

O processo de tutoria na EaD: uma prática pedagógica articulada à luz da Teoria Histórico-Cultural

*The tutoring process in Distance Education: a pedagogical
practice articulated in light of the Historical and Cultural
Theory*

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim¹

¹ Possui licenciatura em Letras Português e Inglês, especialização em Linguística Aplicada ao ensino de LE pela FECILCAM, Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP - na área de concentração em Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira. Atualmente é coordenadora de Idiomas e do curso de Letras- EaD do Centro Universitário Internacional UNINTER; é professora de cursos de pós-graduação Lato Sensu e professora de língua inglesa nos cursos de Secretariado Executivo e Turismo do UNINTER. Além dessas atividades também exerce a função de professor web da disciplina Comunicação e Linguagem no curso de Pedagogia das Faculdades Opet.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma breve reflexão sobre a teoria histórico-cultural como subsídio para o processo de tutoria na educação a distância (EaD). Pretende apresentar inicialmente uma visão histórica da EaD, passando por uma apresentação de conceitos e abordagens metodológicas para, em seguida, serem apresentados os fundamentos da teoria histórico-cultural como proposição para um processo de tutoria que leve verdadeiramente à construção de conhecimentos e não simplesmente à reprodução de conhecimentos transmitidos.

Palavras-chave: EaD. Tutoria. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This paper aims to make a brief reflection on the historical and cultural theory as a subsidy to the tutoring process in distance education. It initially intends to present a historic view of distance learning, starting from presenting concepts and methodological

approaches, to, next, presenting the foundations of the historical and cultural theory as a proposition to a tutoring process that leads to the building of knowledge and not simply to the reproduction of transmitted knowledge.

Key-words: Distance Education, tutoring, historical and cultural theory.

1. Uma breve visão histórica da EaD

A Educação a Distância (EaD) iniciou-se no século XIX, quando era denominada de “Teleducação”. Nas últimas décadas, observamos um avanço muito significativo e mudanças decisivas nas práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino.

O conceito de EaD nasceu na Grécia e disseminou-se por Roma, cidades onde havia uma rede de comunicação que propiciava o desenvolvimento de trocas de correspondência, meio de comunicação que promoveu o desenvolvimento da EaD.

O primeiro registro da modalidade foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, em 20 de março de 1728, elaborado por um professor de taquigrafia chamado Cauleb Phillips, indicando: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída como as pessoas que vivem em Boston” (PIMENTEL, 2006, p. 14-15).

Dalmau (2007) elaborou um quadro explicativo (vide a seguir) das gerações da EaD, indicando que o salto entre uma geração e outra envolvia mudanças paradigmáticas, relacionadas às diversas mídias e tecnologias.

Quadro 1 – Gerações da educação a distância

Primeira Geração Cursos por correio	EaD baseada essencialmente no uso de materiais impressos, com a comunicação acontecendo durante o processo de ensino-aprendizagem, via correio.
Segunda Geração Novas Mídias/Universidades	Iniciou quando as grandes universidades foram criadas, na década de 1970, especialmente para oferecer cursos a distância por rádio e televisão, para um enorme público de estudantes.
Terceira Geração EaD on-line	Inclui o uso de computadores e a possibilidade de a comunicação entre os participantes acontecer simultaneamente (em tempo real, com transmissão de imagem e som), por meio de videoconferência.

Quarta Geração (2000)	A grande capacidade de processamento dos computadores e a velocidade das linhas de transmissão interferem na apresentação do conteúdo e nas interações.
Quinta Geração (2001)	Uso de agentes inteligentes, equipamentos <i>wireless</i> e linhas de transmissão eficientes. Organização e reutilização dos conteúdos.

FONTE: Adaptado de Dalmau (2007, p. 26-27).

