

# A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE TUTOR E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Fabiana Correa Castagnaro*

*Orientador: José Carlos Gonçalves*

Mestranda

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre a importância da mediação entre tutor-aluno no processo de ensino-aprendizagem do português na Educação a Distância – EaD. O objetivo principal é estudar a interação tutor-aluno no contexto virtual, detectando e descrevendo as estratégias mediadoras de criação de maior autonomia na aprendizagem dos alunos. O professor, ao atuar na sala de aula virtual, exerce o papel de facilitador da aprendizagem, deixando de ser o único vetor do conhecimento devido às múltiplas tecnologias de informação e comunicação trazidas pela convergência digital. Consequentemente, a mediação cria maior presença na EaD, encorajando e estimulando o aluno durante a realização das atividades. Este estudo fundamenta-se nas teorias da: Análise da Conversa Etnometodológica (GARFINKEL, 1967) e da Análise Sociointeracional do Discurso (RIBEIRO e GARCEZ, 2013) e categorias de análise, tais como: as pistas de contextualização, os alinhamentos e os enquadres interacionais, além das teorias de aprendizagem e comunicação. A metodologia qualitativa utilizada é uma análise Sociolinguística Interacional dos dados coletados por intermédio da plataforma *Moodle* a partir de interações entre tutor e alunos matriculados na disciplina de Português VIII do curso de Letras da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, polo UFF. Além disso, pode-se dizer que a mediação efetiva pode ajudar a tornar a interação tutor-aluno menos assimétrica e mais significativa para ambos. Espera-se que os resultados deste trabalho iluminem o papel difuso da mediação pedagógica na otimização da aprendizagem e na criação de maior autonomia dos aprendizes.

**PALAVRAS-CHAVE:** fala-em-interação; autonomia; mediação; Análise Sociointeracional do Discurso.

## **Introdução**

---

Este artigo insere-se na linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação e objetiva analisar a mediação pedagógica entre tutor e alunos no processo de ensino-aprendizagem do português na Educação a Distância (EaD).

Para trabalhar com esse tema, tomou-se como ponto de partida o seguinte fato: o professor não é mais o único vetor de conhecimento, como é comum na sala de aula tradicional, devido às múltiplas tecnologias de informação e comunicação trazidas pela convergência digital, tornando imprescindível a mediação da aprendizagem.

Para Masetto (2010, p.144), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor ou tutor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, ou, em outras palavras, ele propicia a *andaimagem* da aprendizagem. Segundo Wood *et al* (1976, p. 90), o termo *andaimagem* é entendido como um suporte dado por alguém mais capaz em uma atividade (tutor, professor, etc.) a um aprendiz, para que este consiga resolver uma tarefa, cuja solução não teria capacidade de alcançar, naquele momento, sem a ajuda externa. Ao fornecer andaimes, o tutor, por exemplo, age de maneira cooperativa, isto é, ele transmite seus conhecimentos para apoiar o aprendiz e permite que ele avance em seu conhecimento. Nesse contexto, a autonomia da aprendizagem pelo aprendiz tem papel de destaque.

Já Freire (2002, p. 134), salienta os novos papéis do professor e dos alunos com vistas à autonomia da aprendizagem:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Segundo Perrenoud (2000), citado por Roesler *et al* (2008, p.330), o educador é responsável por organizar e dirigir situações de aprendizagem, abandonando, assim, a antiga fórmula de exercícios repetitivos, sem criatividade nem desafio para o educando. Isso leva o profissional a refletir que um material didático ou atividade pedagógica, mesmo que adequadamente escritos, ilustrados, apresentados sob a forma de vídeo ou áudio ou utilizando todos esses recursos juntos, sempre dão margem a interpretações diferentes. O leitor, ao fazer a atividade, traz para a tarefa seus pressupostos, hipóteses

---

anteriormente testadas, experiências afetivas e culturais, juízos de valor que, certamente, poderão interferir na interpretação e na compreensão dos materiais didáticos.

