados/determinados pelo tutor), os outros dois terços fizeram alusão de que tais contatos não existem ou são restritos e limitados, muitas vezes, devido às características do próprio AVEA.

Um fator interessante a ser destacado é referente a ter sido observada uma maior separação das respostas de acordo com o tipo de tutor. Enquanto os tutores de polo, majoritariamente<sup>34</sup>, disseram que há intercâmbio entre os estudantes, os tutores que afirmam o contrário, ou que veem essa interação como pouco substancial são, em sua grande maioria, tutores a distância<sup>35</sup>.

Os dados gerados, portanto, reiteram que os momentos presenciais são importantes para a aproximação dos alunos com seus colegas de curso. Por outro lado, sugerem que o AVEA precisa tornar-se um espaço que permita uma interação mais ampla entre os sujeitos de formas diferenciadas e nem sempre formais. As mídias sociais como o *facebook*, mencionado em algumas entrevistas, podem complementar algumas das lacunas apresentadas pelo *moodle*. Afinal, esse tipo de socialização pode trazer para o espaço acadêmico as aspirações dos alunos em um dado contexto da atualidade. A interação com os outros estudantes, tutores e com as disciplinas pode, então, utilizar-se dos diversos recursos que fazem parte do cotidiano dos aprendentes. Delegando, portanto, sentido aos diálogos estabelecidos tanto com sujeitos e conteúdos, uma vez que tais conversações não são dissociadas do conjunto das experiências e vivências dos alunos (KNOWLES *et. al.*, 1998).

No entanto, ações como estas requerem mediação dos educadores e planejamento didático (FREIRE, 1996). Desse modo,

---

<sup>34</sup> Cinco tutores de polo declararam essa interação aluno-aluno explicitamente. Outros quatro disseram que ela acontece, porém mais condicionada aos encontros presenciais ou à interação na página do Curso em uma mídia social (*facebook*). Apenas um tutor presencial explicitou essa dificuldade, enquanto os outros dois não se manifestaram a esse respeito.

<sup>35</sup> Já dois terços dos tutores a distância (nove tutores) relataram que não há interação entre os alunos via AVEA ou que esta é irrelevante. Os outros um terço (quatro tutores) não souberam dizer ou disseram que a relação entre alunos é benéfica para o processo educativo, contudo, sem aprofundar-se em como ela acontece, através de quais meios.

temas diversos podem vir a ser contemplados na promoção de um aprendizado que ultrapasse as fronteiras dos conteúdos e das disciplinas, refletindo em outras esferas da vida dos estudantes, suscitando diálogos afetivos, intensos e, muitas vezes, reveladores.

Para haver empatia entre indivíduos que compartilham de um mesmo ambiente, uma comunicação sincera é fundamental (ROGERS, 1975). O diálogo, quando claro, interessado e respeitoso pode contribuir sobremaneira tanto para a integração do aluno no curso e com seus pares (professores-tutores-colegas) quanto para promover o aprendizado. Desse modo, buscou-se saber como os tutores conversam com os estudantes e quais são as principais características das interações escritas (via *moodle*) e das que acontecem face a face. A seguir podem ser apreciadas algumas das respostas obtidas:

TD3: Comunico-me com os alunos principalmente pelos fóruns e mensagens individuais. Também há comunicação pelo *feedback* das avaliações, no qual existem diálogos sobre as correções. Outra forma de comunicação que ocorre é através de videoaulas e das videoconferências em que há um diálogo em tempo real. Mas eu vejo a comunicação como algo mais profundo. Algo que se assemelha a uma ‘comunhão’ com o aluno, que ele se sinta seguro no processo de aprendizagem. Pode parecer contraditório, mas é uma comunicação que dispensa palavras, pelo fato de estar além delas.

TD6: A ferramenta utilizada é geralmente dependente da demanda. Ou seja, se o aluno está tirando uma dúvida ou fazendo uma pergunta via fórum da disciplina, a resposta é dada no fórum da disciplina; se o aluno faz uma pergunta via mensagem privada, a resposta é dada via mensagem privada etc.

TD11: Busco me comunicar de maneira receptiva, ainda que eu não seja de muitas palavras [...]. Então, sempre no início da



disciplina eu escrevo uma mensagem me apresentando, me colocando à disposição para dúvidas (gosto de reiterar sobre a importância da participação da turma) e desejando a todos uma boa disciplina etc. Nesse *post*<sup>36</sup> inicial, também falo da primeira atividade solicitada. Ao longo de cada atividade, procuro escrever uma mensagem de ‘como estão? alguma dúvida?’ e reforçar a data da entrega. Quando há videoconferência, escrevo uns dias antes, ‘chamando’ todos a participarem, e ‘solto’ algumas questões que podem ajudar nos estudos e na aula.

TD12: Geralmente, me comunico através dos fóruns de conteúdo e também de outros fóruns que peço ao DI<sup>37</sup> para acrescentar, como fórum de notícias, fórum tira-dúvidas, fórum bate-papo no café. Estes últimos são mais informais e permitem que os próprios alunos criem seus tópicos dentro dos fóruns. Eu gosto bastante desse tipo de comunicação porque percebo que os alunos se sentem mais soltos para indicar filmes, livros, atrações locais, sem tanta vergonha. Porque nestes fóruns eles não estão sendo avaliados e, por isso, é mais fácil que queiram falar sobre vontades e gostos pessoais.

As declarações acima refletem o cuidado que esses tutores UFSC têm com o processo comunicativo, sendo este considerado transcendente às palavras. Há uma preocupação em utilizar-se das ferramentas disponíveis no AVEA com o intuito de construir um diálogo que colabore para que o aluno sinta-se à vontade com o tutor e

---

<sup>36</sup> Mensagem.

<sup>37</sup> Designer Instrucional.

com a disciplina. Do mesmo modo, observa-se o respeito à livre escolha feita pelo estudante acerca do método de interação, bem como em oportunizar espaços para a prática de outros tipos de conversação, que o aproximem da alteridade.

Os tutores presenciais a seguir, por sua vez, revelam esse mesmo apreço, com o diferencial de que podem demonstrá-lo tanto por meio do diálogo via mídias, quanto nos encontros presenciais das disciplinas e nas visitas dos alunos aos PAEPs:

TP4: *O moodle é nossa ferramenta principal de comunicação e, por isso, procuro mantê-la com regularidade. [...] Nos encontros presenciais procuramos reunir o grupo para reforçar informações já passadas via moodle ou esclarecer dúvidas acerca da atividade a ser desenvolvida. Providenciamos um cafezinho (ou balinhas ou biscoito ou chocolate), que ninguém é de ferro, e todos nós precisamos de um agrado.*

TP5: *Bom humor é fundamental. Mensagens muito sérias acabam aumentando a distância. [...] Nas mensagens, busco explorar aquela ideia de função fática (entenderam? ok?). Acho que isso torna a mensagem 'menos escrita e mais dialogada'. Nos encontros presenciais a comunicação tem sempre sido muito bacana. Acho que a relação que tenho com os alunos não é verticalizada, por isso, conversamos sempre informalmente. [...] SMS, e-mail e facebook, por exemplo, fazem parte da nossa rotina de interação.*

TP10: *A comunicação parece adquirir maior relevância quando realizada de forma presencial, há mais feedback que pode facilitar a comunicação, esclarecer dúvidas imediatas. [...] Acredito que a boa comunicação ocorre quando ambos estão dispostos a manter um diálogo, pois, do*

contrário, apesar de mudar as metodologias, sempre que não seja espontânea não acontece de forma desejável.

TP12: Procuro sempre comunicar-me através de mensagens e *e-mail* com os académicos. Nas aulas presenciais, busco motivá-los conversando sobre o curso, sobre as dificuldades que eles estão encontrando, se posso ajudar de alguma forma... Com alguns alunos conversamos através de *facebook* e *skype*<sup>38</sup>[...]

Em termos gerais, as respostas de todos os tutores revelaram o interesse desses profissionais em estabelecer uma comunicação dialógica com seus alunos. As enunciações são tidas como oportunidades de encontros entre indivíduos diferentes, únicos no tempo e no espaço (GERALDI; 2010a, 2010b; BAKTHIN, 1997 [1979]). A maioria dos educadores<sup>39</sup> deixam evidente a necessidade de estabelecer, conjuntamente, vínculos afetivos, para um melhor desempenho dos estudantes, tal qual defendem Vygotsky (1993) e Freire (1967; 1987 [1970]; 1996). Os demais,<sup>40</sup> por sua vez, demonstram a afeição por meio de exemplos de ações desenvolvidas, sem, contudo, empregar o termo “afetividade”.

Quanto aos meios mais utilizados para o contato com os estudantes, os tutores a distância citaram os seguintes: as mensagens no AVEA, mensagens privadas (também via *moodle*), os *e-mails* pessoais (pois permitem que sejam anexados documentos, tais como provas/tarefas corrigidas que as mensagens privadas – via *moodle* – não o permitem), *chats*, fóruns, videoconferências, videoaulas, *MSN*<sup>41</sup>, redes sociais (*facebook*), *Skype*<sup>42</sup>. Já para os tutores de polo, além das mídias mencionadas acima, excetuando-se as videoaulas, acrescentam-se o telefone, o *SMS* e a conversa face a face.

---

<sup>38</sup> *Software* de vídeo e voz utilizado para videochamadas.

<sup>39</sup> Vinte e três tutores.

<sup>40</sup> Dois tutores.

<sup>41</sup> *Microsoft System Network*: sistema de mensagens da Microsoft.

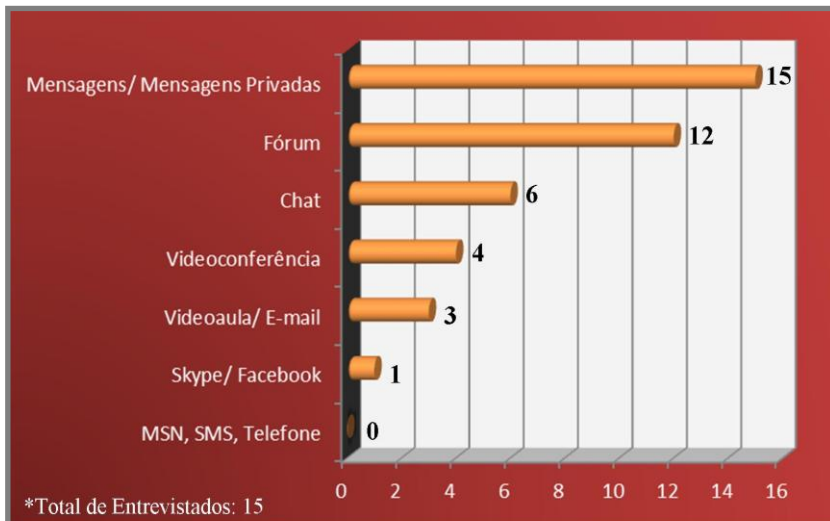


Gráfico 1 - Principais ferramentas comunicativas utilizadas pelos tutores a distância.  
 Fonte: Elaborado pela autora.

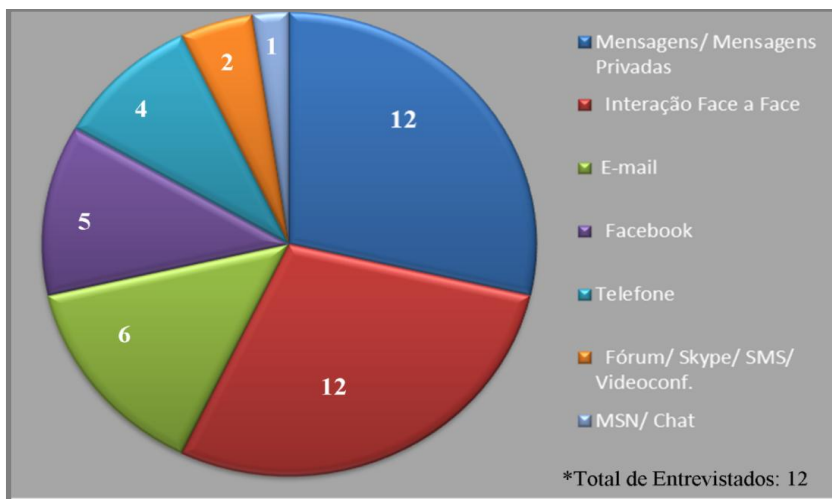


Gráfico 2 - Principais ferramentas comunicativas utilizadas pelos tutores presenciais.  
 Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos 1 e 2, acima, refletem as particularidades do processo comunicacional instituído entre tutores presenciais-alunos e tutores a distância-alunos. Embora para todos os tutores as mensagens/mensagens privadas via *moodle* sejam o principal meio utilizado na interação com os estudantes, ambos tendem a optar também por outras ferramentas. Em se tratando dos tutores de polo, a possibilidade da interação pessoal, pelo que podemos inferir, faz com que a escolha por determinadas mídias, para contatar os educandos, seja “menos formal”, “mais personalizada”, e contemple outros recursos externos ao AVEA, tais como: *e-mail*, *facebook*, telefone etc.