O autor salienta que, com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o universo virtual proporcionado pela internet e seus componentes, a quarta e a quinta gerações foram criadas em virtude da mudança paradigmática do modelo anterior. Contudo, o início de uma geração não anulou a anterior, visto que, atualmente, são utilizados materiais impressos nos cursos a distância e, ao mesmo tempo, o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem. Segundo Dalmau (2007), deve-se dar relevância ao fato de que essas tecnologias começaram a ser utilizadas em conjunto, conforme explicita:

[...] de forma integrada, buscando ampliar as oportunidades de interação e facilitar a aprendizagem dos estudantes. Com a chegada das mídias de terceira geração, como a videoconferência, surgiu a possibilidade de ocorrer comunicação em “tempo real” entre os estudantes e seus professores distantes – a comunicação síncrona, o que antes não era possível, pois sempre havia uma distância “temporal” entre os envolvidos (o tempo da atividade do estudante ser enviada, do professor responder e do estudante ter uma resposta), caracterizando uma comunicação assíncrona (p. 27).

O Brasil deu o passo inicial para a inclusão da EaD no ensino em 1967, com a criação da Fundação Padre Anchieta, que tinha como objetivo promover atividades educativas utilizando o rádio e a televisão. Naquele mesmo ano, surgiram: a Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), que promoveu a educação de adultos por meio da teleducação, em São Paulo, via TV Cultura AM e Cultura FM; e o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), com o propósito de estabelecer um sistema nacional de teleducação com uso de satélite (DALMAU, 2007).

Em 1991, a Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e as Secretarias Estaduais de Educação implantaram o Programa de Atualização de Docentes, a fim de capacitar professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e alunos

dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto passa a se chamar “Um Salto para o Futuro”, um programa transmitido ao vivo com a proposta de formação continuada para o professor de Ensino Fundamental e Médio, por meio da utilização de diversos tipos de mídias.

Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394) regulamentou a educação a distância em nível nacional.

Em 2000, criou-se a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), instituição sem fins lucrativos, mediante a junção de 70 instituições públicas de Ensino Superior, que tinham como objetivo a democratização do acesso à educação com qualidade. A UNIREDE recebeu apoio dos ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT).

Em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) foi credenciada para ofertar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância, por meio de seu Centro de Educação a Distância. Em 2004, iniciou-se a primeira turma de graduação semipresencial, com o curso de Pedagogia (com habilitação em docência multidisciplinar na Educação Infantil e docência multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental). Ainda naquele ano, o MEC convocou as instituições de ensino para participar do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), com propostas de ensino a distância, oferecendo os seguintes cursos: Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia.

Em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de promover o desenvolvimento da EaD para a expansão da oferta de cursos e programas de educação superior.

1.1 Alguns conceitos

Segundo Moran (2002), a EaD envolve um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias (rádio, televisão, vídeo, telefone, internet, entre outros), com o qual professores e estudantes se encontram mesmo estando separados espacial e/ou temporalmente.

De acordo com Aretio (1994), a EaD pode ser definida como

[...] um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e estudante, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e Tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos estudantes (p. 39).

Segundo o Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, o MEC define a EaD da seguinte forma:

Para os fins deste Decreto, 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 (PLANALTO, 2009).

Dessa forma, utilizaremos o conceito exposto pelo decreto acima citado como base para este texto, uma vez que acreditamos que a mediação pedagógica se concretiza no processo de tutoria. Esse processo deve acontecer por meio de uma abordagem contemporânea de EaD, a qual, com o apoio das TICs, leva a uma prática educacional voltada para a construção de conhecimentos, como tentaremos abordar a seguir.