Verifica-se, a partir das citações acima, que, na EaD, a mediação adquire papel de suma importância, uma vez que o distanciamento físico sempre esteve a exigir recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais. Com a inserção das tecnologias digitais de comunicação na EaD e o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), a função mediadora do professor se fortaleceu em razão das exigências de configuração desse novo ambiente de estudos.

Dessa forma, a mediação se caracteriza como forma de criar maior presença na EaD. Segundo Michael Brannigan (2013), citado por Gonçalves (2013, p.99), a presença é definida como a qualidade de “estar-lá” (refere-se à mera presença física), “estar-com” (implica em empatia e atitude de companheiro e atenção), “estar-para” (envolve atitude de prontidão), “estar-em-relação” e “estar-em-transcendência” (envolvem níveis altos de presença emocional, psicológica, social e espiritual). Para garantir a presença plena do tutor e do aluno, é preciso o encorajamento e estímulo através da escuta atenta (escuta com todos os sentidos, tanto verbal quanto não-verbal) e da utilização de estratégias de aproximação como a polidez, a linguagem fática e os marcadores conversacionais, que contribuem para criar envolvimento na linguagem e maior proximidade interacional.

Nesses AVAs, a mediação ocorre por meio de diversos dispositivos<sup>1</sup> (*chats*, fóruns, *blogs*, videoconferências, entre outros) que viabilizam a comunicação, tanto síncrona (em tempo real, todos conectados ao mesmo tempo) como assíncrona (cada um conectado no seu tempo), possibilitando a participação ativa e autônoma dos estudantes. O tutor deve planejar e supervisionar cada atividade didática e preparar-se para atuar conforme as características e peculiaridades de cada dispositivo ou objeto de ensino a fim de que a mediação aconteça.

Para isso, é importante potencializar e contextualizar os materiais, de modo a construir uma dinâmica de estudos assistida, interativa e, ao mesmo tempo autônoma. O tutor ajuda os alunos a construírem suas próprias estratégias de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Agamben (2005, p.13) chama literalmente de dispositivo “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Esses dispositivos podem ser considerados como tais em razão de motivarem os alunos a interagir com a comunidade virtual e contribuírem para o aprendizado.

---

Assim, pode-se dizer que a interação é mutuamente constituída pelos e constitutiva para os participantes dos eventos comunicativos. Nesse contexto, o papel do tutor como mediador de interação é de vital importância.

### **Fundamentação Teórica e Metodologia de Pesquisa**

Este trabalho se propõe a analisar a mediação entre a tutora e os alunos matriculados na disciplina de Português VIII do curso de Letras da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, polo Universidade Federal Fluminense (UFF), provenientes do Rio de Janeiro e de outros municípios, tomando por base a Análise da Conversa Etnometodológica, a Análise Sociolinguística Interacional e algumas categorias de análise, tais como: os alinhamentos, os enquadres, as estratégias de contextualização, entre outras.

Cabe observar que neste trabalho será focado o conceito de estratégias de aproximação, por ser relevante para a flexibilização da estrutura conversacional e para a quebra/eliminação das assimetrias no discurso entre tutor e alunos em AVA.

A metodologia de pesquisa é semi-etnográfica, incluindo a observação participante da tutora e seus alunos em interações extraídas da plataforma *Moodle*, durante as atividades da disciplina de Português VIII, no primeiro semestre de 2017. Os dados coletados incluem interações em atividades e objetos de ensino, tais como: mensagens da sala de tutoria e *chat*.

### **Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)**

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é voltada para o estudo da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real. Garcez (2008, p. 17), em Loder e Jung (2008), afirma que a ACE pode ser entendida a partir da proposta de teoria social feita por Harold Garfinkel (1967). Em meados dos anos 1970, foram publicados os primeiros textos configurados no âmbito de uma perspectiva própria chamada de ACE. Daqueles textos, talvez hoje o mais difundido seja o de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]).

