

## “REFAZER A ATIVIDADE”: UMA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO DA TUTORIA

### “REDOING THE ACTIVITY”: A PRACTICE OF TUTOR’S INTERVENTION

**Gláucia da Silva Henge<sup>(1)</sup>, Marie Jane S.Carvalho<sup>(2)</sup>**

(1) Aluna do Curso de Especialização em Tutoria em Educação a Distância – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil – e-mail: ghenge@gmail.com

(2) Orientadora, Profa. Dra. da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil – e-mail: mariejsc@gmail.com

### RESUMO

A Educação a distância pode ser um facilitador na formação de estudantes autônomos. Nesse sentido a intervenção do tutor tem papel fundamental como instigador, motivador e agente de reflexão para o estudante. Este trabalho, portanto, busca investigar a intervenção com solicitação de refazer uma atividade, tomando-a como uma possibilidade de repensar o próprio fazer e a aprendizagem por parte do aluno-professor que refaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** *educação a distância, intervenção do tutor, refazer a atividade*

### ABSTRACT

The distance education can be a facilitator in the formation of autonomous students. So, the intervention of the tutor has a key role as instigator, motivator and agent of reflection for the student. This study, therefore, aims to investigate the intervention which request to redo an activity, taking it as a chance to student-teacher who redoes of rethinking its own doing and learning.

**KEY-WORDS:** distance education, tutor’s intervention, redoing activity.

## 1. INTRODUÇÃO

Uma das funções pedagógicas do tutor é “realizar intervenções diretas, com a anuência da equipe, nas atividades realizadas e registradas no webfólio educacional” (CARVALHO, NEVADO E BORDAS, 2006, pág.27) valendo-se para tanto da pedagogia da pergunta, isto é, propondo “perguntas que ajudem os alunos a descobrir possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos fóruns e webfólio educacional” (op.cit., pág.27).

Partindo dessa ação desempenhada pelo tutor, é necessário investigar como, em contrapartida, o estudante em EAD percebe essa intervenção e retoma sua produção intelectual. A experiência aponta para o fato de que quando a retomada ocorre mediante a solicitação de revisão/reformulação da contribuição da atividade desenvolvida, há uma conotação atribuída pelo aluno-professor de que algo estaria “errado”. Cabe, portanto, investigar melhor se realmente esse tom de certo/errado permanece na avaliação das atividades, além disso, é necessário perceber como a atividade é refeita pelo aluno-professor, sendo isto um indicativo da sua visão do ato de refazer.

Sendo o Webfólio educacional um “instrumento de auto-avaliação e de avaliação coletiva” e tendo por principal função “criar um contexto amigável para os alunos-professores pensarem sua prática pedagógica e as possibilidades teóricas disponíveis para interpretá-la e realizá-la de modo qualificado” (CARVALHO, NEVADO E BORDAS, 2006, pág.44) ele apresenta-se como a fonte ideal para obtenção dos dados e recursos para a pesquisa a ser desenvolvida.

Mediante uma intervenção do tutor solicitando que a atividade seja refeita, há duas hipóteses iniciais, sendo que as antecedendo está a investigação do próprio papel da solicitação de refazer:

- a) A forma com que essa intervenção é feita pelo tutor vai determinar o refazer;
- b) O aluno-professor vai repensar o seu texto, refazendo-o;

Para verificar ambas as hipóteses, é preciso num primeiro momento, retomar os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem nas relações mediadas pela modalidade à distância. Assim, noções importantes relevantes ao papel do tutor e da escrita/reescrita de textos fazem-se imprescindíveis.

## 2. UM GESTO DE TUTORIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A INTERVENÇÃO

A Educação a distância (EAD) vem sofrendo uma série de aperfeiçoamentos e ampla difusão em todo o território nacional, principalmente no que concerne aos cursos de nível superior, os quais qualificam e tornam aptos sujeitos para o exercício da carreira escolhida, com menores custos financeiros em relação ao Ensino Presencial (tradicional) e também tendo um acompanhamento, muitas vezes bem mais individualizado de seus processos de sua aprendizagem.

Em suas especificidades, a Educação a Distância mobiliza saberes e sentidos em torno do conhecimento partilhado e construído entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, as relações entre professores, tutores e estudantes são fortemente reconstruídas através da mediação da tecnologia, como principal ferramenta, mas também como espaço de subjetivação do ensino.