1.2. Abordagens metodológicas

Segundo Peters (2001), existem quatro modelos pedagógicos que podem ser adotados na EaD: o modelo de educação humanista, o modelo de ensino por projetos, o modelo de ensino por contrato e o modelo de preparo para o exame, como apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Modelos pedagógicos em EaD

Modelo de educação humanista	Visa ao estudo autônomo e segue a opinião de representantes da teoria humanista, tais como Fromm, Horney, Goldstein, Maslow e Bühler. Assim, “os seres humanos aspiram à autorrealização, autoatualização e autoconsumação. Eles dispõem de grande potencial para entender a si mesmos, para modificar sua autoconcepção e para revelar um comportamento autodirigido”, desde que seu clima social não se oponha a isso. De acordo com essa teoria, um estudo autorregulado só terá sucesso se o estudante tiver um ambiente de apoio, incentivo e compreensão. Há, também, a influência de Carl Rogers, indicando existir uma relação íntima entre o estudo autônomo e o desenvolvimento da personalidade.
------------------------------	---

Modelo de ensino por projetos	Largamente utilizado na Europa nos anos de 1960 e 1970, especialmente, na Alemanha, pautou-se por um protesto contra o ensino-aprendizagem baseado na recepção da matéria e apoiou-se na concepção da aprendizagem por projetos. Exige, no entanto, alunos que trabalhem com autonomia, organizem seus projetos independentemente e com responsabilidades próprias. Esse modelo é mais direcionado à solução de problemas e pressupõe a cooperação dos participantes.
Modelo de ensino por contrato	Os estudantes determinam o tempo, o lugar, assim como os objetivos e os conteúdos, o modo de trabalhar e a autossupervisão. O projeto contratado passa a ser negociado com o orientador da escola superior e pode ou não ser aprovado. Depois disso, os alunos trabalham longe da universidade, de maneira totalmente independente, na tentativa de cumprir o contrato firmado. Esse modelo é adotado pelo Empire State College, do Estado de Nova Iorque, nos Estados Unidos.
Modelo de preparo para o exame	O aluno se prepara, sozinho, para um exame universitário ou de uma instância que conceda grau acadêmico. Cabe ressaltar que esse modelo não é resultado de projetos didáticos, tendo surgido do fato de a vida do candidato não permitir que ele frequente um curso regular. Exemplifica a possibilidade de êxito sem professores, orientadores ou conselheiros e é baseado apenas no estudo autoplanejado sob responsabilidade própria. Ilustra o máximo da EaD autônoma e não dirigida.

Fonte: Adaptado de Peters (2001).

De acordo com Teperino *et al.* (2006), os modelos citados serão válidos desde que seja utilizada a dialogicidade na comunicação, fator primordial para o processo de aprendizagem, na educação presencial e na a distância. As ferramentas de comunicação assíncronas – exemplificando os fóruns *on-line* – são igualmente relevantes para o registro e o acesso futuro, fomentando constante *feedback* entre professor e aluno.

Considerando os modelos propostos por Peters, porém transpondo-os com base na inferência feita por Teperino, o processo de tutoria que defendemos aqui respalda seu modelo de atuação pedagógica na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que promove fundamentação para uma educação autônoma e imbuída de dialogicidade.

2. Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural

Constituindo uma das vertentes pioneiras do Interacionismo, a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotsky¹ (em colaboração com seus colegas Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev), representa a construção de “uma nova psicologia a partir da articulação dialética dos aspectos internos e externos do indivíduo [...] considerando a relação do sujeito com a sociedade em que está inserido” (FREITAS, 2002 *apud* COSTA, 2006, p. 24).

O termo “Interacionismo” refere-se a uma concepção de desenvolvimento humano – alternativa a duas concepções antagônicas anteriores (inatismo² e ambientalismo³) –, na qual o indivíduo é compreendido como resultado da interação de suas predisposições biológicas (geneticamente herdadas) com o ambiente ao qual é exposto. É central para essa interação a consideração de que fatores biológicos e ambientais são igualmente importantes na definição dos indivíduos da espécie humana.

Contudo, tendo se fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico⁴ para construir sua teoria, Vygotsky evidenciou o papel do trabalho na qualidade de princípio educativo (que diferenciou a espécie humana das demais espécies animais) como diferencial na formulação de sua concepção Interacionista.