---

Com o objetivo de mostrar que as pessoas se organizam socialmente através da fala, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p.14 [1974]) descrevem as características da conversa que mostram que ela é um fenômeno organizado:

- (1) *A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.*
- (2) *Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.*
- (3) *Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.*
- (4) *Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.*
- (5) *A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.*
- (6) *O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.*
- (7) *A extensão da conversa não é previamente especificada.*
- (8) *O que cada um diz não é previamente especificado.*
- (9) *A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.*
- (10) *O número de participantes pode variar.*

Assim, tais descrições evidenciam que os falantes se organizam na fala-em-interação, ratificando o principal objetivo da ACE, que é descrever e explicar as ações sociais empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem em um processo de interação social. O objeto da ACE não se restringe apenas à conversa cotidiana, mas se estende à fala-em-interação em geral.

Para Garcez (2008, p. 20), *Conversa* é “a forma básica de sistema de troca de fala, que garante, entre outros aspectos, que os participantes da interação falem um de cada vez e que a alocação de turnos de fala entre eles seja sempre local”. Ou seja, o termo local não se refere ao espaço físico em que a interação se dá, e sim à conjuntura sequencial no decorrer do tempo físico.

Para esta breve apresentação da ACE, o autor pontua alguns dos seus pressupostos e compromissos fundamentais. Primeiramente, pode-se afirmar que ainda há um interesse central de descrever a ação social humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem, seja face a face ou virtualmente. Em outras palavras, trata-se de um empreendimento calcado

---

eminentemente sobre a observação, o registro e a transcrição de dados empíricos de fala-em-interação situada no tempo e no espaço, de ocorrência natural.

Associada à observação detalhada de dados de uso da linguagem em ocorrência natural está a valorização da perspectiva êmica, isto é, a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles a demonstram uns para os outros. Na fala-em-interação, sobretudo na conversa, tem-se de fato um “procedimento de prova” para essa análise êmica justamente no funcionamento da tomada de turnos. É peculiar à ACE esse procedimento de articulação da análise turno a turno que os próprios participantes empreendem e demonstram uns para os outros. Os participantes precisam constantemente refletir para o outro como estão analisando o que o outro disse e fez no turno anterior, e sempre têm a chance de suspender o andamento das ações para proceder a ajustes quanto ao entendimento que o outro revela da sua própria produção, procedendo à iniciação de reparo sobre alguma fonte de problema na sua própria fala ou na fala de outro participante.

No fluxo da conversa pode haver entre os participantes problemas de produção ou de entendimentos do que foi dito, ou quando um dos interagentes realiza uma reapresentação do conteúdo que o seu interlocutor apresentou, ou quando o próprio falante faz um reparo na própria fala. Desse modo, a prática da correção (substituição de um item por outro) é entendida como um componente específico de reparo.

Os analistas da conversa estudam não apenas a conversa, mas a fala-em-interação mais amplamente. Portanto, Schegloff (1987, p. 221) aborda e define a existência de diferentes *sistemas de troca de falas*:

Um sistema de troca de falas é caracterizado especificamente pelo formato das soluções organizadas que ele dá a problemas genéricos como: gerir a alocação de turnos entre os participantes, assegurar a produção de trechos de conversa em sequências coerentes de ação (às vezes ao organizar elocuições sucessivas, outras vezes, elocuições dispersas, por exemplo), fornecer meios ordenados para lidar com problemas ao proferir, escutar e compreender a conversa a fim de permitir que a ação prossiga instantaneamente, providenciar procedimentos ordenados para iniciar e terminar episódios de atividade interacional em concerto e assim por diante.

Outro recurso analítico importante para a busca da perspectiva êmica na análise da fala-em-interação é a atenção, teórica e empiricamente sustentada, a um elemento normativo situado, constituinte da ação social humana: a *accountability* ou explicabilidade. Isto é, quando os participantes avaliam que podem pairar dúvidas sobre

---

a propriedade do que eles estão dizendo/fazendo, observa-se que eles efetivamente “se explicam”, prestam contas da sua conduta, mediante ações como justificativas, pedidos de desculpas e explicações, entre outras.

Há, por outro lado, diversos elementos que concorrem para a produção da ação, a sequencialidade recebe grande destaque na perspectiva da ACE, a ponto de alguns verem nessa tradição analítica um interesse que se limita à descrição e explicação dos elementos sequenciais da fala-em-interação. Esse interesse está a serviço de informar a análise de como as pessoas agem umas com as outras em cenários concretos da vida humana em sociedade.