Quanto aos tutores UFSC, há um protagonismo maior do *moodle*, visto ser este o espaço principal para conversação com os alunos. Além disso, esses profissionais são orientados, através do plano do Curso, a deixarem registrados seus contatos com os alunos no AVEA. Desta forma, provavelmente, a opção por outras mídias que não as disponibilizadas pelo ambiente tende a ser menos comum. Assim, os meios mais aproveitados são os fóruns, *chats* e as videoconferências. As mídias sociais, *e-mails*, telefone etc., por sua vez, tendem a ser menos utilizados.

Contudo, os entrevistados em geral, conforme apurado nas respostas, valem-se de, pelo menos, duas ou mais dessas ferramentas para o intercâmbio com o educando, dependendo do momento/necessidade/urgência ou tipo de interação pretendida pelo estudante. A atenção dispensada pelos tutores, conforme pode ser observado, visa a facilitar o processo de ensino e aprendizagem (ROGERS, 1975). Sendo guiada conforme as necessidades educacionais vão surgindo, isto é, levam-se em consideração as questões e problemas que se apresentam naquele dado momento (KNOWLES *et. al.*, 1998).

Convém salientar ainda que, os tutores que disseram valer-se de outros meios além do *moodle* para alcançar determinado aluno, disseram fazê-lo devido à maior facilidade de encontrá-lo ou contatá-lo nestes outros ambientes (*facebook*, *MSN*, *skype*, *e-mail*, *SMS*, telefone etc.). Portanto, os movimentos afetivo (FREIRE, 1967; 1987 [1970]; 1996) e dialógico (BAKTHIN 1997 [1979] ) fazem-se presentes no anseio por alcançar o estudante, da melhor forma possível, com prontidão e acuidade, respeitando-o em suas escolhas e demonstrando que a competência e o profissionalismo do educador não são “incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE, 1996, p. 4).

Durante a conversa com os entrevistados sobre o processo comunicativo entre tutores e alunos no Curso investigado, a maneira como estes estimulam a comunicação com os estudantes foi indagada. Todos os tutores presenciais<sup>43</sup> disseram aproveitar-se, especialmente, dos encontros presenciais para promover momentos de descontração e, conseqüentemente, fazer os educandos sentirem-se parte do processo educativo. Além disso, frases de incentivo e trabalhos conjuntos são constantes nas assertivas. Seguem algumas delas:

TP2: O estímulo vai desde uma conversa informal até considerações sobre as notas, trabalhos, postagens em fóruns. Comentários sobre questões políticas, acontecimentos da cidade são abordados nos encontros presenciais para que o clima fique mais descontraído e desperte a participação do aluno depois em questões específicas da disciplina. Alguns trabalhos (roteiros de leitura) devem ser elaborados em trio, portanto são meios que estimulam os alunos a se comunicarem dentro do *moodle*. Procuro sempre apresentar ao grupo o trabalho que fizeram.

TP3: Com relação ao estímulo, sempre comentamos da importância de se fazer presente, até pela própria interação do grande grupo. As nossas aulas presenciais são sempre maravilhosas, fazemos lanches, almoçamos juntos, trocamos ideias, e tiramos as dúvidas que ocorrem em algumas disciplinas.

TP9: O estímulo acontece em todos os momentos, tanto nos presenciais quanto pelo *moodle*. Pelo *moodle*, acontece sempre que é repassada uma informação aos alunos e aproveita-se o momento para enviar frases como: ‘Bons estudos’; ‘Acreditem em

---

<sup>43</sup> Doze.

vocês'... Isso também acontece nos encontros presenciais com aluno/aluno e tutor/aluno, pois ali é o momento em que a troca de ideias serve de estímulo para continuar um trabalho e, muitas vezes, para continuar o curso.

TP11: É mais fácil estimular essa relação nos encontros presenciais, quando, além de estudar, temos momentos de descontração e boa conversa. Procuramos envolver todos os alunos nas atividades que realizamos no Polo, às vezes, formando equipes ou duplas, porque são apenas 13 alunos. Também temos o cuidado de procurar o aluno quando ele não vem aos encontros, a fim de saber o motivo pelo qual ele faltou e estimulá-lo a vir ou ajudá-lo a recuperar o conteúdo que foi estudado/discutido naquele dia. Dessa forma, valorizamos cada um, mostrando que respeitamos sua individualidade e estamos dispostas a auxiliá-los nas dificuldades que encontram tanto com relação ao curso como, quando possível, em relação a outros problemas que tenham.

O livro-texto, as videoaulas, videoconferências, fóruns, *chats*, trabalhos em equipes e a ação do próprio educador são na percepção dos tutores a distância, expostos a seguir, canais que os permitem lançarem indagações e temas que instiguem o envolvimento dos estudantes tanto com os conteúdos quanto nas relações entre tutor-aluno, aluno-aluno. Levando-os à reflexão e à ação ou, pelo menos, buscando incitá-los a essas práticas:

TD1: Sabendo que o ensino somente se efetiva com o contágio – afeto – e o diálogo, cabe ao mediador do processo de ensino-aprendizagem inventar modos de afeto (isto

é, orientar sua fala/escrita para a singularidade de cada aluno, possibilitando assim que ele mais que entenda, se interesse e busque aprender sobre determinado assunto, inclusive em outras fontes). [...] Penso que para que se estimule essa relação seria muito interessante que, nós, tutores, criássemos o hábito de postar novidades pertinentes, curiosidades, perguntas. Desse modo, creio, os alunos também se contagiariam, frequentariam mais o fórum e, sendo otimista, buscariam coisas interessantes para compartilhar.

TD2: Penso que a melhor forma de estimular a participação é o debate, ou seja, de promover as relações entre os alunos é dando a máxima atenção possível a qualquer comentário ou manifestação, especial no ambiente do fórum, que é acessível a todos. Por mais que muitas vezes o comentário não seja pertinente, cabe ao tutor fazer as ponderações necessárias e integrar o aluno no circuito.

TD4: A relação é estimulada através do contato pelas mensagens e pelos fóruns, lançando questionamentos e propondo atividades que levem a uma atuação conjunta dos alunos. Pode ser através da formação de grupos ou mesmo através da construção de uma discussão conjunta no próprio fórum.

TD9: Em geral, como tutor, o que procuro fazer é estimular essa comunicação de acordo com o andamento do livro-texto que todos possuem. Assim, o aluno vai sendo estimulado a refletir sobre questões concernentes àquilo que é apresentado a ele, conforme o cronograma da disciplina,



fazendo isso, eu penso que ele se sintia mais acompanhado e, conseqüentemente, estará mais seguro para elaborar alguma questão em caso de dúvidas.

TD10: [...] Acredito que as videoconferências e videoaulas também funcionam para estimular o contato, uma vez que os alunos têm a chance de nos visualizar, nos ouvir de fato, o que se diferencia do contato via escrita, como se dá no *moodle*.

As relações intersubjetivas no ambiente EaD do Curso pesquisado, conforme acompanhamos ao longo das entrevistas, acontecem de maneiras distintas. Assim como afirma Moore; Kearsley (2007, p. 240): “a interação a distância é variável contínua e não discreta”; ou seja, os contatos pessoais são relativos e não absolutos. Desse modo, com determinados sujeitos, as relações estabelecidas são mais ou menos distantes, uma vez que proximidade entre os pares depende de cada um dos indivíduos e de sua “disponibilidade em relação ao outro” (FREIRE, 1996).

Da mesma forma, algumas ações são tidas como prioridades para os tutores em questão, enquanto outras não recebem tal protagonismo. Há uma preocupação maior, demonstrada por meio dos dados obtidos, para o estabelecimento tanto do diálogo quanto de vínculos afetivos entre tutor-aluno do que nos outros segmentos: tutor-tutor e aluno-aluno. Nestes, as interações intersubjetivas revelaram-se pouco exploradas ou são consideradas menos relevantes. Dados que ilustram a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca do elemento humano e das relações dialógicas em todas as suas esferas.

Além disso, os depoimentos esclarecem que o contato entre tutor presencial-aluno e tutor a distância-aluno também apresentam singularidades: o primeiro pauta-se, predominantemente, nos contatos presenciais, e o segundo faz-se, quase exclusivamente, via AVEA.

Finalizando o roteiro estipulado para a entrevista, a seção a seguir aborda quais aspectos referentes à afetividade são considerados benéficos para processo educacional e quais podem vir a prejudicá-lo. O modo como é realizado o *feedback* aos alunos quanto às suas

dúvidas, tarefas, considerações, avaliações etc., igualmente está explicitado.

### 5.3 ASPECTOS QUE SE DESTACAM NO DIALOGISMO E NA AFETIVIDADE ENTRE TUTORES E ALUNOS

Com o intuito de conhecer a opinião dos entrevistados acerca dos aspectos afetivos, concebendo-os como complexos, assim como enuncia Bakhtin (1997 [1979]), os participantes foram incitados a discutir essa temática e a refletirem sobre as interações intersubjetivas proximais entre tutores-alunos. Considerando-se tanto as características benéficas da instituição de vínculos afetivos quanto àquelas que podem vir a ser prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem.

Essa parte das entrevistas foi a que demandou um tempo maior de interação com os participantes, visto que alguns deles expuseram a necessidade de considerar a pergunta enviada com mais propriedade. Para outros, houve a necessidade de reenviá-la, quer seja pela demora no retorno, quer seja pela resposta suscitar novas indagações.

Como nos outros diálogos instituídos ao longo das entrevistas, as argumentações dos indivíduos pesquisados proporcionaram-nos visualizar a afetividade como um evento importante para a ação educativa, tanto que, para dois tutores, as manifestações afetivas entre educadores-alunos sempre são exclusivamente benéficas:

TP9: Todas as demonstrações de afetividade são positivas, por mais simples que sejam, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, pois quando a pessoa com a qual trocamos mensagens no *moodle* é uma pessoa simpática e que sabe chamar a atenção sem ofender, abrem-se caminhos para que o diálogo aconteça de forma natural.

TD10: Em minha opinião, as demonstrações de afetividade que são positivas para o processo de ensino e aprendizagem são

aquelas em que, de fato, são estabelecidos vínculos entre tutor/aluno, pois, nesse caso, ambos caminham em direção de um mesmo objetivo, interagindo a fim de coconstruírem conhecimentos. Quanto às demonstrações negativas para o ensino... neste momento não saberia dizer se há ou quais são elas. Creio sim, que quando não há demonstrações de afetividade, as interações podem não ocorrer tão bem quanto no caso oposto, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os demais entrevistados relataram, segundo suas experiências e opiniões, tanto os fatores favorecedores como aqueles limitadores a respeito do estabelecimento de vínculos afetivos entre os pares no ambiente do curso pesquisado. Estendendo o conceito de afetividade para situações do cotidiano educativo nem sempre previsíveis ou simétricas. Como manifestações positivas, destacam-se:

TP2: Acredito que demonstrações de afetividade sempre são positivas, salvo quando o aluno imagina que afetividade é igual à facilidade e acaba se desinteressando pelas atividades, pois o professor é "bonzinho" e as facilitará. Boa educação, conversas, interações, dicas de livros, filmes, um recado no *moodle*, motivador, em relação à elaboração das atividades sempre serão positivos. Muitas vezes, uma pergunta instigante em relação ao trabalho proposto também fará o aluno refletir sobre o tema... Claro, a linha é tênue, mas devemos sempre retomar o controle para que o aluno esteja sempre estimulado a desenvolver as atividades.

TD2: Acho que é positiva toda manifestação de interesse do aluno no que se refere ao

conteúdo da disciplina ou ao seu processo de formação em geral. Lembro-me na última disciplina de ter trocado várias mensagens com um aluno, que até extrapolaram o limite do curso, pois ele manifestou o desejo de continuar os estudos no futuro (pós-graduação) e, por isso, solicitava dicas e sugestões de leitura. Toda manifestação neste sentido, tendo ou não a ver com o conteúdo da aula, é positiva.

TD3: Penso que são positivas as demonstrações que têm como destaque o conteúdo, que visam o rendimento do aluno. Exemplo: 'Vejo que você é esforçado'. Está fazendo uma observação pessoal, mas que está em sintonia com o trabalho proposto. O contrário, apenas para demarcar a diferença, seria dizer: 'Que foto legal essa tua'. Aí é algo supérfluo e nocivo. Digo que podem ser mal compreendidas por aqueles que as fazem porque podem ser feitas 'inocentemente' sem se dar conta do potencial de tais demonstrações e, talvez, elas estejam atualizando, revelando algo que deveria permanecer oculto: a opinião pessoal sobre aspectos que extrapolam o processo de ensino e aprendizagem.