Desta forma, ao revisitar uma série de autores que buscam definir a EAD, Aretio (2001) chega a um conjunto de definições que a diferenciam, sendo elas: a separação aluno-professor, a utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos, a aprendizagem individual, o apoio de uma organização de caráter tutorial e a comunicação bidirecional. Dentre essas características da EAD é preciso atentar para duas delas: a aprendizagem individual e o caráter tutorial que dá suporte e auxílio a essa aprendizagem. Ao valer-se de uma mediatização tecnológica, a EAD permite uma reconfiguração da relação do sujeito com o seu próprio conhecimento, na qual o foco é realmente construir elaborações, alçar degraus cada vez mais complexos em que se estabilizam saberes, enfim, o sujeito e o seu próprio gesto de aprender são as prioridades do ensino. Para tanto, a presença dessa organização de caráter tutorial assume papel determinante, uma vez, que a tutoria é a disponibilização de outros sujeitos que acompanham, auxiliam e incentivam essa aprendizagem. É nesse sentido que Aretio (2001, p.29) ainda pontua que o tutor tem o crescente interesse por “ser um autêntico facilitador da aprendizagem de seus alunos”.

Ao tematizar aqui a EAD, é preciso, entretanto, atentar para o fato de que, antes de ser “a distância” trata-se, sobretudo, de “educação”. Assim, as relações travadas pelos sujeitos com a sua aprendizagem dizem respeito não só ao contexto da educação a distância, mas

podem também contribuir para uma reflexão mais ampla, como sintetiza LOBO NETO (2001, p.58) quando diz que “qualquer análise consistente do ensino a distância só é possível a partir da aceitação do duplo desafio de tratá-lo ao mesmo tempo como um objeto específico, mas também, como parte solidária da educação, assumida em toda a sua dimensão e complexidade”.

A questão do distanciamento físico entre os envolvidos é superada e redelineada pela proximidade que as tecnologias da informação e os recursos multimidiáticos oportunizam. A tal ponto de poder-se crer que, em EAD, tanto corpo docente e discente estão mais próximos pelo contato individualizado que se estabelece no acompanhamento de cada atividade desenvolvida, de cada dúvida gerada, muitas vezes marcada pelo registro e pelo retorno síncrono ou assíncrono entre os pares. Nesse contexto de aproximação viabilizado pela tecnologia pode tornar-se “mais intensa e efetiva a interação aluno-professor, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno” (BRASIL, 2001, p.128).

A autonomia do estudante é um ponto crucial em EAD, e também em seu próprio papel social de formador de cidadãos críticos e profissionalmente capacitados. Um profissional autônomo, que gere e projete a sua aprendizagem, é capaz de fazê-la por toda a sua vida, tornando-se um eterno aprendiz. Essa possibilidade é singular e permite que o sujeito se torne mais independente, mais criativo mediante situações-problema em seu dia-a-dia e passe a refletir, extraindo sínteses produtivas para a vivência, reformulando-a sempre que necessário. Enquanto que, historicamente, o ensino tradicional culminou em sujeitos passivos que aguardavam receber o conhecimento oriundo da experiência e do saber de um professor, a educação a distância com projeto pedagógico diferenciado vem a colaborar na formação de sujeitos ativos e autônomos quanto à sua aprendizagem.

Entretanto, a educação para aprendizagem ao longo da vida tem demandas fundamentais como mostra Ljosa (1992 *apud* BELLONI, 2001, p.43), sendo elas: o nível geral e qualidade da educação, a atualização e o retreinamento, as competências e carreiras múltiplas. Assim, um sujeito que aprende com autonomia, por toda vida está, naturalmente, em acordo com essas demandas, tendo uma educação de qualidade, estando disposto e habituado a atualizar-se e voltar-se sobre o seu próprio fazer (treinando e retreinando sempre)

e procurando ampliar cada vez suas competências, através da multiplicidade de interações e práticas em diferentes campos do conhecimento e das habilidades.