É sempre necessário articular as análises que os participantes efetivamente dizem e fazem por meio de produção e atenção a elocuições e outros sinais observáveis e demonstráveis na sua conduta, conforme registrado em dados audiovisuais e respectivas transcrições.

Ao analista da conversa interessa articular como resultam as ações individuais para todos os efeitos práticos, o que para os participantes da fala-em-interação significa, necessariamente, lidar com o outro para produzir ação conjunta.

Neste artigo, será analisada a fala-em-interação na sala de aula virtual, ou melhor, no ambiente institucional sob a perspectiva da ACE.

### **Análise Sociointeracional do Discurso**

A Sociolinguística Interacional tem como precursores John Gumperz e Erving Goffman e, assim como a ACE, propõe o estudo do uso da língua na interação social. Por isso é comum a investigação a respeito de conversas cotidianas e trabalhos com interações em contextos institucionais, como por exemplo, nas escolas, universidades, etc.

Gumperz (1982) considera a linguagem, em seus variados aspectos, como um produto da cultura e da sociedade, portanto influenciado por elas. É através da competência comunicativa que nossas identidades e nossa maneira de pensar são reveladas. Assim, no que diz respeito a esses aspectos, Gumperz elabora conceitos como *pistas de contextualização*, que serão de grande valia para a realização deste estudo.

---

Goffman se dedicou a essa área de investigação da linguagem ao trabalhar com alguns conceitos, como *enquadre*, *footing* e *alinhamento*, os quais são fundamentais para a Sociolinguística Interacional. A seguir, então, será feita uma breve discussão de cada um deles.

### **Pistas de Contextualização e Estratégias de Aproximação**

Gumperz (1982), citado em Ribeiro e Garcez (2013, p.151), pressupõe que uma elocução pode ser compreendida de maneiras diversas e que os interlocutores decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação. Isso quer dizer que as pessoas definem a interação em termos de um enquadre ou esquema identificável e familiar pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas, chamadas de *pistas de contextualização*.

Souza (2015, p. 12) explica

que essas pistas podem aparecer sobre várias manifestações, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante e são, segundo Gumperz (1982), na maioria dos casos, usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta.

Pode-se dizer que as pistas de contextualização não determinam o significado, e sim limitam a interpretação, destacando alguns aspectos do conhecimento de mundo e minimizando outros. Ou melhor, existem, na interação, significados ocultos. Entende-se assim que um dos significados deve ser colocado em jogo, sendo negociado a partir das pistas de contextualização.

Segundo Gonçalves (2007, p.07),

**estratégias de aproximação** estão entre os fenômenos e mecanismos conversacionais e interacionais que Gumperz (2002) denomina de pistas de contextualização. Gumperz (2002) mostra como as convenções de contextualização são pistas de três naturezas: 1) **pistas linguísticas** (alternância do código, de dialeto ou de estilo); 2) **pistas paralinguísticas** (pausas, tempo da fala, hesitações); 3) **pistas prosódicas** (entonação, acento, tom, ritmo, entre outros). Além dessas pistas, podem ocorrer também pistas não-verbais (direção do olhar, distância entre os interlocutores, postura, gestos). Essas pistas possibilitam aos participantes fazerem a inferência conversacional no



---

discurso situado das interações. Elas são empregadas pelos participantes ao longo da interação; além disso, sinalizam as pressuposições contextuais (tipo de inferência ativada pelo uso de determinadas expressões linguísticas, sensíveis ao contexto) e operam mudanças de enquadres e alinhamentos, sendo imprescindíveis, portanto, para definir e negociar “o que está acontecendo aqui e agora”.

Segundo Goffman (1974), citado por Ribeiro e Pereira (2002, p.50) na interpretação da situação social – “o que está acontecendo aqui e agora?” – aponta para dois tipos de indicadores contextuais: o *aqui* direciona a interpretação para o contexto situacional; e o *agora* remete ao momento da interação em curso.

Assim, pode-se afirmar que compartilhar as pistas de sinalização é, portanto, importante para o sucesso das interações, pois a habilidade de reconhecer e entender as pistas de contextualização faz parte da competência comunicativa dos interlocutores. Ser competente comunicativamente é ter a habilidade para produzir e entender as pistas contextuais enquanto elas ocorrem e compreender como elas são determinadas pelo contexto local.