Como Marx postulou, o homem se empenhou em modificar a natureza para produzir melhores condições de existência. A cada modificação produzida, novas necessidades emanaram, exigindo do homem adaptações cada vez mais específicas, que o conduziram à vida social, ao trabalho em grupo e, por conseguinte, ao aperfeiçoamento da comunicação. Sendo assim, ao adaptar a natureza às suas necessidades, o homem produz o que chamamos de *cultura* e modifica a si mesmo em um processo dialético

¹ Vygotsky nasceu no ano de 1896, em Orsha, na Bielorrússia, e faleceu em 1934. Na Rússia, onde viveu a maior parte de sua vida, formou-se em Direito, porém se destacou, sobretudo, por suas contribuições à psicologia. Entre os anos de 1924 e 1934, mesmo debilitado, em função da tuberculose, produziu mais de 200 publicações.

² Concepção de desenvolvimento humano que defende a predominância da interferência dos fatores biológicos – geneticamente herdados – sobre os ambientais, na constituição dos sujeitos.

³ Concepção de desenvolvimento humano que defende serem os fatores ambientais, aos quais o indivíduo é exposto, mais importantes para sua constituição do que sua herança genética.

⁴ Abordagem metodológica criada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

contínuo, que, na filogênese humana, definiu o trabalho como “fator principal no processo de transição do macaco para o homem” (COSTA, 2006, p. 24).

Nas palavras de Vygotsky:

[...] algo completamente novo no comportamento do homem é que sua adaptação e o comportamento relacionado com essa adaptação adquirem formas novas em relação à dos animais. Estes se adaptam passivamente ao meio; o homem adapta ativamente o meio a si mesmo (VYGOTSKY, 2004, p. 65).

Partindo dessa premissa, Vygotsky sustenta que a diferença fundamental entre o homem e o macaco é a maneira como ambos lidam com instrumentos. Costa, baseada no estudo da teoria vygotskyana, explica que:

Embora os macacos tenham manifestado a capacidade de inventar e utilizar instrumentos, estão muito longe de utilizá-los para a atividade de trabalho, ou seja, de ter a capacidade de utilizar estes instrumentos não para se adaptar à natureza, mas para dominá-la, fazendo-a servir a seus fins (COSTA, 2006, p. 24).

Além disso, Vygotsky evidencia que, apesar de utilizar instrumentos, os macacos (bem como outros animais “superiores”) não adaptam os objetos para aperfeiçoar sua capacidade transformadora da natureza, não classificam um determinado objeto da natureza como instrumento permanente (ou seja, não guardam seus instrumentos para uso posterior), não compartilham o conhecimento sobre o potencial de um objeto, para servir como instrumento a outros membros de sua espécie, entre outros fatores determinantes.

Progredindo nessa mesma argumentação, Vygotsky indica a utilização de signos⁵ como um diferencial da condição humana, os quais derivaram da utilização de instrumentos, pois, em sua concepção, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VIGOTSKI, 1998, p. 70).

⁵ O signo constitui um objeto que representa outros objetos. Uma palavra, por exemplo, que constitui um objeto fonético ao qual é atribuído, socialmente, um significado compartilhado, e que possui a qualidade de trazer à tona a “presença” psicológica de outro objeto, que pode, ou não, estar na presença dos sujeitos que a pronunciam, é um signo.

A invenção e a utilização de signos propiciaram um salto qualitativo no desenvolvimento da natureza humana, uma vez que eles constituem, assim como o instrumento, um elo mediador⁶ do homem com outros objetos. Não obstante, ao passo que o instrumento faz a mediação da relação do homem com a natureza, o signo faz a mediação da relação do indivíduo com outros indivíduos e consigo mesmo, proporcionando, ao homem, a elevação de suas funções psicológicas a um nível superior⁷.