Ao encontro dessas demandas, pode-se situar o curso no qual se desenvolve o presente trabalho. O PEAD (Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância) busca graduar professores que já exercem a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Rio Grande do Sul. Seu objetivo geral é “preparar o professor para a reflexão teórica (meta-reflexão) permanente e a recriação das práticas escolares ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico” (CARVALHO, NEVADO e BORDAS, 2006, p.20). Assim, valendo-se de um corpo discente de profissionais também envolvidos e comprometidos com a Educação, o PEAD busca oportunizar aos alunos-professores o desenvolvimento da autonomia que se atinge pela meta-reflexão dos seus fazeres pedagógicos. Isto é de suma importância para uma sociedade em que a escola possa trazer para o seu cotidiano uma trama de relações entre os sujeitos na qual o protagonista seja a busca do conhecimento, a aprendizagem contínua e significativa.

Deste modo, o papel do tutor ao longo do curso emerge como um forte apoio à aprendizagem, cabendo ao tutor auxiliar nas dúvidas no processo de aprendizagem e analisar e responder aos trabalhos acadêmicos realizados (CARVALHO, NEVADO e BORDAS, 2006, p.24). A atuação do tutor, portanto, prima pela colaboração na aprendizagem efetiva dos professores-alunos.

Neste presente estudo sobre a solicitação de refazer uma atividade, prioriza-se a atuação do tutor de sede, ou seja, daquele responsável por facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas. Entre as várias atribuições do tutor, distribuídas em suas funções pedagógica, social e organizativa, algumas concernentes à função pedagógica por ele exercida exigem aprofundamento. São elas (CARVALHO, NEVADO e BORDAS, 2006, p.27):

- Realizar intervenções diretas, com a anuência da equipe, nas atividades realizadas e registradas no webfólio educacional;
- Acompanhar o entendimento de cada aluno sobre as atividades e o conteúdo dos enfoques temáticos.

Cabe, portanto, ao tutor a incumbência de agir diretamente no webfólio educacional dos professores-alunos, objetivando o acompanhamento do entendimento dos mesmos acerca

do que vem sendo desenvolvido nas atividades e na apropriação dos conhecimentos disponibilizados enquanto conteúdos.

O gesto da intervenção, como se pode verificar, tem papel crucial na prática da tutoria. Em constante contato com o aluno-professor, o tutor mantém um diálogo ininterrupto com o fazer desse aluno, acompanhando suas reflexões, discutindo pontos importantes através da pedagogia da pergunta, apontando para contradições ou inconsistências nas suas contribuições e, acima de tudo, oportunizando ao aluno-professor um clima de incentivo e estímulo à aprendizagem, motivando-o a auto-gerenciar e tornar-se cada vez mais autônomo em suas atividades acadêmicas, uma vez que são elas o cerne do curso.

Ao acompanhar e analisar a aprendizagem, inevitavelmente, o papel do tutor está diretamente ligado ao próprio processo avaliativo do aluno-professor. Albuquerque (2007, p.222) afirma que a tutoria necessita “usar de forma crítica as ferramentas de interação, buscando potencializar a qualidade nos retornos aos alunos e estratégias eficientes no trabalho de acompanhamento”. Mais uma vez, o gesto de intervenção do tutor mostra-se muito importante da mediação entre o aluno e o conhecimento ofertado pelo curso.

Esse retorno ao aluno faz parte do fazer da tutoria, pois, mediante a intervenção, o tutor mantém o estudante informado acerca do seu desempenho na realização das atividades, propõe questionamentos que o levam a olhar sua atividade sobre diferentes ângulos, sugere relações outras possíveis de serem estabelecidas e aponta espaços de incongruências ou de rendimento aquém da capacidade e competência desse mesmo estudante. Ao mesmo tempo em que cultiva a motivação, o tutor traça, pela intervenção, caminhos de crescimento do aluno em sua auto-aprendizagem.

A intervenção se dá, usualmente, através da linguagem escrita, mantendo-se como registro no webfólio educacional do estudante mediante a modalidade chamada *comentário*. Atendo-se a própria noção de comentário, Foucault percebe este como um procedimento interno aos discursos, sendo que ele “não será outra coisa senão a reparação, palavra por palavra – mas desta vez solene e esperada – daquilo que ele comenta” (Foucault, 2006, p.23). O comentário permite “construir (e indefinidamente) novos discursos” e “dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (Foucault, op.cit., p.25).

Nesse sentido, então, o comentário tem o papel determinante de fazer emergir na intervenção do tutor, sentidos e pontos de reflexão/reformulação contidos na produção

discursiva do aluno-professor, tomado como texto primeiro. Ao comentar, o tutor mobiliza o olhar do aluno para o seu próprio texto, texto este que materializa linguisticamente suas concepções, suas reflexões e suas dúvidas em torno do conhecimento construído. O gesto de intervenção do tutor, aqui tomado sob o exercício do comentário, é altamente relevante no processo de aprendizagem do aluno-professor.