Entre as pistas de contextualização, as estratégias de aproximação que constituem recursos linguísticos verbais e não-verbais dos tutores na direção dos seus alunos, são ocorrências que estrategicamente podem conduzir a uma diminuição do afastamento, da distância e da diferença entre os interlocutores.

As estratégias de aproximação contribuem para eliminar as diferenças na comunicação tutor-aluno. Este aspecto interativo sinaliza as tentativas do tutor de chegar mais próximo do aluno, evitando problemas interpretativos. Assim, o tutor tratará o aluno como um ser pensante e colaborador, minimizando a assimetria tanto através das tecnologias, quanto de outros materiais disponíveis na plataforma (*links*, vídeos, hipertextos, etc.). Ao criar os subsídios, o tutor estará ajudando o aluno a se desenvolver por conta própria.

## **Enquadres e Alinhamentos**

O conceito de *enquadre* foi introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman. O **enquadre** situa a metagemagem<sup>2</sup> contida em todo enunciado,

---

<sup>2</sup> “Metagemagem é tudo aquilo que rodeia as palavras: estilo conversacional, atitudes de um para com o outro, a ocasião, os recursos paralinguísticos e os suprasegmentais”. Disponível em:

---

sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Segundo Goffman (1974), citado em Ribeiro e Garcez (2013, p.107), em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente prepondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional. Daí a indagação “onde, quando e como se situa esta interação?”

Em 1979, Goffman introduz o conceito de *footing*, já como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. “*Footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (RIBEIRO e GARCEZ, 2013, p. 107).

Para Goffman (1974), citado em Ribeiro e Garcez (2013, pp.107 e 108), em qualquer situação face a face, os *footings* dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições. Eles são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação.

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que o falante assume para ele mesmo e para os outros presentes, expressa na maneira como se conduz a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em seu *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em seu enquadre dos eventos. Os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural.

A qualquer dado momento, um dos dois participantes

estará expondo seus próprios pensamentos sobre um assunto e expressando seus próprios sentimentos, mesmo que cautelosamente; o outro estará ouvindo. A pessoa que fala está inteiramente envolvida com a fala e sua recepção, e a pessoa que ouve, com o que está sendo dito. O discurso em si seria, portanto, a principal preocupação de ambos. Com efeito, apenas esses dois indivíduos sabem quem está falando, quem está ouvindo, o que está sendo dito, ou até mesmo se há de fato fala em andamento – sendo, assim, todos esses aspectos “inacessíveis” para os outros. No curso da interação, ocorrerá o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte, com vistas à manutenção de um formato afirmação/resposta, sendo que o direito legitimado de falar neste instante – a palavra – vai e vem. Finalmente, diz-se que o que se passa é conversa ou fala. (RIBEIRO e GARCEZ, 2013, p. 114)

A noção de ouvinte é a condição oficial de participante ratificado no encontro. Na fala entre duas pessoas, o ouvinte ratificado é necessariamente o “endereço”, isto

---

<http://sociolinguisticainteracional.blogspot.com.br/2009/10/metamensagens-e-comunicacao-nao-verbal.html>. Acesso em: 04 ago.2017.

---

é, aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel do falante. No entanto, o falante endereçará suas observações, ao menos durante alguns momentos de sua fala, a um ouvinte em especial, de tal maneira que, entre os ouvintes oficiais, é preciso diferenciar o interlocutor endereçado dos “não-endereçados”.

Goffman (1974) trata sobre o outro elemento do paradigma conversacional: o *falante*. Ele também funciona como um “animador”. Animador e interlocutor são partes do mesmo nível e método de análise. Algumas vezes, considera-se que há um “autor” das palavras que são ouvidas. Considera-se que aja um “responsável”, cujas crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam.

As noções de animador, autor e responsável podem elucidar o “formato de produção” de uma elocução. Quando se usa o termo “falante”, está frequentemente implícito que o indivíduo que anima está produzindo seu próprio texto e delimitando sua própria posição através dele: animador, autor e responsável são um só.