TP6: A afetividade sempre é bem-vinda, os alunos sentem-se seguros. No nosso polo os alunos são todos adultos, em sua maioria, faz anos que pararam de estudar, por isso, sentem-se perdidos nesse espaço educacional. Então, os tutores presenciais vêm para ajudar e criar pontes ou quebrar barreiras, referentes às dúvidas, inquietações e anseios. Esta é a parte positiva, pois vem somente para proteger e auxiliar os alunos, criando vínculo entre tutor/aluno.

Os excertos acima corroboram as demonstrações de afetividade como fatores fundamentais para o processo educativo, servindo tanto para motivar o aprendiz em relação aos conteúdos quanto para estimular a continuidade dos estudos ao longo da vida. No entanto, palavras como “diálogo”, “interesse”, “vínculos”, “segurança” atravessam os depoimentos de todos os tutores pesquisados.

Constata-se, então, que o aluno tem a oportunidade de perceber-se de forma ampla, dentro do contexto de sua aprendizagem, já que é considerado como ser sócio-histórico (VYGOTSKY, 1993; FREIRE, 1996). Estando, por conseguinte, em constante interação com o meio e as pessoas, o que lhe permite ressignificar seus conhecimentos acerca de si próprio, da alteridade e do mundo à sua volta (BAKTHIN; 2006 [1979]; 1997 [1979]; GERALDI 2010a, 2010b).

Contudo, como salientam os próprios entrevistados, ao longo das reflexões empreendidas, os vínculos entre tutores-alunos demandam cuidados. Faz-se necessário que a ação educativa tenha propósitos claros com o intuito de “facilitar” o aprendiz, porém, sem tornar-se “facilitadora” (ROGERS, 1975). Isto é, o educador precisa buscar encontrar o aluno no estágio cognitivo no qual ele se encontra para que o diálogo seja produtivo e compreensível. Incitá-lo à reflexão, a encontrar novas possibilidades de desenvolvimento, por meio de tarefas condizentes às suas premissas, mas que, por outro lado, também sejam desafiadoras (FREIRE, 1996). As interações afetivas, desse modo, auxiliam na coconstrução do conhecimento, fortalecendo os laços entre o aluno-tutor e aluno-meio. Além disso, contribuem para uma educação emancipadora, colaborando para o desenvolvimento da autonomia do aluno e do desenvolvimento de seu senso crítico (FREIRE, 1987 [1970]).

A unicidade de cada relação subjetiva reverbera nas declarações de outros tutores. Nelas, são expostas as dificuldades de encontrar-se o equilíbrio ideal para o contato afetivo entre educador-aluno, o que se estende, tendo por base o ideário bakhtiniano, para todas as esferas dos relacionamentos interpessoais (BAKTHIN, 2006 [1979]; 1997 [1979]). Como os indivíduos são diferentes, os graus de afinidade entre os pares também tendem a variar, assim como destaca Freire (1996). Ademais, há uma preocupação quanto ao modo como as manifestações de apreço e cuidado podem vir a ser interpretadas pelos estudantes:

TD1: Não há fórmula. Digo, não há um sentido essencial nas demonstrações afetivas em si. Depende muito das partes envolvidas. Penso, no entanto, que quando a demonstração afetiva é usada com a finalidade de construir o conhecimento, usada pertinentemente, será sempre positiva. Acredito que evitar alguns excessos, que culturalmente são entendidos como não profissionais, pode ser bastante interessante para se esquivar de problemas interpretativos (tais como: adjetivos que qualificam a pessoa pelo físico ou despedidas que incluem ‘beijos’). Ainda assim, reitero, não há fórmula. É certo que as demonstrações de afetividade positivas incluem chamar a pessoa pelo nome, despedir-se sempre com bons desejos (bons estudos!; boa semana!), demonstrar respeito e abertura ao diálogo, portanto, evitar palavras e frases que operem de forma imperativa.

TP10: As demonstrações positivas são as que envolvem o diálogo frequente, que ultrapassam a formalidade e a essencialidade da comunicação. Há um vínculo que é criado, pois se demonstra interesse em saber além do conteúdo, da atividade (saber como está a pessoa, o educando). As palavras empregadas, neste diálogo, são essenciais, pois detêm uma abrangente carga significativa, que não pode ser expressa por meio de tom da voz, das expressões faciais...

TD13: Em minha opinião, as demonstrações de afetividade mais positivas são aquelas que fazem com que o aluno se sinta seguro e amparado. Sempre tento ser cordial e muito

educada com todos. Acredito, no entanto, que o grau de ‘afetividade’ demonstrado pelo tutor vai variar de aluno para aluno. Eu sempre procuro ‘sentir’ que aberturas os alunos me dão e me comunico da forma que os deixem mais confortáveis. Tento me ‘moldar’ de acordo com as práticas de diálogo do aluno.

Observa-se, nessas considerações, que há um cuidado em conhecer-se o estudante, em respeitá-lo. Os tutores têm claramente a noção de que com cada indivíduo as relações estabelecidas serão diferentes e dependentes de outros fatores, tais como a empatia estabelecida entre os pares e a abertura de ambos. Essas atitudes encontram amparo nas teorias de Freire (1967; 1987 [1970]; 1996;), Knowles *et. al.* (1998), Rogers (1975) e Vygotsky (1993; 2000).

O cuidado em demonstrar a afetividade e em contemplá-la como parte do processo educativo reflete a aspiração desses educadores em estabelecer relações intersubjetivas harmônicas para o processo educativo. Esta demanda atenção constante, uma vez que a linguagem escrita pode, mais facilmente, ser mal-interpretada (MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS; 2001).

Convém ressaltar, no entanto, que os problemas de entendimento gerados na comunicação assíncrona são uma preocupação citada reiteradamente ao longo das entrevistas e encontrada em maior número nos depoimentos dos tutores a distância. Afinal, a interpretação das mensagens escritas é subjetiva, depende de inúmeros fatores, dentre eles: a habilidade do indivíduo que as redige em fazer-se compreender por seu interlocutor, e do próprio interlocutor, que pode vir a distorcer o tópico da conversação, ou, ainda, interpretá-lo segundo sua própria percepção/vivência. Gerando, por vezes, situações delicadas, difíceis de contornar. A declaração a seguir reflete tais inquietações:

TD9: As demonstrações negativas [de afetividade] geralmente ocorrem por conta de algum mal-entendido no repasse de alguma orientação, ou mesmo de alguma mensagem que tenha deixado dúvidas ao seu

destinatário. Infelizmente corremos sempre o risco de deixarmos algumas lacunas quando nos comunicamos com as pessoas por meio de textos ou pequenas mensagens, que sempre podem ser interpretadas sob contextos que fogem ao nosso controle.

Desse modo, os tutores precisam estar sempre atentos para as interações mediadas por meio da escrita, já que a ação comunicativa na EaD demanda o estabelecimento de contatos claros e objetivos entre tutores-alunos (MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS, 2001).

Assim, durante as entrevistas, grande parte dos tutores<sup>44</sup> referiu-se à necessidade de haver cautela quanto às demonstrações de afetividade, especialmente porque tais manifestações podem implicar a não independência do estudante ou na compreensão equivocada sobre o papel do educador no processo educativo:

TP1: Não podemos confundir afetividade com ajuda [...]. No início, os alunos tentam testar o tutor presencial, em dias de prova, justamente porque percebem que o tutor é uma pessoa acessível, que está pronta para ajudá-lo e com isso confundem achando que o tutor permitirá que eles façam provas em conjunto ou consultem o material. É necessário ter muito diálogo e deixar claro ao aluno a diferença entre ‘afetividade’ e ‘facilidade’, ou seja, ajuda em provas e outros.

TD2: Eu consideraria como negativas aquelas manifestações em que o aluno visa escapar da sua responsabilidade e transferir essa responsabilidade a outros, geralmente ao tutor. E, muitas vezes, o que está em jogo são situações claras, como: caso notório de plágio, avaliações abaixo da média, na qual fica claramente configurado que o aluno não

---

<sup>44</sup> Vinte e três tutores.



leu os textos e não se preparou etc. No processo de ensino-aprendizagem a distância, é fundamental que o aluno cumpra com a sua parte, já que os encontros são raros e as trocas entre tutor e aluno se dão no espaço virtual (*moodle*).

TP5: As demonstrações de afetividade se tornam negativas quando prejudicam a autonomia do aluno. Percebi, ao longo desses dois anos e meio de curso, que não podemos ser ausentes, mas, também, não podemos ser tão presentes durante o curso, pois isso, de certa forma, coloca o aluno em uma zona de conforto.

TD8: No processo de ensino e aprendizagem as demonstrações de afetividade são bastante presentes e muito importantes, porém, nem todas elas repercutem positivamente. Um exemplo disso seriam as relações em que um dos envolvidos na interação, após ter construído uma relação afetiva com o seu interlocutor, se vale da afetividade para tirar proveito das situações em benefício próprio, como as solicitações de tolerância de prazos de entrega de atividades sem justificativa ou a dependência estrita do tutor, por exemplo, para realizar todas as atividades [...]. Sabe-se que, embora o tutor desempenhe um papel fundamental na mediação das interações e da aprendizagem do aluno na modalidade a distância, é importante que o aluno crie uma certa autonomia em seus estudos, considerando, ainda, que essa é uma das exigências de cursos nessa modalidade.

Convergentes às asserções dos tutores acima, outros entrevistados enfatizaram os aspectos das mediações entre tutor-aluno que, segundo sua percepção, podem vir a tornarem-se empecilhos para o estabelecimento de vínculos afetivos equilibrados na EaD:

TP4: Penso que a afetividade atrapalha quando é confundida com ‘passar a mão na cabeça’. Minha função como tutora é facilitar o acesso dos estudantes ao ambiente, promovendo sua autonomia em relação aos conteúdos e recursos; também, posso intermediar o diálogo entre pares (colegas e tutores a distância), mas não posso facilitar, permitindo atitudes que burlem ou mascarem o aprendizado efetivamente. O fato de tornarme uma pessoa de convívio muito próximo, com quem eles podem contar para auxiliá-los no polo em suas atividades e tarefas, não pode ser confundido com permissividade. Essa proximidade permissiva poderá ser prejudicial se sobreposta a minha responsabilidade como tutora.

TD4: Acredito que as demonstrações de afetividade passam para um lado negativo quando começam a interferir na dinâmica do conteúdo, ou seja, quando os contatos e os comentários passam a fazer referência a elementos que não dizem respeito à disciplina, algo que pode acontecer com frequência.

TD7: Entendo que as demonstrações de afetividade que são negativas para o processo de ensino e de aprendizagem são aquelas em que se ultrapassam os limites pelo qual interagimos. Explicando melhor: Nós interagimos com os alunos porque temos objetivos relacionados ao processo de formação deles e também ao nosso processo profissional. Para mim, quando

extrapolamos essas fronteiras, as demonstrações de afetividade podem se tornar negativas.

TP8: Penso que grandes demonstrações de afetividade não são muito boas para o relacionamento entre tutor/aluno. Na maioria das vezes, os alunos podem interpretá-lo como amigo que tudo deixará (até mesmo colar) e isso pode nos causar uma grande dor de cabeça.

Os tutores, segundo as observações expostas ao longo dos diálogos, percebem quais demonstrações de afetividade podem vir a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Dentre elas, as mais citadas foram: estímulo, interesse, interação, empatia, cuidado, amizade, cobrança etc. Do mesmo modo, aproximadamente um terço dos entrevistados<sup>45</sup> compreende que outras manifestações tais como a proximidade excessiva, transcendente ao processo educativo, as opiniões pessoais acerca das características dos alunos, a disponibilidade demasiada do tutor, podem vir a atrapalhar o desenvolvimento do estudante ou deixá-lo em uma “zona de conforto”. Impedindo, assim, o desenvolvimento de características fundamentais ao estudante de EaD, como a autonomia, por exemplo.

Outro assunto recorrente nas entrevistas foi a importância do *feedback* para o processo educativo e na construção/consolidação de diversos saberes, ligados às disciplinas e conteúdos do Curso EaD de Letras-Português – UFSC, ou advindos de outros contextos. A rapidez para o retorno das indagações dos alunos, a comunicação precisa e a honestidade na interação foram algumas das atitudes evidenciadas:

TP1: Considero importante dar um retorno imediato e existe um combinado entre nós tutoras presenciais: qualquer mensagem enviada deve ser automaticamente encaminhada à outra tutora, assim, poderemos estar cientes de tudo o que

---

<sup>45</sup> Oito tutores.

acontece. Quando as mensagens são enviadas a nós, sempre damos um retorno, nem que seja apenas para dar um ok, mas nunca deixamos alunos sem um retorno. [...] Para o nosso trabalho ter um bom resultado é imprescindível ter uma comunicação clara, objetiva, eficaz e até delicada nas mensagens escritas e também no contato pessoal com o aluno, assim evitaremos conflitos.