O acompanhamento da realização das atividades pelos alunos, no caso do Pólo em que este estudo se realiza se dá através de registros disponibilizados em uma planilha *on-line*. Nesta planilha, cada estudante, acompanhado individualmente, tem assinalado ao lado de seu nome o seu status mediante cada atividade proposta nas interdisciplinas. Assim, há o estabelecimento de uma legenda que implica a situação do processo de aprendizagem do aluno acerca das atividades específicas: R (realizou), NR (não realizou), RP (realizou parcialmente), RA (realizou em atraso), RE (refazer) E RF (refeito). Essas indicações procuram sintetizar o que no comentário no webfólio é discutido, apontado, valorizado sob a forma de texto pelo tutor.

A partir dessa legenda, pode-se inferir que quando uma atividade tem sua proposta atingida pelo aluno-professor, demonstrando seu envolvimento e meta-reflexão, ela deve ser atribuída como “R”. Quando a atividade não cumpre os prazos estabelecidos, o que também faz parte da avaliação do estudante, dada a sua capacidade de gerir tempos e saberes, atribui-se “RA”. Quando o estudante não realiza a atividade, impedindo assim o acompanhamento do seu desempenho e da sua aprendizagem, atribui-se “NR”. Quando a atividade é realizada de modo incompleto, o que impede a totalidade da análise, atribui-se “RP”. Já quando o estudante não atinge a proposta ou sua atividade pode/deve ser completada, aperfeiçoada ou ampliada atribui-se “RE” e assim que essa atividade refeita é analisada pelo tutor ela passa a ser identificada como “RF”.

Sobre essa última atribuição é que este presente trabalho debruça-se. Como o sujeito percebe a noção de “refazer” uma atividade, voltando e retomando sua reflexão a partir do comentário do tutor, nesse espaço de busca do conhecimento propiciado pela Educação a Distância e intermediado pela tecnologia, no qual o registro escrito da sua reflexão tem papel crucial, a forma com que articula seu texto.

### 3. PERSPECTIVAS ACERCA DA ESCRITA/REESCRITA DE TEXTOS

As atividades dos professores-alunos sobre as quais se realiza o presente estudo dão conta de postagens realizadas no webfólio educacional (AVA Rooda) utilizado no curso. Como discutido acima, cada atividade postada recebe um comentário do tutor que a lê, acompanhando o desenvolvimento do estudante e dá o retorno sobre a mesma. Como se pode perceber, a aprendizagem do estudante em EAD passa a ser acompanhada pelos registros escritos que ele elabora, marcando, por uma série de recursos lingüísticos possíveis, seu posicionamento, sua interpretação, sua elaboração acerca dos conteúdos e das propostas pedagógicas.

A atividade postada passa a ser considerada, portanto, um texto. Longe de ser mero aglomerado de frases, numa perspectiva interacional da língua um texto é o “próprio lugar da interação os interlocutores, como sujeitos ativos – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p.17). Assim, a relação entre autor e leitor de um texto é regulada por uma série de fatores contextuais, históricos, culturais, imagéticos, construídos no próprio espaço da língua. No caso da postagem do estudante, o sujeito-aluno e o sujeito-tutor também são construídos pelos textos que produzem, seja a atividade, seja o comentário. Assim também são negociados e estabelecidos os sentidos de um texto: na interação entre os sujeitos, nos gestos de interpretação e na experiência (de vida e lingüística) que cada um traz e que transparece por entre as palavras.

Outro aspecto fundamental relacionado ao texto está no efeito de completude que a ele atribui seu autor. Um texto jamais inicia do nada e encerra no nada, pois, “primeira linha, letra maiúscula, parágrafo” são efeitos da própria prática textual para apontar um recorte, um princípio imaginado para o dizer, assim como o ponto final marca o efeito de que tudo fora dito, restando apenas o silêncio. Entretanto, sabe-se que os sujeitos falam e são falados desde antes de seu nascimento e isto constrói, ao longo de suas vidas, as redes de textos falados, ouvidos, lidos, imaginados que compõe cada sujeito, construído pelas palavras.