Até aqui foi tratado sobre as *mudanças de footing*, como se o indivíduo estivesse envolvido apenas em alternar de uma postura ou alinhamento para o outro. Cabe enfatizar que, quando o indivíduo muda de voz, não está exatamente encerrando o alinhamento anterior, mas o suspendendo temporariamente, com o entendimento de que ele será quase imediatamente restabelecido. Da mesma maneira também, quando a palavra é cedida numa conversa, assumindo assim o *footing* de interlocutor (endereçado ou outro), fica garantida a expectativa de reingresso no papel de falante, no mesmo *footing* anterior. Conforme já dito, esse é claramente o caso do narrador que permite ser interrompido pelos ouvintes. Então, é preciso admitir que é possível manter o mesmo *footing* através de vários turnos na fala do indivíduo.

### **Análise de dados**

Na interação da sala de aula virtual, as pessoas estão continuamente trabalhando suas posturas, seus alinhamentos, negociando seus objetivos e o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho.

Contudo, pode haver maior ou menor rigidez no controle da disciplina e da tomada de turnos durante as atividades, dependendo de como cada tutor concebe seu papel e das orientações ideológicas que sustentam sua prática pedagógica.

---

Ao assumir um estilo (escolher o que vai determinar o efeito de um enunciado na interação e influenciar os julgamentos que são feitos), a tutora estará sinalizando qual é o seu papel social e qual é o seu alinhamento, de maior ou menor assimetria, com os alunos. Pode-se verificar isso no excerto a seguir:

**Excerto 01: Chat – 13/05/2017 – 11:00 às 12:00.**

*T: Vamos lá!*

*GSP: Vamos!*

*PMA: Qual a sua sugestão?*

*T: Quero a participação de vocês! Somos um grupo!*

Assim, através do seu estilo, ela indica para os alunos qual é o quadro que ela quer que predomine em suas aulas. Cada um desses quadros é formado por diversos subquadros, que moldam atividades de fala que vão se desenrolando no decorrer da interação.

A seguir, pode ser verificado, a partir de interações entre tutora e alunos matriculados na disciplina de Português VIII do curso de Letras da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, polo UFF, o excerto 02 que foi denominado “formal ou institucional” devido ao alinhamento de a tutora aproximar-se mais das expectativas de assimetria de *status* na relação com os alunos. Já o excerto 03 foi denominado “conversacional” por ter uma estrutura mais próxima à conversação informal, natural.

**Excerto 02: Chat – 13/05/2017 – 11:00 às 12:00.**

*T: Bom dia, alunas!*

*FK abandonou o chat*

*FM: Bom dia a todas!!*

*T: FM, diga por favor o número de sua matrícula.*

*GSP entrou no chat*

*FM: 13213120015*

*GSP: Bom dia para todos.*

*T: Seja bem-vinda, GSP! Diga por favor o número da sua matrícula!*

*GSP: Obrigada! Matrícula: 132.131.20.131*

**Excerto 03: Chat – 13/05/2017 – 11:00 às 12:00.**

---

**PMA: Me desculpa, mas estou morreeennndo de inveja!!**

**T:** Não pensem que a graduação será o ponto final... Será um ponto e vírgula ou mesmo uma vírgula... Uma pausa para saberem o que querem na profissão de vocês. É muito bom ser professora, mas nós mesmas somos o próprio incentivo! Não esperem de ninguém para evoluir na profissão. O grande reconhecimento e sucesso é saber que seu aluno aprendeu com o seu trabalho. Esse é o reconhecimento! Lembre-se sempre disso!

**MBF:** Prova disso foi a busca por fazer Letras, sempre gostei de Português, mas agora Amo! Metade de mim é pedagogia e a outra é Letras.

**GSP:** Parabéns, tutora! Eu tenho vontade de continuar estudando também, pena que aqui no interior é ruim para isso. Sempre converso isso com os meus, tem que ir embora daqui.