TP3: O *feedback* é feito quando damos a nota de participação dos alunos. Colocamos nossos comentários junto com ela. Quando o professor fecha a média da disciplina, enviamos um *e-mail* parabenizando-os pelo desempenho geral da turma, caso precisem melhorar, colocamos isso na observação também.

TD11: Procuo dar o *feedback* de maneira mais completa possível [...], ainda que de forma concisa, para responder à dúvida ou comentário do aluno. Gosto sempre de trazer exemplos que possam ilustrar a questão, acho que geralmente funciona. Procuo também, ao final de cada ‘contato’, encerrar com ‘você compreendeu?’, ‘mais alguma questão?’ e ‘estou à disposição’.

TP12: Procuo responder até sanar as dúvidas [dos alunos] e vou atrás de informações que possam ajudá-los de alguma forma, seja em suas dúvidas de atividades ou perguntas sobre o curso. [...] Quando temos aula presencial conversamos sobre tudo que acontece no curso, os pontos positivos e negativos, as dúvidas a respeito das atividades e outros...

Em outras respostas, o modo como o *feedback* costuma ser fornecido ao aluno foi destacado. O respeito à livre escolha das ferramentas utilizadas pelos estudantes para contatarem os tutores quanto às incertezas e dificuldades igualmente foi ressaltado:

TD5: Quanto ao *feedback*, eu geralmente respondo aos alunos pelo mesmo meio pelo qual eles me contataram (exceto se for por *e-mail*. Nesses casos, eu ‘copio’ a pergunta e ‘colo’ no campo de mensagem junto com a resposta. Assim a questão fica registrada no *moodle*). Se considerar que a pergunta pode contribuir para os outros alunos, respondo-a também no fórum, introduzindo a resposta com a questão que a suscitou, sem indicar autoria, para preservar o que quer que seja que tenha motivado o aluno a perguntar por mensagem e não no fórum. Quanto às atividades que requerem nota, eu geralmente faço os comentários no campo destinado a isso. Reenvio os trabalhos com os destaques que fiz para me orientar apenas em determinados casos. Mas geralmente escrevo aos alunos que me solicitem o envio do trabalho caso tenham algum dúvida.

TP7: [O *feedback* é fornecido] pelo *e-mail* pessoal, pois os alunos utilizam mais e acabam enviando os questionamentos dessa forma. O mais rápido possível, mas sempre procuro me certificar de que estou com a informação correta. Por exemplo: questiono o tutor a distância ou o professor da disciplina e, se necessário, a coordenação.

TD13: Todas as perguntas que eles me fazem, eu respondo por mensagem mesmo. Levo geralmente de um a dois dias para responder, porque algumas vezes, tenho que entrar em contato com o professor para tirar

alguma dúvida sobre o conteúdo. Quando a pergunta é feita no fórum, eu respondo diretamente no fórum, sempre com o aval do professor, quando é dúvida sobre o conteúdo. Eu corrijo as atividades utilizando o controle de alteração do *word*<sup>46</sup>, assim fica fácil conversar com o aluno dentro do seu texto através dos comentários. Eu procuro ser bem clara e didática para que todas as dúvidas sejam respondidas.

O fator emocional não foi denegado, sendo o contato com o estudante reconhecido como fundamental para o estreitamento dos laços na EaD. Considerações acerca da necessidade de conhecer melhor as peculiaridades dos educandos para que o *feedback* seja mais efetivo ilustram a busca por uma prática afetiva e dialógica no processo comunicativo entre os pares:

TD1: É importante demais que o *feedback* seja direcionado para o aluno, para os seus problemas na disciplina e também para as suas proezas [...]. Dentro do possível, também penso que deva ser direcionado para a condição (contexto) daquele sujeito. Esse contato mais íntimo (privado) que pode se dar no próprio arquivo reenviado ou por mensagens privadas é ainda mais pungente e efetivo do que o contato via fórum no que tange à relação tutor/aluno, segundo penso. Agora, de fato, levei muitos semestres para perceber o *feedback* por parte dos alunos dos comentários que fiz nas suas atividades. Esse é um risco, quando escrevemos um *feedback*, pode parecer que não há relação, nem ficamos seguros se o aluno leu este *feedback* por nós escrito. Mas, na verdade, na grande maioria das vezes, me parece

---

<sup>46</sup> Programa da Microsoft de edição de textos.

haver relação sim. Eles ficam tocados e observam seriamente os comentários.

TD3: O *feedback* é realizado de forma pontual em alguns casos e de forma ampla em outros. Existem perguntas mais estritas e outras mais vastas. Mas o *feedback* traz em seu bojo não apenas a intenção de fazer com que o aluno tenha determinada informação, mas a melhor forma de ele obter tal informação. Se possível, dar pistas para que o estudante consiga ir descobrindo por ‘si mesmo’ aquilo que ele perguntava, pois acredito que essa é uma maneira que fará com que ele interiorize esse conteúdo. Quanto às atividades avaliativas, a maioria das vezes não é aberta a possibilidade de refazê-las, embora eu pense que isso melhoraria o aprendizado.

TD6: Busco extrair o máximo daquilo que a própria enunciação, o aluno mais seu enunciado, estão propondo com tal pergunta ou com tal resposta. Ou seja, eu não parto do princípio de que o texto em questão é sobre x ou y, mas a partir da pergunta (fórum) ou resposta (atividade) do aluno busco construir um texto que estabeleça contatos com o ponto de partida proposto (pelo aluno), mas sem perder a necessidade de apontar caminhos e direções mais precisos para alcançar seja algum ponto forte do texto, ou simplesmente aquilo que o enunciado da questão solicitava. No fórum, muitas vezes, o aluno acabava fazendo uma pergunta sobre o texto que não tinha relação com a pergunta que o enunciado da atividade fazia sobre o texto, mesmo assim eu buscava responder à própria pergunta do aluno e não diretamente da questão. Muitas

vezes, aquela pergunta anterior, que não era a da questão em si, era um obstáculo para chegar ao texto como um todo, ou a resposta da questão.

As declarações acerca da importância do *feedback* para o processo de ensino e aprendizagem possibilitam-nos explorar profundamente as relações afetivas e dialógicas entre tutores-alunos instituídas no ambiente EaD do Curso pesquisado. Observa-se haver uma atenção permanente quanto à forma do educador interagir com os estudantes, quer seja protagonizando o conteúdo, quer seja procurando incitá-lo a desenvolver outras habilidades, ainda que estas não sejam o foco das atividades/tarefas no momento.

O processo educacional é construído, pelo que pudemos constatar, por meio de diálogos que visam a alcançar o outro, nesse caso, o aluno. Para isso, as manifestações de afetividade são observadas como influentes na formação do estudante. Desse modo, o nível axiológico (BAKTHIN; 1997 [1979]) fez-se presente em todas as considerações. Os tutores pesquisados preocupam-se com as melhores maneiras e meios de responder às indagações dos aprendentes. Alguns, aproveitando o momento para, também, revelar a sua amorosidade (FREIRE, 1996.). Contudo, ao que pudemos perceber, cuidando para que não houvesse nem excessos nem exceções.

Nota-se uma procura dos tutores em geral pelo equilíbrio nas relações estabelecidas, bem como a preocupação de instigar os estudantes a buscarem por si próprios soluções e caminhos, por meio dos quais possam apropriar-se de novos conhecimentos e constituírem-se como indivíduos ativos e cidadãos conscientes.

A educação ao longo da vida (PETERS, 2001; BELLONI, 1999) fez parte das reflexões de um terço dos depoimentos<sup>47</sup>. Revelando que o papel de educador, exercido pelos tutores, perpassa as situações do cotidiano e traz em sua essência, utilizando as palavras de Bakhtin (1997 [1979]), uma “visão de futuro”, ou um “excedente de visão”. A capacitação continuada, a troca de experiências e opiniões enriquece os diálogos mediados no meio digital, abrindo a oportunidade de uma interação afetiva e proximal, ainda que haja a distância física entre esses pares.

---

<sup>47</sup> Nove tutores.



Na próxima seção estaremos finalizando as interpretações dos dados gerados por esta pesquisa. Contudo, a ênfase será dada a outro tipo de *feedback*: o dos participantes. Isto é, dos tutores presenciais e a distância entrevistados. Certos aspectos considerados importantes ao longo das interações instituídas com os tutores presenciais e a distância do Curso EaD de Letras-Português – UFSC serão explorados, pois os depoimentos dos entrevistados trazem reflexões valiosas, tanto para este estudo em questão, quanto condizentes à própria EaD.

#### 5.4 FEEDBACK DOS TUTORES QUANTO À ENTREVISTA VIA E-MAIL

Durante as interações com os tutores presenciais e a distância observou-se a necessidade da realização de um *feedback* sobre as considerações dos tutores para estimulá-los a prosseguirem a entrevista. Embora sendo este um estudo científico, no qual o sujeito-pesquisador procurou não influenciar as respostas, ações como o agradecimento pela atenção dispensada, informar que quaisquer pensamentos e experiências eram de suma importância para o estudo realizado, foram empreendidas. Além disso, a disponibilidade em sanar questionamentos quanto a conceitos que não tivessem, porventura, ficado claros, ou sobre perguntas que tenham deixado os participantes em dúvida, foram atitudes contínuas, visando a aproximar os pares, entrevistador e entrevistados.

Sendo esta uma pesquisa de natureza qualitativa (BAUER; GASKELL, 2007; FREITAS, 2002; 2003), buscou-se, ao longo das conversas instituídas com os tutores, considerar-lhes as individualidades, não denegando a própria natureza singular do sujeito pesquisador (YIN, 2001). Desse modo, algumas interações foram mais extensas, contando com um número maior de perguntas, enquanto outras foram mais breves do que o roteiro, a princípio, estipulava. Não pelo fato de haver relutância por parte dos entrevistados em continuá-la, mas sim, pelas reflexões sobre o assunto proposto anteciparem as próximas indagações.

Ademais, as respostas não foram tratadas isoladamente, conforme o tópico da pergunta. Percebeu-se que as temáticas atravessavam as considerações dos participantes, fazendo-se

necessário contemplá-las em sua forma holística, uma vez que determinadas enunciações dialogavam com outras partes da entrevista.

Os contatos foram, em sua grande maioria, harmônicos, desenvolvendo-se tranquilamente. Contudo, como a pesquisa enfatizava tanto a afetividade quanto o dialogismo, percebeu-se a importância de estar incorporando uma pergunta extra ao roteiro previamente elaborado (Anexos C e D). Nesta, pretendia-se conhecer “as contrapalavras” (PONZIO, 2010; BAKTHIN, 1997 [1979]) dos tutores, isto é, seu *feedback* acerca de como a entrevista fora conduzida, pontos fortes e fracos da conversação (críticas, falhas, sugestões etc). Tal indagação era de cunho opcional, deixando os indivíduos livres para respondê-la ou não, conforme quisessem.

A princípio, a pergunta relacionava o *feedback* da entrevista ao relatório de atividades que os participantes usualmente desenvolvem ao término da disciplina (tutores UFSC) ou ao término do ano letivo (tutores de polo)<sup>48</sup>. Mas, como houve tutores que afirmaram não terem realizado atividade similar, a pergunta acabou sendo remodelada. Assim, os tutores foram inquiridos pontualmente sobre a natureza da conversação instituída via *e-mail*. Os retornos fornecidos pelos entrevistados foram os seguintes:

TD1: A entrevista, ou chame do que quiser, fez-me refletir sobre a minha prática de maneira muito mais efetiva do que um relatório. Para mim, o momento de avaliação/reflexão que justifica um relatório foi acrescido com a interação propiciada pela nossa troca de *e-mails*. Na construção da reflexão, motivada pela afetividade dos seus *e-mails* e pelo diálogo, pude eu mesma rever algumas posições metodológicas concernentes à EaD e, porque não, à vida. Ora, além de muito mais prazeroso, além de fazer muito mais sentido escrever algo direcionado para alguém (em tom de conversa), a entrevista para mim foi estimulante e produtiva. Devo ressaltar,

---

<sup>48</sup> Mais informações podem ser encontradas no Capítulo 4 deste trabalho (Metodologia), seção 4.3 e subseções.

portanto, que, pessoalmente, fiquei muito satisfeita com iniciativa, sugiro fortemente que seja levada adiante [...]. Digamos que o resultado da entrevista comprova, na prática, a teoria que estava por traz da nossa reflexão.