Nesse sentido, evidencia-se o papel da linguagem (como sistema simbólico complexo mais utilizado entre as comunidades humanas) em sua interação com a inteligência, na gênese do comportamento humano. Para Vygotsky, pensamento e linguagem têm origens e caminhos distintos, tanto na filogênese quanto na ontogênese humanas. Entretanto, quando os cursos dessas duas funções psicológicas se cruzam, ocorre uma transformação mútua tão significativa que é possível afirmar que a unidade dialética desses sistemas constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo (VYGOTSKY, 1998, p. 32). Resumindo a explicação do caminho traçado pelo pensamento e pela linguagem na visão vygotskyana, é possível dizer que:

1. [...] [em] seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico.
3. A certa altura, essas linhas se encontram [e], conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala, racional (VYGOTSKY, 1998, p. 54).

A importância que Vygotsky credita a esse fenômeno estende-se ao ponto de ele afirmar que:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata,

⁶Segundo Kohl, a palavra “mediação” pode ser definida como a interposição de um objeto na relação entre outros dois objetos.

⁷ Como Vygotsky enfatiza, o homem compartilha parte de suas funções psicológicas com animais de outras espécies, uma vez que funções como atenção, percepção, comunicação, afeição etc. são encontradas em macacos e outros animais superiores. Contudo, com a invenção e a utilização de signos, o homem desenvolveu essas funções alcançando a capacidade de atuar no mundo munido de atenção e percepção voluntárias, memória ativa, controle consciente do comportamento, pensamento abstrato, entre outras funções psicológicas superiores.

acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

No entanto, o papel mais significativo dessas naturezas peculiares de pensamento e linguagem não se dá em suas existências em si, mas em seus potenciais de ampliação da capacidade humana de se valer da mediação semiótica.

Segundo Coutinho (2009), o conceito de mediação semiótica (que pode ser definido como a intervenção de signos na relação do homem com o psiquismo dos outros homens) é:

[...] o elo epistemológico dos estudos de Vygotsky (1896-1934), na medida em que este conceito-chave articula os demais conceitos (internalização, objetivação, desenvolvimento proximal, pensamento e linguagem, etc.), conferindo-lhes unidade e coerência teórica (p. 3).

Como maneira abrangente de definir a função de instrumentos, de signos e dos “outros” nas relações dos indivíduos, a mediação pode ser percebida na maioria das ações humanas, sendo responsável pelo desenvolvimento ontogenético do potencial dos indivíduos para a humanidade propriamente dita. Já a mediação semiótica, ao permitir a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade entre os próprios seres humanos, bem como a interação entre os psiquismos dos indivíduos, é condição *sine qua non* para a educação. Dessa forma:

Em relação às funções superiores, Vygotsky acredita que são relações sociais internalizadas, sendo o papel do outro essencial na constituição cultural do homem, já que este se torna o que é através do outro, e neste sentido o homem se constitui através da mediação do outro. Não a simples mediação instrumental, mas sim a mediação num sentido mais profundo, aquela que permite a apropriação/internalização do mundo cultural pelo sujeito (COSTA, 2006, p. 30).

Define-se *internalização* como a reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKY, 1998, p. 74), sendo por meio dela que os significados presentes *interpsicologicamente* no entorno dos indivíduos tornam-se *intrapsicológicos*. Contudo, a internalização não é um processo passivo, sendo decisiva a interação do sujeito com o que o meio lhe provém.

Nesse sentido, contrário às teorias vigentes em sua época, Vygotsky entendia que a aprendizagem não resultava tão somente das pressões realizadas pelo meio sobre o indivíduo, em um processo passivo de associação de informações (associacionismo), mas constituía-se de uma transformação qualitativa, na qual agiam dialeticamente o meio social e o próprio sujeito. Dessa forma, nas palavras do autor:

O desenvolvimento de nossas reações é a história de nossa vida. Se tivéssemos de encontrar a verdade mais importante que a psicologia moderna pode ensinar ao professor, ela seria simplesmente: o aluno é um aparato reativo (*apud* VEER; VALSINER, 1999, p. 61).