**T:** **Inveja de quem, PMA?**

**MBF:** De você claro!

**PMA:** De você, com todo esse saber, não chego aos pés...

**FKP:** Parabéns!!!

**FKP:** O reconhecimento vem deles

**PMA:** Mas é inveja boa, não é na maldade não tá?

Observa-se que a aluna PMA revela um alinhamento diferente de interação, conforme pode ser visto na estrutura de sua participação. Ela não endereçou suas observações a uma ouvinte em especial, de tal maneira que, entre os ouvintes oficiais, foi preciso diferenciar o interlocutor endereçado dos “não-endereçados”. Observe que essa distinção na sala de aula virtual é importante entre os interlocutores oficiais, a fim de direcionar o turno a uma ouvinte específica, tornando a conversa mais clara. Normalmente, usam-se os vocativos/nomes dos participantes como pistas.

Ao observar o fragmento retirado da atividade denominada “Chat”, constata-se que ao iniciar o bate-papo (excerto 02) a tutora representa o poder atribuído a ela na monitoração da atividade. Porém, no decorrer da conversa, o discurso se torna menos assimétrico e cooperativo quando a aluna disse que estava “morrendo” de inveja da tutora no bom sentido, minimizando a relação de poder entre elas. A seguir, a interação

---

é colaborativa e cooperativa; além disso, tem-se o caso da interação institucional no sentido estrito do termo, em que os papéis são complementares e as responsabilidades também.

**Excerto 04: Chat – 13/05/2017 – 11:00 às 12:00.**

*T: Primeiramente, gostaria de começar solicitando a vocês a que nome podemos dar a esse chat. Vamos lá!*

*(...)*

*PMA: A importância da linguagem ou algo assim*

*T: hum*

*T: vamos lá!*

No excerto 04, pode-se verificar no primeiro enunciado da tutora que ela não fez uma ordem diretiva, e sim um pedido de ajuda a qualquer pessoa do grupo que julgou estar dentro das condições necessárias para interagir. Além disso, verifica-se também, conforme foi citado no início deste artigo, através das palavras de Masetto (2010, p.144), que a tutora se coloca como uma incentivadora ou motivadora da aprendizagem, propiciando a *andaimagem* da aprendizagem e permitindo as alunas participarem e, conseqüentemente, avançarem em seu conhecimento.

Ademais, o nível de formalidade da interação pode ser verificado nos excertos a seguir, retirados da Sala de Tutoria, fato que comprova a distância ou não existente entre a tutora e seus alunos:

**Excerto 05: Sala de Tutoria: Tópico: AD<sup>3</sup> – 18/05/2017 – 17:10 – Aluna: SCO.**

*SCO: Boa tarde. Quais seriam as aulas abordadas na AP<sup>4</sup>2. Att SC*

**Excerto 06: Sala de Tutoria – 19/05/2017 – 22:20 – resposta da Tutora.**

*T: Conforme cronograma anexado à plataforma, AP2: Unidades 05 a 08. AP3: Unidades 01 a 09. Abç., F.*

---

<sup>3</sup> AD – Avaliação a distância.

<sup>4</sup> AP – Avaliação Presencial.

---

Percebe-se no excerto 05 que a aluna questiona sem endereçar o seu destinatário, mostrando-se distante dele ao terminar sua mensagem com o fecho de cortesia “Att”. A tutora responde ao seu questionamento, no excerto 06, porém usa o termo “Abç.”, a fim de demonstrar sua maior aproximação da aluna na plataforma.

**Excerto 07: Sala de Tutoria: Tópico: Agradecimento – 22/05/2017 – 09:17 – Aluna: RSM.**

*RCM: Bom dia, F.! Tudo bem! Gostaria de parabenizá-la por toda dedicação, competência, amor à profissão e principalmente pelo respeito com todos os alunos, valorizando saberes, dando-lhes oportunidade de se expressar, incentivando, inovando, revolucionando. **Amei** estudar Português VIII e este gosto veio também da forma que a disciplina foi abordada, através de uma profissional séria e que atenciosamente nos deu bases para compreendê-la. Suas explicações foram inteligentes, claras e concisas. Parabéns!!! Deixei um recado para **você** no Fórum de Alunos com a coordenadora ML. Obrigada por tudo. **Um grande abraço.***