TD2: Creio que é válido responder a uma entrevista em vez de redigir um relatório. O relatório, por vezes, configura-se como algo protocolar, que nem sempre é lido com a devida atenção ou levado em conta pelos superiores. No caso da entrevista, é certo que o conteúdo será aproveitado para pesquisa acadêmica, que contribuirá, no futuro, para a reflexão sobre a EaD e a melhora do processo. A EaD, como processo de ensino-aprendizagem que cresce exponencialmente no Brasil, deve refletir sobre a sua própria prática.

TD3: Responder à entrevista foi válido, uma vez que ocorreram algumas coisas que eu não imaginava antes de iniciá-la. Ela fez com que eu pensasse na minha prática enquanto tutor. Serviu para que eu visse com clareza pontos que devem ser aperfeiçoados (mencionados na entrevista) e também alguns aspectos que devem ser mantidos para o êxito do trabalho de tutoria. Algo curioso é que a entrevista sobre EaD ocorreu virtualmente. Outro aspecto notável é que me senti à vontade para responder [...]. Eu penso que o relatório convencional não seria tão profícuo, pelo fato de ele já ter uma forma pré-determinada; de eu já ter feito vários relatórios (acentuaria a mecanicidade do processo); as perguntas foram todas pertinentes, derivadas dos conceitos de afetividade e dialogismo.

TD5: Achei ótimo participar da entrevista (embora, salvo engano, nunca tenha sido solicitado a redigir um relatório de atividades). E meu entusiasmo se deve, sobretudo, ao fato de, em vez de redigir um relatório, contribuir para uma pesquisa que gere resultados que possam, por sua vez, corroborar para o funcionamento da EaD, que, apesar de todos seus pontos negativos (e talvez em função dos pontos positivos), parece estar se consolidando na educação brasileira.

TD6: Respondo, sobretudo, porque a atividade foi... melhor do que o esperado, justamente por desfazer o modelo 'Relatório de Atividades'. [...] A dor da burocracia foi menor e o trabalho mais produtivo (já que o 'relatório' agora faz parte justamente de um trabalho). A entrevista também levantou questões práticas e teóricas sobre o ensino a distância, o que me permitiu refletir de forma mais aguda sobre o processo, (reafirmo o que disse, apesar do tom de 'desabafo', que é político – desde a primeira pergunta/resposta – o que teria sido provavelmente um método meramente descritivo em um relatório).

Enquanto os entrevistados acima se referiram à relevância acadêmica, ao dinamismo, à possibilidade de diálogo e ao contato proximal proporcionado pelo estudo desenvolvido, outros tutores enfatizaram aspectos diferenciados. Houve referência à técnica de pesquisa adotada (entrevista via *e-mail*) como sendo convergente tanto à temática do trabalho proposto – afetividade e dialogismo na EaD – quanto à prática educativa e o cotidiano dessa modalidade, ou ainda, como sendo algo surpreendente, inesperado:

TP1: Eu adorei participar de uma entrevista através de *e-mail*, já que trabalhamos com a EaD, achei interessante usarmos outros meios

para nos comunicarmos. Foi produtivo, teve um foco mais objetivo e aos poucos fomos relatando o nosso trabalho. Se fôssemos fazer um relatório, poderíamos esquecer-nos de detalhes ou apenas teríamos relatado sem ter uma direção. Como ponto forte destaco que, durante a entrevista, fui bem orientada, com a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas sobre o assunto, o que não seria possível na hora de fazer o relatório (ficaria difícil ter alguém nos acompanhando passo a passo na confecção do relatório). Não consegui perceber ponto negativo na entrevista, foi muito gratificante participar e falar um pouco do nosso trabalho como tutor presencial.

TP4: Nunca tinha sido entrevistada desta forma. Senti-me muito à vontade. Na verdade, me sinto mais segura escrevendo do que falando. Quando falo, algumas ideias se perdem ou não são expressas de maneira correta. Sem falar que ser filmada ou gravada me deixa nervosa e realmente eu não conseguiria dizer tudo o que faço ou penso. Procurei escrever, de forma bastante simples e foi isto que me deixou à vontade. Gostei da forma como foi conduzida, com a abordagem dos conceitos de dialogismo e afetividade para esclarecer o significado de cada um deles. Outro ponto positivo foi o envio de perguntas uma a uma em vez do roteiro completo, porque possibilitou o *feedback* e o exercício do dialogismo e da afetividade, além de manter a motivação em continuar escrevendo e refletindo sobre pontos não abordados até aquele momento. Provavelmente, se viesse o roteiro completo, eu responderia de forma mais descompromissada e com menos detalhes.

TP6: Foi uma experiência boa, mas diferente. Acabamos nos colocando no lugar dos nossos alunos, as dúvidas os anseios que os mesmos passam, esperando alguns dias para ter o retorno das respostas/perguntas. O nosso dialogo foi tranquilo [...]. Com as suas perguntas consegui fazer uma análise do que ainda preciso melhorar e no que estou no caminho. Gostei da entrevista, porque foi direta, objetiva e de grande valor.

TD13: Eu achei muito inusitada a proposta, porque, até então, nunca tinha sido 'entrevistada' por *e-mail*. Foi uma experiência interessante e importante para mim. Eu sentia que nas minhas respostas todas as coisas em que eu pensava sobre o assunto poderiam ter um valor para a sua pesquisa que eu desconhecia [...]. Para mim, tirando minha própria preocupação em estar demorando para lhe retornar e – portanto – estar mais atrapalhando do que ajudando, não senti maiores dificuldades. Você foi sempre muito gentil em cobrar as respostas atrasadas e me passava muita segurança nos *feedbacks*, fazendo com que eu sempre me sentisse bem à vontade para expressar o que pensava sobre os temas.

Aspectos como a honestidade na interação proporcionada pela entrevista, a oportunidade de repensar ações realizadas nas atividades de tutoria, o tempo proporcionado para responder às perguntas, igualmente foram destacados como elementos positivos do diálogo instituído:

TP2: Acredito que a sinceridade na elaboração das respostas foi um ponto positivo, caso fosse denominado 'relatório de atividades' poderia ter floreado mais as situações, o que não seria o ideal...

TD4: Acho que o método da entrevista é muito bom, dá uma dinâmica dialógica à ideia do relatório. O fato de fazer parte da tua pesquisa também é muito interessante.

TP7: Eu gostei da entrevista via *e-mail*, principalmente quando estávamos as duas conectadas e pude responder mais diretamente, como se fosse uma conversa.

TD7: Adorei participar da sua pesquisa. Tenho certeza de que pesquisas assim só têm a aprimorar nosso trabalho na EaD. Bem, para mim foi normal. Gostei bastante da experiência. Os pontos positivos são muitos, principalmente porque dava tempo de pensar, refletir sobre as questões para poder responder. Para mim, não houve nenhum ponto negativo.

TP8: Gostei muito de participar da entrevista por *e-mail*, a única dificuldade foi mesmo o tempo que em algumas questões deixei a desejar com você, não tive dificuldades, e o ponto forte penso que foi que algumas de suas questões fizeram que eu repensasse meu trabalho como tutora, principalmente as que conversamos sobre a afetividade.

TP11: Espero ter contribuído positivamente para o teu trabalho. Peço desculpas novamente por ter demorado em alguns retornos, algumas vezes não temos o domínio total do tempo que acaba escorrendo entre nossos dedos. Mas quero dizer que foi particularmente muito bom refletir sobre o meu trabalho para dar as respostas. Isso me fez perceber alguns descuidos que cometi e

por essa percepção posso melhorar e corrigir o que é necessário.

Outros tutores refletiram sobre a relevância da pesquisa, considerando a experiência em participar de uma entrevista acerca do cotidiano do Curso EaD de Letras-Português – UFSC como sendo válida. Ao mesmo tempo, apontaram também as dificuldades encontradas durante as conversações, explicitaram situações que poderiam, segundo sua percepção, serem melhoradas:

TP5: Muito mais difícil do que eu esperava. As palavras, às vezes, parecem insuficientes para uma resposta. É difícil ter que dar conta de um retorno apenas de forma escrita. Acho que para facilitar o lado de cá seria legal que o tópico que você espera que seja respondido de fato seja apresentado no enunciado. Por mais que a pergunta fique um pouco extensa, facilita o fato de você saber qual direção tomar na resposta. Obrigada pela oportunidade em desenvolver um pouco mais a habilidade da escrita. Foi um exercício diferente, que me fez pensar não apenas na questão da escrita, mas no envolvimento com os alunos. Geralmente, isso passa um pouco batido. Apenas 'fazemos' e não pensamos no que estamos fazendo. Gostei bastante!

TD8: Achei interessante a entrevista via *e-mail*, considerando a flexibilidade que temos para respondê-la. As questões foram claras e importantes para refletir sobre minhas práticas com a EaD. Só tive a impressão de que algumas questões se repetiram (ou quem sabe foi a minha falta de objetividade, costume escrever demais, embora tenha tentado ser mais sucinta). De todo modo, entendo que todas as questões estão interligadas e acabam ratificando as discussões.



TD9: Eu penso que a experiência de participar de uma entrevista via *e-mail* foi interessante, positivamente falando, e isso de certa forma encontra ressonância no próprio formato da EaD, ou seja, as informações não são instantâneas, e há um espaço entre a pergunta e a resposta, período esse sujeito a mudanças e reformulação das respostas. Fiquei apenas pensando se não teria sido mais interessante se todas as perguntas tivessem vindo juntas, isso porque em alguns momentos eu senti que já havia abordado algum tópico, ainda que sob outro viés. Caso tivéssemos todas as perguntas juntas, acho que as respostas seriam mais focadas e não correriam o risco de sempre partirem do zero, como se não estivessem inseridas em um mesmo fluxo ou contexto discursivo.

TD12: Eu já dei entrevista por telefone e por *e-mail*. O problema maior do *e-mail* é que deixamos de lado assim que recebemos e acabamos nos esquecendo de responder. Mas eu gostei porque pude refletir sobre alguns pontos da prática de tutor e até pensar em melhorar algumas atitudes minhas.

Embora esta seja uma pesquisa qualitativa na qual os dados estatísticos não eram o objetivo deste trabalho, o número de retornos à última pergunta (opcional) foi deveras expressivo. Apenas seis tutores optaram por não respondê-la. Coincidentemente ou não, cinco deles foram os últimos entrevistados a concluírem a pesquisa.

Durante os contatos com os entrevistados, observou-se que os participantes que mais demandaram atenção e estímulo para continuarem a responder a entrevista, ou que relatavam terem se esquecido das perguntas, foram os tutores de polo<sup>49</sup>. Talvez, o fato dos

---

<sup>49</sup> Sete dos doze tutores de polo demandaram um tempo maior para responder às perguntas e precisaram de constante reenvio de questões e contatos extras, como aqueles nos quais o pesquisador colocava-se à disposição para sanar quaisquer

tutores a distância utilizarem mais o meio eletrônico, tendo por hábito consultar seus *e-mails*, para responderem as indagações dos alunos, explique a maior facilidade e agilidade da interação via mídia com esses participantes.

A organização da maioria dos tutores<sup>50</sup> para responder às perguntas merece ser destacada. Notou-se que, ainda que os entrevistados estivessem em final de trimestre/ semestre (alguns lecionam em outras escolas), com várias tarefas e atribuições, eles procuraram considerar as perguntas enviadas com cuidado e comprometimento, devolvendo-as o mais breve possível. Quando não podiam fazê-lo, demonstravam preocupação em entrar em contato para relatarem possíveis contratempos, bem como solicitar um prazo maior para considerá-las. O oposto igualmente aconteceu, embora em escala diminuta. Observou-se – segundo nossa impressão – que ao término do prazo para as interações propostas, houve dois casos em que os tutores estavam mais preocupados em “cumprirem” a tarefa do que em refletirem acerca das temáticas levantadas. Tutores estes situados dentre aqueles que optaram por não nos fornecer um *feedback* das entrevistas.

Há ainda outros dois casos isolados que merecem ser relatados. Embora os tutores envolvidos não tenham concluído a entrevista, portanto, suas respostas foram descartadas na interpretação dos dados gerados por esta pesquisa<sup>51</sup>. Entretanto, pensamos que as situações vivenciadas propiciam reflexões importantes, uma vez que ilustram dificuldades passíveis de ocorrer em interações assíncronas. Ao fazermos alusão a esses tutores os denominaremos de tutor “X” e tutor “Y”.

Em um primeiro momento, houve a proposição do estabelecimento de contato com o tutor “X”, que se mostrou relutante em aceitar a proposta, uma vez que, segundo ele, não sabia que teria de realizar um “relatório de atividades” ao término da disciplina. Contudo, mesmo assim, aquiesceu em participar da entrevista. Em suas respostas, ao longo da conversação, deixou claro que o fenômeno “afetividade” não convergia com as suas ideias acerca da prática

---

dúvidas relacionadas à indagação realizada. Os tutores a distância que apresentaram a mesma necessidade foram, por sua vez, quatro dos treze participantes.