O texto, com seu início, meio e fim, corresponde apenas a uma necessidade de completude de fechamento que todo sujeito carrega, ao trazer para o mundo das palavras escritas o pensamento contínuo de que é detentor. Não há, tampouco jamais haverá um texto pronto, acabado, terminado, pois “o processo de fala, compreendida no sentido amplo como

processo de atividade de linguagem tanto exterior quanto interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim” (BAKHTIN, 2006, p.129).

A questão que se trava é se os próprios alunos percebem seus textos desta forma. Isto é, se cada estudante toma a sua atividade postada como parte de si, como algo que o constrói enquanto sujeito de seu dizer e que, por não ter começo nem fim, pode ser revisitado, repensado, retomado. Essa percepção sobre o seu próprio texto, enquanto espaço dialógico e interacional, levaria o estudante a repensar o seu texto, rever suas convicções, lançar um outro (ou novo) olhar sobre o que produziu, relacionando com os conhecimentos compartilhados, com os conteúdos enfocados, enfim, gerindo o seu auto-aprendizado através da posição de leitor do seu próprio texto. Quantos não são aqueles que experienciam, ao retornar a um texto escrito há tempos, a surpresa de “por que eu escrevi isso? Desse jeito?”, ou ainda “nossa... eu pensava desta forma!”, entre tantas outras impressões interessantes.

Na análise que segue, busca-se então investigar como o aluno-professor percebe o seu texto e a intervenção do tutor mediante a solicitação de que a sua atividade seja refeita.

#### **4. A METODOLOGIA EMPREGADA E OS PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS**

Para o desenvolvimento deste estudo, selecionou-se o Pólo de São Leopoldo para a coleta dos dados. Esta escolha se deu por tratar-se do Pólo em que a solicitação de “RE” é explicitamente disponibilizada aos estudantes, além de ser o pólo de atuação da pesquisadora. Ao longo dos eixos (semestres) do curso em andamento, selecionaram-se dois semestres mais próximos do meio e do final do curso, por parecem indicar uma maior maturidade dos estudantes em relação ao funcionamento do próprio curso, bem como frente ao seu fazer meta-reflexivo enquanto aluno-professor.

Os eixos V e VI foram eleitos para a investigação e as interdisciplinas ministradas em ambas foram selecionadas. Entretanto, optou-se por dois movimentos de exclusão do que poderia comprometer o bom andamento da pesquisa: (1) excluíram-se as interdisciplinas de Seminário Integrador, por apresentarem um caráter um tanto diferenciado das demais quanto ao modo de interação com o aluno (uso de blog portfólio e não webfólio), (2) na análise

posterior, excluíram-se as interdisciplinas em que a pesquisadora atuou como tutora, o que garante uma análise não-subjetiva das intervenções.

A investigação se dividiu em dois momentos específicos e com aportes metodológicos distintos. Num primeiro momento, uma análise quantitativa buscou a visualização da prática da solicitação de “RE” no andamento cotidiano do processo de aprendizagem, com o objetivo de percebê-la em relação ao todo. Num segundo momento, uma análise qualitativa mediante amostragem aleatória procurou a visualização do modo como as atividades foram refeitas a partir das intervenções dos tutores.

Assim, ao percorrer as planilhas e foram tabuladas todas as solicitações de “RE” realizadas nesse período de um ano de curso, tenham sido elas atendidas ou não. O quadro que segue sintetiza os resultados obtidos. Para evitar exposições desnecessárias ou constrangimentos tanto de estudantes quanto tutores, os nomes das interdisciplinas são substituídas aqui por letras.

**Tabela 1 – RE e RF atribuídos em relação ao total**

Planilhas de Acompanhamento - atribuições						
Eixo	Interdisciplina	n <sup>o</sup> de “RE”s	n <sup>o</sup> de “RF”s	n <sup>o</sup> de “RE”s + “RF”s	Total de atribuições (NR, R, RP, RA, RE, RF)	RE,RF/total (%)
V	<i>Inter A</i>	3	12	15	135	11%
V	<i>Inter B</i>	38	67	105	432	24%
V	<i>Inter C</i>	16	44	60	432	14%
V	<i>Inter D</i>	0	1	1	576	0%
VI	<i>Inter E</i>	18	80	98	426	23%
VI	<i>Inter F</i>	0	0	0	639	0%
VI	<i>Inter G</i>	6	28	34	710	5%
VI	<i>Inter H</i>	6	14	20	710	3%