O excerto acima, enviado no final do semestre letivo por uma aluna à tutora, comprova sua demonstração de carinho, reconhecimento e gratidão em razão do desempenho da tutora para com seus alunos. A omissão da forma de tratamento (Senhora ou Professora ou Tutora) antes do nome da tutora no início da mensagem da aluna, o verbo “amei” utilizado intensamente como forma de grande satisfação e afetividade, “você” utilizado como forma de tratamento de proximidade, além da expressão “Um grande abraço” são exemplos que provam a aproximação da aluna à tutora. Pode-se dizer que o discurso institucionalizado de ambas comprova ser um discurso menos assimétrico e menos distante, no ambiente AVA.

## **Conclusão**

Face ao exposto, conclui-se que existem casos em que não se verifica a situação de simetria entre tutor e alunos, ou melhor, há casos em que a interação pode

---

não estreitar a distância entre os participantes, isso vai depender de como o tutor vai demonstrar a afetividade e o profissionalismo na interação com seus alunos.

Cabe observar que a afetividade pode provocar reações comportamentais vistas como positivas ou negativas no aluno, sendo as primeiras vistas como prazerosas para a interação, tornando a interação menos ritualística e mais estimulante. Além disso, o tutor, ao sinalizar a significância da tarefa, poderá ou não ser bem recebido pelos alunos, tornando mais substancial ou não para a aprendizagem. Isso vai depender da sua postura, do seu alinhamento, no enquadre conversacional.

Diante disso, pode-se dizer que a mediação pedagógica realizada pelo tutor é de extrema importância, pois ele estimulará a participação e o envolvimento dos alunos compartilhando o seu conhecimento ou saber técnico e tornará a interação mais simétrica, ou seja, aquela em que o poder de entregar e tomar o turno são mais compartilhados.

Portanto, o tutor, ao propiciar uma interação mais simétrica, estará ajudando os alunos a usarem espontaneamente certas marcas de oralidade que tornam a interação mais natural e próxima, o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e o aluno mais autônomo da sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Tradução de Nilcéia Valdate. *Revista Outra Travessia*, n.5, pp.9-16. Ilhota de Santa Catarina, jul/dez/2005.

BRANNIGAN, Michael C. *Cultural fault lines in healthcare: Reflections on Cultural Competency*. Lanham, Maryland, USA: Lexington Books. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCEZ, Pedro M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Leticia Ludwig; e JUNG, Neiva Maria (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. pp. 17-38.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

GOFFMAN, Erving. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. pp.107-148.



---

GONÇALVES, José C. Discurso, interação e práticas sociais: implicações para a formação profissional. *Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*. Ano 4. n.7. Jul a dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Por uma EaD sem distância: presença na interação professor/alunos em AVA. *Educação a distância: meios, atores e processos*. Fernando Selmar Rocha Fidalgo et al, Organizadores. Belo Horizonte: CAED/UFMG. 2013. pp.95-106.

GUMPERZ, J. J. Pistas de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982]. pp. 98-119.

\_\_\_\_\_. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2002. pp.149-182.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2010. pp. 141-171.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RIBEIRO, Branca T.; PEREIRA, MARIA G. D. A noção de contexto na análise do discurso. *Veredas – Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, v. 06, n.2, pp. 49-67. Jul./Dez.2002.

ROESLER, Jucimara; SOUZA, A.R.B.; SARTORI, A.S. Mediação pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n.24, pp.327-339. maio / ago. 2008.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A. e JEFFERSON, G. (2003). Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v.7, n.1-2, pp.9-73. Trad. de SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. e JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, pp. 696-735.

SCHEGLOFF, E.A. (1987) Between micro and macro: Contexts and other connections, in ALEXANDER, J. K. C., GIESEN, B., MUNCH, R. e SMELSER, N.J. (Orgs.) *The micro-macro link*. Berkeley: University of California Press, pp. 207-234.

SOUZA, Elayne S. de. *Brincadeira, riso e insulto ritual na fala-em-interação em sala de aula*, 2015, 153p, Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

WOOD, D; BRUNER, J; ROSS, G. *The Role of Tutoring in Problem Solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976, v.17, pp. 89-100.