Contudo, para compreender como Vygotsky concebia o meio pelo qual se poderia conduzir o indivíduo à mudança qualitativa de sua estrutura cognitiva e, portanto, promover seu desenvolvimento, é necessário entender um conceito básico de sua teoria: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Na teoria vygotskyana, enuncia-se que o indivíduo, em qualquer período de sua vida, apresenta três níveis de desenvolvimento, a saber: o Nível de Desenvolvimento Real, o Nível de Desenvolvimento Potencial e o Nível de Desenvolvimento Proximal (ou Zona de Desenvolvimento Proximal).

O Nível de Desenvolvimento Real é constituído pelos processos cognitivos que já estão consolidados no indivíduo, ao passo que o Nível de Desenvolvimento Potencial refere-se àqueles processos cognitivos que ainda não se completaram, mas que, em função da interação do indivíduo com o meio, já passaram a fazer parte do âmbito de suas possibilidades (independentes) futuras. Ao explicar a Zona de Desenvolvimento Proximal, ao mesmo tempo em que traduz os dois conceitos anteriores para o plano prático, Vygotsky afirma:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas [...] em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998a, p. 112).

Tanto as intervenções no Nível de Desenvolvimento Real quanto as do Nível de Desenvolvimento Potencial do indivíduo são ineficazes para sua evolução cognitiva – uma

vez que o primeiro nível representa algo que já foi conquistado e o segundo, a gama de funções cognitivas que apenas se aproximam da prontidão para se consolidarem com base na interação do sujeito com o meio. Dessa forma, ao professor lança-se o desafio de identificar que parte de um processo cognitivo, aliado a um determinado conteúdo (que se deseja trabalhar), faz parte do Nível de Desenvolvimento Real, bem como do Nível de Desenvolvimento Potencial do aluno, para que, entre esses dois pontos, possa aplicar sua ação pedagógica.

Importa, também, ressaltar que, interferindo na Zona de Desenvolvimento Proximal, os membros mais experientes (relativamente a determinado aspecto de uma cultura) contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento de seus pares menos experientes. Dessa forma, ao se promover a passagem de um processo cognitivo da Zona de Desenvolvimento Proximal ao Nível de Desenvolvimento Real de um sujeito, garante-se, ao mesmo tempo, que as partes integrantes desse processo que compunham seu Nível de Desenvolvimento Potencial passem a fazer parte de um nível proximal, conferindo ao referido Nível Potencial uma constituição totalmente nova.

Com base nesse conhecimento, importa ao professor compreender que, à medida que a interação social promove aprendizagens aos sujeitos, os Níveis de Desenvolvimento são alterados, passando a abarcar a prontidão para novos conteúdos. Sendo assim, ensinar constitui-se, concomitantemente, de ação presente e de vanguarda.

Considerações finais

Faremos, para concluir, uma breve apresentação das implicações da Teoria Histórico-Cultural para a EaD e, especificamente, para o processo de tutoria, que é, neste momento, um dos aspectos mais relevantes do processo de construção de conhecimentos dessa modalidade de educação.

A observação de alguns processos de formação dados por meio da EaD vem apontando a atuação do tutor como decisiva para o sucesso da iniciativa do aluno e de sua permanência até o fim do curso⁸. O que pretendemos, aqui, é relatar uma experiência

⁸ Esta percepção foi observada por nós durante o período de um ano e seis meses durante o qual estivemos à frente da coordenação do setor de tutoria de aproximadamente cem mil alunos dos cursos da Facinter e Fatec Internacional.

de curso com a formação e a atuação de tutores, na perspectiva Histórico-Cultural de aprendizagem, considerada, por nós, contemporânea, pois há casos em que a EaD ainda tende a reproduzir o ensino tradicional, com pouca formação e treinamento. Segundo Blikstein (*apud* SILVA, 2003), nesses casos, a educação continua a ser a transmissão de conteúdos empacotados, com uma roupagem *on-line*.