**Legenda:** RE (refazer), RF (refeito), NR (não realizado), R (realizado), RP (realizado parcialmente), RA (realizado em atraso)

Ao priorizar as duas últimas colunas da tabela, pode-se relacionar a porcentagem de solicitações para refazer em relação ao número total de atribuições realizadas. Os dados demonstram que enquanto em duas interdisciplinas (D e F) nenhuma solicitação de refazer ocorreu, em outras duas (G e H) poucas ocorreram (5% e 3%, respectivamente), sendo um número pouco significativo em relação ao total em cada interdisciplina. Já em outras duas (A e C) o número de solicitações foi um pouco maior (11% e 14%, respectivamente) e em outras

duas (B e E) a quantidade de solicitações para refazer quase chega a  $\frac{1}{4}$  do total (24% e 23%, respectivamente).

Esses resultados permitem observar que não há um padrão regularmente seguido pelos tutores através de suas intervenções. Enquanto na metade das interdisciplinas se solicita muito pouco ou não se solicita que as atividades sejam refeitas, na outra metade esta é uma prática mais usual, ainda que não predominante. Poderia, então, ser levantada a questão pertinente a ser ou não os mesmos tutores que seguiriam um determinado padrão ou “estilo” de atribuição, solicitando ou não que se refizessem as atividades. Entretanto, isto não se justifica, a verificação mostrou que os mesmos tutores que solicitavam pouquíssimas vezes em uma interdisciplina, solicitavam várias vezes em outra, podendo ocorrer provavelmente em decorrência da orientação da equipe da interdisciplina ou do professor regente.

Outra questão então que se apresenta é do grau de dificuldade das atividades propostas ou da clareza da compreensão das mesmas. Dada a extensão deste presente estudo, e sendo o foco a intervenção e o modo como o estudante a percebe, não é possível a verificação deste aspecto. Podendo ser desenvolvido em estudos posteriores.

Pode-se perceber que a prática da solicitação de refazer uma atividade não é corriqueira tampouco uma recorrência em todas as interdisciplinas do curso.

Retomando as duas hipóteses norteadoras desta pesquisa, (1) a de que a forma com que essa intervenção é feita pelo tutor determina o refazer; e (2) que o aluno-professor vai repensar o seu texto, refazendo-o, é preciso proceder à análise qualitativa dos dados apurados.

Para tanto, a sistematização adotada nessa investigação é da ordem da distribuição. Ao percorrer aleatoriamente, todas as solicitações de refazer, foram selecionadas as atividades que responderam à solicitação, passando a uma nova postagem, a qual foi atribuído “RF”. Dentre estas, análise de cada uma delas indicou a existência de extensões textuais diferentes de comentários por parte dos tutores. Nesse sentido, poderia ter-se aí a verificação da primeira hipótese, a da que a forma do tutor intervir determina o modo com que o aluno-professor venha a refazer a atividade.

A partir das intervenções investigadas, podemos indicar três grandes “padrões” de intervenção com solicitação de “RE”, dos quais ilustramos com os exemplos abaixo.

**Quadro 1 – Padrões de intervenção para “RE”**

<b>Padrão</b>	<b>Intervenção</b>
<i>Implícita e pontual</i>	“ <i>Fulana</i> , vamos retomar a idéia central do texto. Qual crítica pode-se fazer sobre a concepção de educação de <i>X</i> ? Abraço, <i>Y</i> ”
<i>Explícita e corretiva</i>	“Olá <i>Beltrana</i> , ao fazer a leitura da sua atividade observei que você apenas descreveu a atividade, não fez nenhuma relação com os conceitos abordados no texto. Por isso peço a gentileza de você estar revendo a sua atividade e fazendo uma nova postagem. Lembre-se qualquer dúvida é só me escrever. Abraços, <i>W</i> .”
<i>Explícita e analítica</i>	“Olá <i>Sicrana</i> ! Tua reflexão ficou muito ampla, solicito que aprofunde mais a relação com tua prática e experiência buscando expor o que acontece na gestão da tua escola e o que pode e precisa ser feito. Como acontece a participação da comunidade escolar? Quais são as ações da escola para ampliar esta participação (quantitativa e qualitativamente)? Aguardarei as complementações até a próxima semana. Qualquer dúvida mantenha contato. Abraços, <i>K</i> .”