<sup>50</sup> Quatorze dos vinte e cinco tutores pesquisados.

<sup>51</sup> Rememoramos que um dos critérios elencados para o tratamento das assertivas era o término de todo o roteiro das entrevistas. Mais informações estão descritas no Capítulo 4 (Metodologia) seção 4.3 e, subseções a esta, relacionadas.

educativa. Com o intuito de esclarecer-lhe a conjuntura desse elemento dentro do contexto proposto por este estudo, pareceu-nos conveniente elucidar-lhe que a afetividade era vista como algo mais profundo, implicando cuidado nos contatos com os alunos, em atenção e respeito, empatia, dentre outras ações. Enfatizando que tais demonstrações de apreço não implicam, necessariamente, a existência de um relacionamento mais íntimo (romântico) entre os indivíduos, no caso tutor-aluno. Haja vista que as respostas desse indivíduo davam a entender, em nossa interpretação, essa ressalva.

Apesar dessas tentativas de tornar a interação o mais clara possível, conforme orientam Moore; Kearsley (2007) e Peters (2001) – a respeito de diálogos via mídia – atentando para o objeto “afetividade” no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1967; 1987 [1970]; 1996) em voga, observou-se que, ainda assim, o tutor sentia-se “incomodado” com perguntas que traziam essa temática, tanto que, ao ser inquirido sobre quais demonstrações de afetividade considerava positivas e quais eram negativas para o processo educativo, o tutor não retornou mais a nenhum contato. Nem mesmo aquele que visava a agradecer-lhe a participação nesta pesquisa.

Com o tutor “Y”, os desencontros foram mais evidentes, ainda que esse participante tenha se disposto a participar da entrevista e não tenha apresentado divergências quanto à relevância da temática do estudo proposto. No entanto, uma das mensagens que lhe foram enviadas repercutiu de maneira imprevista. Nesta, o orientador deste estudo, a pedido da pesquisadora, pedia-lhe, e a outros dois tutores que, se possível, concluíssem as entrevistas, pois o prazo para o término destas aproximava-se. O tutor “Y” entendeu a solicitação como uma exposição dos participantes em questão, um para o outro, objetivando constrangê-los a prosseguirem a conversação. Outros *e-mails* foram trocados com esse participante, contudo, todos apresentavam divergências de pontos de vista, resultando, na não continuidade da entrevista.

A mensagem encaminhada, segundo nossa interpretação (minha e de meu orientador) era respeitosa, clara, e de modo algum intentava ser ofensiva ou expor quaisquer dos tutores. Ainda que os outros dois entrevistados (que receberam a mesma mensagem) a tenham interpretado de maneira diversa do tutor “Y” (pelo menos não se manifestaram revelando descontentamento), é latente a dificuldade que algumas interações escritas podem suscitar. Embora haja cuidado

na instituição dos diálogos com a alteridade, estes são como defende Bakhtin (1997 [1979]), imprevisíveis e singulares.

Os conflitos enfrentados demonstraram a importância do cuidado com o texto escrito e com a compreensão de que conceitos, absolutamente claros para determinados sujeitos, podem não o ser para outros (MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS, 2001). Ademais, comprovam que as enunciações entre os indivíduos dependem de inúmeros fatores tais como identificação – em relação ao outro ou à circunstância, ideia – aceitação, contexto sócio-histórico-cultural, disponibilidade etc. (FREIRE, 1996; VYGOTSKY, 1993; ROGERS, 1975). Quando tais elementos se fazem presentes, o encontro entre os pares acontece de fato. Desse modo, o diálogo instituído tem relação mútua de “acabamento provisório” da conversação ou, ainda, pode vir a complementar, em um dado instante, os próprios interactantes (BAKHTIN, 1997 [1979]; GERALDI, 2010a; 2010b).

Quando não há essa afinidade, reciprocidade e equivalência, problemas no entendimento surgem e tendem a afastar os interlocutores, ainda que a intenção, a princípio, seja a de “encontro” com esse outro indivíduo (GERALDI, 2010a; 2010b; BAKHTIN, 1997 [1979]; FREIRE, 1967; 1987 [1970]; 1996). Afinal, como seres complexos, os indivíduos apresentam comportamentos díspares, historicidades diversas. Portanto, cada novo contato traz em seu âmago características peculiares, demandando ações diferenciadas e comportamentos específicos. O desafio é estarmos sempre atentos para as interações instituídas, procurando torná-las plenas e constituidoras dos indivíduos envolvidos, cientes de que nem sempre a tarefa de “alcançar” o outro será fácil ou bem sucedida, num primeiro instante e sob um determinado olhar.

Finalizando a nossa pesquisa, no próximo capítulo estaremos tecendo as nossas considerações finais acerca do estudo promovido. Procuraremos relacionar os conceitos da afetividade e do dialogismo à prática educativa observada no contexto do Curso EaD de Letras-Português – UFSC. Relacionando os dados obtidos com os objetivos desta ação investigativa, as questões de pesquisa e os pressupostos levantados. Além disso, deixaremos sugestões para trabalhos futuros que contemplem os fenômenos ora investigados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar fenômenos que consideramos imprescindíveis para quaisquer relações humanas tais como a afetividade e o dialogismo é uma ação edificante. Especialmente porque, ao contextualizá-los no cenário da EaD, em um dado ambiente específico, pudemos senti-los vivos na *práxis* educativa dos tutores pesquisados. As interlocuções com esses sujeitos forneceram-nos dados que nos permitiram perceber a sua preocupação com a educação, com seus alunos. Buscando, sempre que possível, contemplar a subjetividade de cada um, tarefa esta nada fácil. Em um espaço no qual a dificuldade de estabelecer laços com a alteridade é mais intensa e, talvez devido a esse fator, o diálogo se faça tão necessário, a sensibilidade dos educadores faz toda a diferença.

Assim, a pergunta norteadora de nosso estudo – *É possível estabelecer uma comunicação educativa dialógica, com um grau equilibrado de afetividade no ambiente EaD do referido curso?* – bem como as demais questões/objetivos que conduziram esta pesquisa possibilitaram-nos conhecer respostas variadas, reveladoras. Cada tutor, segundo suas concepções e experiências, ao dialogar conosco, expôs as suas práticas comunicativas, as relações intersubjetivas com os alunos e com os outros tutores, além do cotidiano das disciplinas, seus desafios e conquistas. Palavras-chave fizeram-se presentes em

todos os depoimentos, mostrando-nos que uma comunicação afetiva e dialógica entre tutores-alunos dá-se através da relação de respeito, confiança, disposição mútua, carinho, limites claros etc. Ora focalizando o conteúdo, intentando chegar-se no sujeito (aluno), ora focalizando o sujeito para trabalhar-se o conteúdo.

As singularidades tanto dos indivíduos quanto das enunciações estabelecidas, observadas através dos dados gerados, ilustram a riqueza e a complexidade das relações humanas que acontecem no ambiente do Curso EaD de Letras-Português – UFSC. Os respondentes, em geral, referiram-se aos eventos investigados – afetividade e dialogismo – como fatores fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem<sup>52</sup> a distância. Constituindo-se, igualmente, imprescindíveis para as relações/diálogos entre os pares (tutores-tutores; tutores-alunos; alunos-alunos). Desse modo, nosso objetivo central – que visava, justamente, a investigar a importância desses objetos – fora alcançado.

Embora dois dos tutores<sup>53</sup> tenham destacado o dialogismo como o fenômeno mais relevante à ação educativa em questão, percebeu-se, ao longo dos depoimentos destes indivíduos, haver a mútua implicação entre ambos, demonstrando que, embora sejam elementos com características distintas, tratam-se de eventos convergentes em um dado ponto: o processo de ir-se ao encontro da alteridade.

Logo, a afetividade pode ser “dita” de outro modo, expressa por vários meios e palavras. Afinal, referir-se de maneira diversa a um mesmo acontecimento “ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e de apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o

---

<sup>52</sup> Como mencionado no Capítulo 5, vinte e três tutores dos vinte e cinco entrevistados referiram-se a ambos os fenômenos, afetividade e dialogismo, como sendo fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem no Curso EaD de Letras-Português – UFSC. Os outros dois tutores atribuíram, de forma explícita, apenas ao dialogismo tal característica.

<sup>53</sup> Como relatado anteriormente, vinte e três tutores, doze presenciais e onze a distância, referiram-se à afetividade como sendo um fenômeno fundamental para o processo educativo e para as relações interpessoais na EaD. Os outros dois tutores a distância, ainda que não tenham delegado à afetividade o mesmo protagonismo, expuseram pensamentos e atitudes em seus depoimentos que, segundo nossa interpretação, demonstram atitudes afetivas. Dentre elas estão: o respeito ao aluno, a disponibilidade para a conversação sobre diversos temas, o fornecimento de *feedbacks* ativos (rápidos e precisos), a preocupação com os estudantes, além da disciplina etc.

convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais” (GERALDI, 2010a, p. 78). Revelando que, embora “não exista fórmula”, algumas ações/tarefas são mais necessárias que outras. E o “importar-se com”, o “olhar para o outro”, o compromisso com “aquilo que se ensina” e, principalmente, “com quem se ensina”, faz com que o equilíbrio entre afetividade e profissionalismo tenda a acontecer harmoniosamente, assim como defendem Vygotsky (1993; 2000); Rogers (1975) e Freire (1967; 1987 [1970]; 1996).

As asserções dos tutores também nos trouxeram, de forma implícita ou explícita, a importância dos dois fenômenos pesquisados para o contato entre os indivíduos (tutores-alunos) tanto nos encontros presenciais das disciplinas quanto naqueles que ocorrem via AVEA – tal qual se propunha a conhecer um dos objetivos/questões de pesquisa elencados.

Nas respostas, foi possível contemplar as principais ferramentas e meios empregados pelos tutores presenciais e a distância, conforme o momento e o ambiente utilizado para a instituição de conversações com os estudantes. Dentre as similaridades de métodos e ferramentas preferidos por tutores de polo e tutores UFSC, os mais citados foram as mensagens via *moodle* e os *e-mails*. Já as diferenças que se destacaram na comunicação entre ambos os tipos de tutores-alunos são referentes às interlocuções face a face com intenções diversas (de conteúdos a outras temáticas) e a utilização de mídias sociais, telefone, SMS etc., para contatar os alunos. Canais estes, apreciados, predominantemente, na comunicação entre tutores presenciais-alunos e, influenciados, muitas vezes, pela própria estrutura do Curso em questão.

Com o propósito de ampliar o foco de investigação para abranger as relações intersubjetivas existentes além dos contatos entre tutor presencial/tutor a distância-aluno, outro objetivo/questão foi traçado no início da pesquisa. Este visava a indagar como os tutores de polo e os tutores UFSC entendem as relações afetivas e a instituição de uma comunicação dialógica na EaD entre os outros sujeitos partícipes desse processo: tutor polo-tutor UFSC, tutor presencial/a distância-aluno e aluno-aluno. Os dados apurados forneceram-nos informações instigantes. Se, por um lado, a comunicação afetiva e dialógica é tida como essencial para o processo educativo, por outro lado, revela-se assimétrica no ambiente em questão. Enquanto as interlocuções e a empatia são mais facilmente estimuladas nas enunciações entre

tutores-alunos, nos demais segmentos tutor polo-tutor UFSC, aluno-aluno, elas demonstraram-se incipientes.

Contudo, convém enfatizar que, mesmo que as interações entre tutores presenciais-tutores a distância e aluno-aluno sejam pouco substantivas, conforme o *corpus* gerado revela, ainda assim, caracterizam-se como dialógicas. A própria presença de conflitos entre ideias/ações, pessoas, circunstâncias etc., alude à premissa de haver um processo dialógico acontecendo. O simples ensino de referir-se ao objeto o torna existente, pois:

Só pelo fato de eu ter falado dele, a minha relação para com ele deixou de ser indiferente, tornando-se interessada e ativa. Por isso a palavra, além de designar o objeto como algo que se torna presente, através da entonação (a palavra pronunciada vem obrigatoriamente associada a determinada entonação que decorre do próprio fato de ser pronunciada)<sup>54</sup>, exprime ainda a minha atitude valorativa em relação ao objeto, positiva ou negativa e, com isso, o põe em movimento, fazendo dele um evento da eventualidade viva (BAKTHIN, 1993, p. 32-33).