A popularização das redes telemáticas trouxe à tona um novo artefato, que modifica qualitativamente o conceito de EaD, ampliando-o para um estado em que as comunicações assíncrona e síncrona entre professores e estudantes aprimoram essa modalidade de educação.

A questão central de Lev Semenovich Vygotsky, em sua abordagem, é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Ou seja, sua teoria compreende o desenvolvimento humano como um processo de interação sujeito-sujeito e sujeito-meio, de forma mediada.

As principais ideias da abordagem de Vygotsky consideradas foram: Mediação, Linguagem, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Formação de Conceitos Cotidianos ou Espontâneos e Científicos, Cultura, bem como, Instrumentos e Signos (REGO, 1999).

É notória a importância que Vygotsky atribui ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. A interação está inserida no processo de mediação que ocorre por meio de instrumentos e signos. Tais instrumentos e signos estão presentes em ambientes de EaD, na linguagem adotada para a comunicação, nos recursos gráficos utilizados para a interação, nos serviços de e-mail, de fórum, nas ferramentas de *chat* e em toda ferramenta que exerça a função de mediação. Símbolos, signos e palavras constituem meios de contato entre o ambiente computacional e seus usuários (VICCARI; ALMEIDA, 2003).

Na perspectiva de se educar (e não de ensinar) a distância, a tutoria adquire um papel importante e, sem dúvida, constitui um dos mais relevantes pontos na discussão acerca da EaD, uma vez que ainda não há um modelo – como referencial, e não como paradigma – de formação e de atuação nessa direção. O que se vê, na prática, ainda é uma tutoria alinhada aos modelos de treinamento e instrução programada. O papel do tutor não pode ser o de "tirador de dúvidas" e de "inspetor" da aprendizagem individual dos alunos.

Assim, para além de um conhecimento teórico, cada tutor precisa ser alvo de uma formação capaz de desconstruir um paradigma tradicional de “ensino”, do qual ele foi alvo ao longo de sua vida de estudante, para estabelecer um paradigma em que o *locus* do professor se desloca, instaurando a figura de mediador, que não ensina, mas viabiliza a construção de conhecimentos.

Segundo Fiorentini (2002), a função do professor é conceber alternativas pedagógicas que favoreçam a construção de estratégias que, por sua vez, funcionem como recursos tanto para avaliação dos alunos como para estímulo da participação deles. A metodologia de um curso na modalidade de EaD deve considerar o processo de ensino-aprendizagem que estimule a pesquisa como princípio educativo. Nesse sentido, essa modalidade representa uma mudança de paradigma em relação à formação continuada e à construção coletiva de conhecimentos e redes colaborativas de aprendizagem.

Os sistemas computacionais passam a ser encarados, também, como um meio de comunicação entre aprendizes e orientadores (BARROS; CAVALCANTE, 2000). Com a chegada da Internet nas escolas, em meados da década de 1990, vislumbrou-se uma nova perspectiva de aplicação da Informática em Educação (MORAN, 1997). Segundo o Professor Moran, da Universidade de São Paulo, "a Internet propicia a troca de experiências, de dúvidas, de materiais, as trocas pessoais, tanto de quem está perto como longe geograficamente" (p. 18). Por meio de hipertextos compartilhados e de ferramentas de comunicação assíncrona (correio eletrônico, mural) e síncrona (*chats*, *vídeoconferências*), a internet tem mudado a postura de professores e estudantes.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é abrangente e permite a realização e a gerência de cursos pela internet (LIMA, 2002). Segundo Vavassori e Raabe (2000), o AVA pode ser definido como o sistema que agrupa um conjunto de recursos e ferramentas que permitem potencializar atividades de aprendizagem por meio da internet, em um curso a distância.