Lógico que considerar e dialogar sobre a fragilidade das conversações e relacionamentos entre tutores de polo-tutores UFSC e alunos-alunos não é o suficiente, embora seja um começo. Faz-se cogente, também, que sejam revistas as atitudes empreendidas ou negligenciadas nos contatos entre esses pares, tentando-se superar as diferenças/dificuldades para que, ao mesmo tempo, possam ser reduzidas ou contornadas as distâncias que se apresentam, quer sejam elas físicas ou emocionais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Outro objetivo/questão levantada por este estudo era o de refletir sobre quais demonstrações de afetividade tornam-se positivas e quais delas operam negativamente no processo de ensino e

---

<sup>54</sup>Rememoramos que para Bakhtin (2006 [1979]; 1997 [1979]; 1993) as enunciações e entonações verbais podem ser faladas ou escritas (ou ainda estarem no nível da consciência). Na escrita, as entonações são fornecidas por meio de recursos linguísticos tais como grifos, pontuação específica etc.



aprendizagem na EaD. As considerações realizadas pelos tutores entrevistados suscitaram-nos pistas que podem vir a contribuir para a melhora das relações intersubjetivas – quaisquer que sejam – no ambiente do Curso investigado ou mesmo em outros entornos.

Ao serem questionados acerca de ambos os aspectos concernentes à afetividade na relação entre educadores-alunos, os tutores presenciais e a distância chamaram a atenção para algumas ações. As mencionadas, reiteradamente, como edificantes foram: estimular o diálogo, demonstrar interesse, respeito às individualidades, buscar conhecer o sujeito com quem se interage, colocar-se à disposição, facilitar o contato e o aprendizado etc. Dentre as atitudes consideradas contraproducentes estavam a falta e o excesso de interesse, manifestação de opiniões pessoais irrelevantes, mecanicidade nas interações.

Assim, podemos evidenciar que quaisquer relações intersubjetivas apresentam suas peculiaridades, uma vez que são fruto das interações entre indivíduos distintos (FREIRE, 1996; ROGERS, 1975). No entanto, algumas iniciativas são mais favorecedoras à empatia e ao diálogo do que outras, como pôde ser inferido pelas reflexões e respostas providas pelos tutores. Desse modo, a promoção de atitudes salutares em todas as relações intersubjetivas na EaD ou mesmo nas que ocorrem fora desse espaço pode contribuir na aproximação dos pares, desde que, por outro lado, cogitemos a todo instante a respeito de quais atos podem operar contrariamente, afastando-nos uns dos outros, e de interlocuções mais proximais e afetivas.

O último dos objetivos/questões propostos focalizava o *feedback* fornecido aos alunos quanto às suas dúvidas, considerações, tarefas etc., ao mesmo tempo em que se propunha a apreciar quais os meios considerados como os mais eficazes para disponibilizar esse tipo de retorno aos estudantes. As considerações tecidas sugerem que cada tipo de tutor (presencial e a distância) utiliza-se das ferramentas que possui (mídias, tecnologias, diálogos presenciais) para instaurar tanto as conversações com os alunos quanto para fornecer-lhes os *feedbacks* que se façam necessários. Agilidade, acuidade e comprometimento em sanar as dúvidas foram conceitos presentes em todos os depoimentos.

As respostas obtidas confirmam, também, que as conversações entre tutores-alunos acontecem, em sua maioria, mediatizadas pelo AVEA, e, no caso dos tutores presenciais-aluno, também nos

encontros das disciplinas. Reafirmando, desse modo, a teoria de Peters (2001), que enfatiza que o contato face a face (estabelecido entre tutores presenciais-alunos) facilita a instituição de laços afetivos. A dificuldade e os cuidados necessários nas interlocuções escritas igualmente foram evidenciados, indo ao encontro dos estudos de Moore; Kearsley (2007); Peters (2001) e Belloni (1999).

Além disso, os dados gerados oportunizam-nos, ainda, tecermos sugestões para estudos futuros que considerem a afetividade e o dialogismo na EaD. Como propostas de pesquisas a serem empreendidas, pensamos que sejam válidas aquelas que protagonizem a afetividade e o dialogismo nos contatos entre aluno-aluno ou entre tutor-tutor, visando a investigar como pode ser realizada uma maior aproximação desses pares, quais atitudes e diálogos precisam ser estimulados para que haja a real interação entre esses sujeitos.

Na mesma linha, outro estudo pode vir a traçar um paralelo entre os resultados da pesquisa ora apresentada e uma nova ação investigativa, na qual seja apurada a importância da afetividade e do dialogismo para os alunos do Curso EaD de Letras-Português – UFSC. Outra temática possível seria referente ao AVEA, objetivando-se conhecer a estrutura utilizada para organizar as disciplinas no *moodle* do Curso em questão, objetivando conhecer quais os desdobramentos afetivos ou dialógicos que tal estrutura possibilita.

Ademais, pensamos que podem ser aproveitados os dados levantados nesta pesquisa – que concebem a iniciativa da entrevista por *e-mail* como sendo uma atividade relevante para aperfeiçoamento do trabalho dos tutores presenciais e a distância – para outros cursos que se utilizem do ambiente EaD além de que tal ação torne-se uma constante no Curso ora acompanhado. As entrevistas podem, então, vir a ser realizadas anualmente para os tutores de polo, e ao término de cada disciplina, em se tratando dos tutores – UFSC.

Tal proposição deve-se, sobretudo, à percepção obtida durante as entrevistas, da relevância da instituição de diálogos com os tutores nos quais estes possam conversar informalmente acerca de sua prática educativa, seus desafios, conquistas e dúvidas. Estas são algumas propostas, entretanto, devido à riqueza da temática (afetividade e dialogismo na EaD), há várias outras possibilidades de pesquisas relacionadas a essa área.

Encerrando as nossas considerações acerca do estudo desenvolvido, compartilhamos a nossa experiência pessoal a respeito das entrevistas e das interlocuções estabelecidas com os tutores presenciais e a distância. A princípio, como toda atividade inédita,

esta pesquisa pareceu-nos a mais desafiadora das ações. E, em muitos aspectos, assim o foi. Tirando-nos o sono e despertando as sensações mais antagônicas e inusitadas: ansiedade, medo, preocupação, dúvidas, angústias, inseguranças, curiosidade, alegria, satisfação etc.

Desde os primeiros contatos, contudo, as conversações apresentaram-se intensas. Cada qual à sua maneira, cada indivíduo chamando a atenção, com maior ênfase, para alguma questão, algum relato. Uns mais receptivos, com os quais os diálogos fluíram espontaneamente. Outros mais receosos, demandando toda a atenção e cuidado. Houve ainda aqueles – raros, mas não menos enriquecedores – com os quais as palavras pareciam ditas (escritas) em uma língua inteligível, e, por maior que fosse o esforço em buscar-se um “local” comum, no qual o “encontro” pudesse acontecer de fato, ainda assim, pareciam (e, talvez, permaneceram) inatingíveis.

Embora indivíduos isolados tenham nos transmitido a impressão de apenas “cumprirem uma tarefa”, a ampla maioria, reflexão após reflexão, propunha-nos novos olhares sobre horizontes que supúnhamos, até então, conhecidos. Demonstrando que esta foi uma oportunidade recíproca (entre entrevistador e entrevistado) de coconstituição e de descobertas. Ainda que, como pesquisadora, minhas opiniões e pensamentos não devessem ser expressos para não interferir nos resultados e no ambiente estudado, as considerações lidas não deixaram de operar mudanças na condução das entrevistas, carreando na própria inclusão de uma pergunta extra ao roteiro previamente estipulado.

Os depoimentos colhidos, então, permitiram-nos perceber os sujeitos entrevistados como educadores sensíveis, profissionais comprometidos. Pessoas que vivenciam a afetividade e o dialogismo no cotidiano das disciplinas, em suas ações educativas. Cada um dentro de seu universo de possibilidades, mesmo com os problemas, frustrações e dúvidas do cotidiano. E, ainda que um número diminuto desses educadores esteja ainda “esquivando-se” da alteridade, as entrelinhas das conversações revelam-nos que essas pessoas, embora não atribuam às suas iniciativas o termo “afetividade”, são pessoas afetivas. Talvez demandem mais tempo e novas interações intersubjetivas, para que tanto a afetividade quanto o dialogismo tornem-se reconhecidos, pois, como afirmam Bakhtin (1997 [1979]) e Freire (1967; 1987 [1970]; 1996), ambos os fenômenos operam na vida de todas as pessoas, em algum grau, em algum instante, mesmo que despercebidos ou não expressos conscientemente.

Dessa forma, as interações entre pesquisador e entrevistados serviram como meio pelo do qual pudemos observar a polifonia dos discursos, defendida por Bakthin (2006 [1979]; 1997 [1979]). Já que em cada uma das enunciações estabelecidas, várias vozes atravessavam os discursos instituídos entre sujeito-pesquisador e sujeito-respondente. Reiterando-se a premissa de que “jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidiálogo, real ou imaginado” (LÉVY, 1999, p. 97).

O diálogo, portanto, como acontecimento ético e estético, que pressupõe a existência de duas (ou mais) consciências que não coincidem (BAKTHIN, 1997 [1979], p. 42), deve conduzir a algum lugar, despertar novos pensamentos. Ainda que ele esteja sempre inacabado, oportuniza-nos a volta a nós mesmos – após a identificação com a alteridade – para que internalizemos os conhecimentos e as experiências vividas.

Assim, temos a oportunidade de coconstrução mútua, mediante conversações e embates que nos enriquecem à medida que buscamos, no encontro com a alteridade, conhecermo-nos mais profundamente com o auxílio de olhos, olhares e palavras dos outros que se situam fora de nós, dentro de nós, ao nosso lado, à nossa frente.

## REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo García. *Educación permanente: educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

\_\_\_\_\_. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. 2. ed. Madrid: Ariel, 2002, p. 43-69.

\_\_\_\_\_. La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral. *Materiales para la Educación de Adultos*. Madrid, n. 8, 1997, p. 15-20.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Censo EaD Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. *Toward a philosophy of the act*. Tradução e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas, 1993, p. 30-36.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

BIANCO, Nélia R. del. *Aprendizagem por rádio*. In: *Educação a distância: o estado da arte*. LITTO, Michael; FORMIGA, Marcos M. (Org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 56-64.

BONINI, Adair. *Pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero*. Revista de Letras, n. 22, v. 1-2, jan/dez. 2000. Entrevista concedida por e-mail.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2011.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - referente ao ensino a distância. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - referente ao ensino a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 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: 19 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2013.

COSTA, G. S. *Breve histórico da linguística aplicada*, [S. l.]: [s. n.], 2001. Disponível em: < <http://www.giseldacosta.com.br/public/2184332-Breve-historico-da-linguistica-aplicada.pdf> >. Acesso em: 16 set. 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: < <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/> >. Acesso em: 2 dez. 2012. Obra digitalizada, acervo da UFPB.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: < <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/> >. Acesso em: 2 dez. 2012. Obra digitalizada, acervo da UFPB.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: < <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/> >. Acesso em: 2 dez. 2012. Obra digitalizada, acervo da UFPB.

FREITAS, Maria Teresa. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. In: *Cadernos de pesquisa*, [S. l.], n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*. In: *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. FREITAS, M. T., et al. (Org.). São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. Ufjf: [s. n.], 2002, p. 1-14. Disponível em: < [www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigo4.rtf](http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigo4.rtf) >. Acesso em: 10 set. 2013.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010(a).

\_\_\_\_\_. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010(b).

HACK, Josias Ricardo. Afetividade em processos comunicacionais de tutoria no ensino superior a distância. In: *Foro Virtual de Virtual Educa Santo Domingo*, 2010. Santo Domingo: Virtual Educa, 2010. Disponível em:

<[http://www.virtualeduca.info/ponencias2010/18/VirtualEduca\\_2010\\_Hack.doc](http://www.virtualeduca.info/ponencias2010/18/VirtualEduca_2010_Hack.doc)>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. *Comunicação dialógica na educação superior a distância: a importância do papel do tutor*. *Revista Signo y Pensamiento*, Colômbia, Bogotá, n. 56, p. 114-123, 2010. ISSN 0120-4823.

\_\_\_\_\_. *Coordenadoria de tutoria: atividade administrativa ou afetiva?* In: OLIVEIRA, Roberta Pires de; NUNES, Zilma Gesser. *Letras-Português no EaD: tão longe, tão perto*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, p. 79-98. ISBN 978-85-61482-54-1.

\_\_\_\_\_. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. *O processo comunicacional na tutoria em cursos superiores a distância: reflexões sobre a experiência na Licenciatura em Letras Português da UFSC*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Florianópolis. *Anais...* Curitiba: INTERCOM, DT 6 – GP, 2009. Comunicação e Educação, 2009, 10p. ISSN 2175-4683.

HOLMBERG, Börje. *Distance education in essence*. 2. ed. Oldenburg: [s. n.], 2003.

INEP. *Cronograma do Censo da Educação Superior*. Disponível em: <[http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2013](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2013)>. Acesso em: 4 fev. 2014.

INFOESCOLA. *Mapa Regional de Santa Catarina*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/mapas/mapa-geografico-santa-catarina/>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

KEEGAN, Desmond. *Foundations of distance education*. [S. l.]: Routledge Chapman & Hall, 1996.



KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 5. ed. Woburn: Butterworth-Heinemann, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Rosália Gusmão de. *Ferramentas Computacionais para o ensino e aprendizagem de estruturas de aço*: 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Estruturas) – Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.pos.dees.ufmg.br/defesas/174M.PDF>>. Acesso em: 7 jun. 2013.

LOPES, Maria C., et al. *O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20D3RICO%20DA%20EDUCA%20C7%20C3O%20A%20DIST%20C2NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20C7%20D5ES.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20D3RICO%20DA%20EDUCA%20C7%20C3O%20A%20DIST%20C2NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20C7%20D5ES.pdf)>. Acesso em: 6 maio de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado)>. Acesso em: 22 out. 2013.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica*. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. *Theory of transactional distance*. In: KEEGAN, David (Ed.). 1993, p. 22-38.

MOTA, Ronaldo. *A Universidade Aberta do Brasil*. In: *Educação a distância: o estado da arte*. LITTO, Michael; FORMIGA, Marcos M. (Org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 297-303.

NUNES, Ivônio B. *A história da EaD no mundo*. In: *Educação a distância: o estado da arte*. LITTO, Michael; FORMIGA, Marcos M. (Org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 2009, p. 2-8.

\_\_\_\_\_. *Noções de educação a distância*. *Revista Educação a Distância*, Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Gleyva Maria S. de. *A educação a distância no contexto educacional brasileiro*, [S. l.]: [s. n.], 2007. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/ead\\_contexto\\_educacional.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2013.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

\_\_\_\_\_. *Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline*. In: D. Sewart; D. Keegan B.; Holmberg (Ed.). *Distance education: International perspectives*. New York: Routledge, 1988, p. 95-113.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRIBERAM. *Dicionário digital*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo>>. Acesso em: 7 jun. 2013.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luís B.; GOUVEIA, Joaquim B. *As características dos aprendentes na educação a distância: factores de motivação*. *Revista da FCT*, [S.l.], n. 4, p. 80-92, 2007. ISSN: 166-0480.

SABBATINI, Renato M. E. *Ambiente de ensino e aprendizagem via Internet: a plataforma Moodle*. [S. l.]: [s. n.], 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

SANTAMARINA, Anderson. *Contextualização do ensino na modalidade EaD*. [S. l.]: [s. n.], 2011. Disponível em: <<http://revistadaesab.com/?p=263>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SANTOS, Andréia I. dos. *O conceito de abertura em EaD*. In: *Educação a distância: o estado da arte*. LITTO, Michael; FORMIGA, Marcos M. (Org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 290-296.

SANTOS, Sonia R. M.; CARDIM, Nanci N.; MACIEL, Dominique. *Pesquisa sobre didática nos cursos na modalidade educação a distância: tendências e lacunas*. [S. l.]: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/61.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SARAIVA, Terezinha. *Educação a distância no Brasil: lições da história*. [S. l.]: [s. n.], 1996. Disponível em: <[http://www.tonao.com.br/escola/CURSO%20AEE/textos/1\\_atv08\\_ead\\_no\\_brasil\\_terezinha\\_saraiva.pdf](http://www.tonao.com.br/escola/CURSO%20AEE/textos/1_atv08_ead_no_brasil_terezinha_saraiva.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SEARA, Izabel; COELHO, Izete *et. al.* . *Projeto de Curso: Curso de Licenciatura em Letras – Português – modalidade a distância*. Reedição. UFSC, 2011.

SIGNORINI, Inês; Cavalcanti, Marilda C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

STEVENS, Kenneth. *Have the shifting sands of fordism resulted in ground lost or ground gained for distance education?* In: *Distance Education*, v. 17, n. 2, 1996.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

VYGOTSKY, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

YIN, Robert, K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A – CONTATO INICIAL

Sou Daniela de Albuquerque, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e orientanda do professor Dr. Josias Ricardo Hack. Neste trimestre, estarei acompanhando seu relatório de atividades, em virtude de a pesquisa que estou desenvolvendo abordar a educação a distância. Assim sendo, peço a sua colaboração para participar de uma entrevista, na qual a sua contribuição será a de partilhar seus pensamentos, concepções, ações, dúvidas etc., a respeito dos seguintes fenômenos da EaD: afetividade e dialogismo. Esta entrevista será realizada via *e-mail* e, após seu aceite, iniciaremos uma conversa que, a princípio, será composta por seis perguntas discursivas. A cada novo contato será enviada a você uma dessas perguntas. Portanto, dependendo de nossa interação, a quantidade de indagações poderá sofrer alguma variação, para mais ou para menos. A todo o momento você poderá entrar em contato comigo, caso tenha quaisquer dúvidas acerca da entrevista. Ao término de nossa conversa, suas respostas comporão seu relatório de atividades do trimestre e serão entregues ao Coordenador de

Tutoria. Informo também que, quanto ao fato da pesquisa acadêmica empreendida por mim, suas repostas serão aproveitadas, entretanto, sua identidade será preservada. No aguardo de seu retorno e aceite, agradeço desde já a sua colaboração.

Atenciosamente,

Daniela de Albuquerque  
Mestranda em Linguística – UFSC

## **ANEXO B – APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS AOS TUTORES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA**

Primeiramente, gostaria de agradecê-lo(a) por sua disponibilidade em participar de nossa pesquisa acadêmica sobre a Afetividade e Dialogismo na EaD. Reitero que sua colaboração é de suma importância para o desenvolvimento desse estudo. Nesse nosso segundo contato, antes de passarmos para a entrevista (que seguirá os moldes descritos no *e-mail* anterior), faz-se necessário que você conheça alguns conceitos que norteiam nosso trabalho, são eles: afetividade e dialogismo.

(i) Quanto à afetividade: A afetividade consiste em um fenômeno presente na maioria das relações humanas. O contato com os outros a nossa volta estende-se além do âmbito familiar. No ensino, a afetividade revela-se como uma ferramenta que tende a auxiliar na apropriação do conhecimento e no estímulo ao aluno em prosseguir seus estudos (FREIRE, 1987 [1970]; 1996).

Adotando as perspectivas freiriana e vygotskyana, a afetividade vem a ser mais do que o relacionamento fortuito ou mecânico entre indivíduos que compartilham de um determinado núcleo/espço. Nessas

teorias, a comunicação e a interação entre os pares é uma das ferramentas mais importantes para que o conhecimento seja internalizado nos indivíduos. Para que isso ocorra no contexto do ensino e aprendizagem, entretanto, faz-se necessária a empatia entre os sujeitos, uma aproximação sincera, demonstrando que o educador importa-se com seus alunos além dos limites de sua disciplina e didática. Educa-se para o mundo e com o mundo. As emoções (experiências, pensamentos, dúvidas, anseios etc.) dos sujeitos aprendentes são fundamentais para a construção de um relacionamento afetivo com a finalidade de desenvolver a autonomia no indivíduo e prepará-lo para as demais esferas da vida e de seus relacionamentos interpessoais. Os conflitos fazem parte das relações humanas e seu surgimento pode oportunizar novos debates, contribuindo para redimensionar tanto as relações intersubjetivas quanto a própria prática educativa.

A afetividade, portanto, permite que o indivíduo olhe para os outros à sua volta como seus “parceiros de caminhada” (FREIRE, 1987 [1970]), não havendo conhecimentos sobrepostos, tampouco saberes prontos e acabados. Em suma, podemos definir a afetividade como os relacionamentos emocionais entre os indivíduos tanto com seus pares quanto com o lugar e os objetos que o cercam. Assim, as trocas de opiniões, experiências, bem como os laços criados, a sensação de pertencimento e a empatia com o meio e os sujeitos, são algumas ações que demonstram afetividade.

(ii) Já o Dialogismo, de acordo com o conceito elaborado pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, diz respeito à comunicação oral ou escrita que engloba o diálogo e transcende-o. Isso porque o diálogo, em termos bakhtinianos, é um ato polifônico, onde coexistem diversas vozes. Nessa concepção, a comunicação acontece através, principalmente, do ato dialógico estabelecido entre os interlocutores ou, ainda, entre um indivíduo particular com um texto escrito, tratando-se de uma atividade dinâmica e constante.

Dessa maneira, novos enunciados vão surgindo a todo instante, de modo a propiciar aos interactantes novos conhecimentos e pontos de vista inéditos acerca de um mesmo fato/objeto. Assim como em outras esferas da vida humana, o dialogismo possibilita a abertura de novos horizontes para a prática educativa. O processo de ensino e aprendizagem pode ser enriquecido pela utilização de atividades, tarefas, textos etc., dentre outras ferramentas, que fomentem a comunicação dialógica. Em outras palavras: quaisquer atividades

educativas podem privilegiar a comunicação, levando à expressão, quer seja ela oral ou escrita.

Além disso, quanto mais inquietantes e estimulantes forem essas atividades, mais o aluno é convidado a pensar, refletir e praticar o diálogo com seus pares (colegas/instrutores), bem como consigo próprio. A hibridização das diversas linguagens dos alunos/instrutores e dos próprios materiais em suas mais diversas formas é outro fator que pode vir a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o contato do indivíduo com os vários tipos de gêneros discursivos, o que, por conseguinte, confere-lhe a apropriação de conhecimentos diversos daqueles que ora detém.

Assim, em termos bem genéricos, podemos dizer que o dialogismo é o processo de interação dos indivíduos com os outros à sua volta (outros que podem ser indivíduos, pensamentos, textos etc.). É um fenômeno que não acontece de maneira isolada. Trata-se de um “lugar comum” alcançado pelos interlocutores por meio do diálogo. Desse modo, a comunicação, mediatizada pela linguagem, faz-se fator essencial para a existência de relações dialógicas.

Agora que já partilhei algumas das concepções fundamentais que definem afetividade e dialogismo no presente estudo, poderemos dar prosseguimento à nossa entrevista propriamente dita. Então, em nosso próximo contato, estaremos iniciando a nossa conversa.

Novamente, muito obrigada pela atenção.

Abraços,

Daniela de Albuquerque.

P.S. Caso alguma coisa ainda não tenha ficado clara quanto aos conceitos descritos, estarei à sua disposição para maiores esclarecimentos.

### **ANEXO C – ENTREVISTA REALIZADA COM OS TUTORES PRESENCIAIS**

- 1) Em sua opinião qual a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem?
- 2) Como acontecem os vínculos afetivos entre tutor presencial-tutor a distância, tutor-aluno, aluno-aluno no *Moodle*? Qual relação existente entre esses vínculos e o rendimento do aluno no Curso?
- 3) De que forma você busca comunicar-se com seus alunos no *Moodle* e nos encontros presenciais da disciplina, através de quais meios?
- 4) Como é estimulada a relação entre tutor-aluno, aluno-aluno no *Moodle* e nos encontros presenciais da disciplina?



- 5) Em sua opinião quais demonstrações de afetividade são positivas e quais são negativas para o processo de ensino e aprendizagem?
- 6) De que maneira você realiza o *feedback* ao aluno quanto às perguntas, comentários, atividades etc.?
- 7) (Pergunta Opcional): Como foi a experiência de participar de uma entrevista por *e-mail* como sendo seu relatório de atividades?/ ou: Como foi a experiência de participar de uma entrevista por *e-mail*? (Você pode destacar pontos fortes e fracos, dificuldades, sugestões etc.).

#### **ANEXO D – ENTREVISTA REALIZADA COM OS TUTORES A DISTÂNCIA**

- 1) Em sua opinião, qual a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem?
- 2) Como acontecem os vínculos afetivos entre tutor presencial-tutor a distância, tutor-aluno, aluno-aluno no *Moodle*? Qual relação existente entre esses vínculos e o rendimento do aluno no Curso?
- 3) De que forma você busca comunicar-se com seus alunos no *Moodle*, através de quais meios?
- 4) Como é estimulada a relação entre tutor-aluno, aluno-aluno no *Moodle*?
- 5) Em sua opinião quais demonstrações de afetividade são positivas e quais são negativas para o processo de ensino e aprendizagem?

- 6) De que maneira você realiza o *feedback* ao aluno quanto às perguntas, comentários, atividades etc.?
- 7) (Pergunta Opcional): Como foi a experiência de participar de uma entrevista por *e-mail* como sendo seu relatório de atividades?/ ou: Como foi a experiência de participar de uma entrevista por *e-mail*? (Você pode destacar pontos fortes e fracos, dificuldades, sugestões etc.).