Behar, Primo e Leite (2005, p. 54) argumentam que os AVAs “podem ser pensados como sendo uma das propostas que tentam responder às demandas dos novos espaços pedagógicos”. No entanto, só podem ser consideradas novas possibilidades educativas se forem pensados e utilizados numa proposta de ensino em que se privilegie “o critério didático-pedagógico do *software*, pois todo e qualquer desenvolvimento de um produto

para a educação é permeado por uma concepção epistemológica” (Schlemmer, 2005, p. 34).

Segundo Schlemmer (2002), Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ambientes de aprendizagem *on-line*, sistemas gerenciadores de educação a distância e *software* de aprendizagem colaborativa são denominações utilizadas para *softwares* desenvolvidos para o gerenciamento da aprendizagem via *web*. Eles são sistemas que sintetizam a funcionalidade de um *software* para a comunicação mediada por computador e métodos de entrega de material de cursos *on-line*. Para a autora, os AVAs são considerados ambientes que têm funcionalidades de comunicação e sustentam materiais educativos para cursos.

Percebemos que os usos de *chats*, em pequenos e grandes grupos, constituem artefatos para comunicação entre professores e estudantes e tomam como base, sem perceber, princípios da teoria da comunicação e da perspectiva Histórico-Cultural de aprendizagem.

Os *chats* proporcionaram comunicação em três níveis: interpessoal, pequeno grupo e organizacional entre professores e alunos. Nos contextos organizacional e de pequeno grupo, observamos que os alunos detêm a maior parte das “falas” e o professor atua como mediador do processo.

Dessa forma, demonstramos que os *chats* proporcionam comunicação em níveis variados, apropriados à construção de conceitos. Assim, podemos concluir, com propriedade, que essas ferramentas constituem aliados poderosos para um processo de EaD que, verdadeiramente, leva a uma perspectiva contemporânea de educação, indo além da mera transmissão de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

BARROS, Simone; CAVALCANTE, Patrícia Os recursos computacionais e suas possibilidades de alocação no ensino: segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: **Projeto Virtus, educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. Recife: Ed. da UFPE; São Paulo: Ed. da Universidade Anhembi-Morumbi, 2000. p. 21-32.

BEHAR, P. A.; PRIMO, A. F. T.; LEITE, Silvia M. ROODA/UFRGS: uma articulação técnica, metodológica e epistemológica. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5622**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 10 jul. 2009.

CAMPOS, F. C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Sandra Regina Dias da. **O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): o caso do CENEP – HC/UFPR**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COUTINHO, M. T. C. Educação a distância e mediação semiótica: algumas relações necessárias. In: COLÓQUIO DE SEMIÓTICA DA FACULDADE DE LETRAS DA UFMG, I, 2009, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 1-21. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/LIVROCOLOQSEM5.doc>>. Acesso: 27 out. 2009.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

FIORENTINI, L. M. R. Materiais didáticos escritos nos processos formativos a distância. In: **Congresso de Ensino Superior à Distância**, I, 2002, Petrópolis. **Anais**. Petrópolis: EsuD, 2002.

FREITAS, M. Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s./v., n. 116, jul. 2002.

LIMA, Larissa S. D. **Proposta de um Framework de apoio ao desenvolvimento de cursos a distância baseados na abordagem Sócio-Histórica de Vigotsky**. Florianópolis: UFSC, 2002.

MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, M. J. Como utilizar a internet na educação. **Revista da Ciência da Informação Online** - Biblioteca Virtual, v. 26 n. 2, p. 146-153, maio/ago., 1997. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cionline/260297/index.html>>. Acesso em: 30 jul. 1999.

PETERS, Otto. **Didática do ensino à distância**. São Paulo: Unisinos, 2001.

PIMENTEL, Nara Maria. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-histórica da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHLEMMER, E. Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org.) **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TEPERINO, Adriana Silveira *et al.* **Educação a distância em organizações públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006.

VAVASSORI, Fabiane B.; RABEE, André L. A. Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, Marco (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2000.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VICCARI, Rosa M.; ALMEIDA, Adja F. Construindo um ambiente de aprendizagem à distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004.