Como se pode visualizar, há dois modos preponderantes na intervenção: um no qual a solicitação está implícita, e é percebida apenas na visualização da planilha, portanto, não havendo registro no comentário; e outra explícita, na qual a solicitação é modalizada por termos como “reveja”, “refaça”, “complemente”, “amplie” e a menção à nova postagem necessária é realizada.

Há modos diferentes de intervenção por parte do tutor mediante a solicitação de refazer uma atividade e que vai de um simples questionamento para complementação até a menção de que o aluno não atingiu a proposta almejada para a atividade.

Deve-se partir então para a verificação da primeira hipótese, como consequência da constatação de que há, sim, modos distintos de intervenção do tutor. Para tanto, as atividades postadas como “atividade refeita” foram selecionadas e investigadas, e a metodologia adotada foi a de num primeiro momento tomar a atividade inicial, em seguida, analisar a intervenção do tutor (padrões diferentes) para então tomar a atividade refeita, cotejando-a com a inicial e com a intervenção do tutor.

Por tratar-se de fato recorrente, não foi preciso tabular o número de atividades refeitas analisadas, uma vez que se pode inferir apenas um padrão comum a todas as postagens. E este padrão responde à segunda hipótese aqui levantada, a de que o aluno retomaria (ou não) o seu fazer, repensando-o. Pela extensão dos textos, tanto o texto inicial quanto o texto refeito, apenas a síntese da investigação é sistematizada no quadro que segue.

### Quadro 2 – Padrão de atividade refeita (RF)

Padrão	Atividade refeita
<i>Acréscimo</i>	Texto original + resposta ao comentário do tutor

Este padrão, denominado de acréscimo, corresponde a uma prática comum dos professores-alunos ao se depararem com uma solicitação de refazer a atividade. Os estudantes tomam o texto original e complementam, ao término do mesmo, como uma espécie de interlocução com o tutor, em caráter responsivo, pontuando os aspectos levantados pelo tutor em seu comentário.

Segue abaixo o exemplo de atividade refeita posta em relação com a atividade original de um aluno-professor postadas em seu webfólio educacional, onde as alterações de “refazer” são mostradas em itálico.

### Quadro 3 – Exemplo comparativo entre o texto primeiro e o texto refeito

Texto primeiro	Texto refeito
<p>“Sem dúvida que a ação é promotora da aprendizagem, pois com ela os alunos aprendem muito mais rápido. Realizando a atividade na prática não esquecem, e compreendem com clareza o que é tão difícil na teoria.</p> <p>Partindo da solicitação da interdisciplina lembrei de uma atividade que já realizei com meus alunos, quando trabalhei com sistema monetário. Tinha uma 3ª série. Montei um pequeno supermercado dentro da sala de aula. Coloquei produtos do interesse das crianças: bolacha recheada, salgadinho, pipoca, chocolate, refrigerante e outras guloseimas, sendo que todas tinham preços. Dividi a turma em grupos e entreguei a cada grupo uma quantia em dinheirinho falso (aqueles que compramos em lohas de 1,99). Cada grupo comprava o que queria e ia pagar no caixa que era eu mesma. Foi bem legal, eles adoraram. Depois da brincadeira fizemos aquele lanche, e lógico, aproveitei para falar de uma alimentação realmente saudável. Algo que também pode ser realizado a partir desta atividade foi a criação de problemas com os nomes dos alunos, utilizando as compras realizadas pelos mesmos.”</p>	<p>“Sem dúvida que a ação é promotora da aprendizagem, pois com ela os alunos aprendem muito mais rápido. Realizando a atividade na prática não esquecem, e compreendem com clareza o que é tão difícil na teoria.</p> <p>Partindo da solicitação da interdisciplina lembrei de uma atividade que já realizei com meus alunos, quando trabalhei com sistema monetário. Tinha uma 3ª série. Montei um pequeno supermercado dentro da sala de aula. Coloquei produtos do interesse das crianças: bolacha recheada, salgadinho, pipoca, chocolate, refrigerante e outras guloseimas, sendo que todas tinham preços. Dividi a turma em grupos e entreguei a cada grupo uma quantia em dinheirinho falso (aqueles que compramos em lohas de 1,99). Cada grupo comprava o que queria e ia pagar no caixa que era eu mesma. Foi bem legal, eles adoraram. Depois da brincadeira fizemos aquele lanche, e lógico, aproveitei para falar de uma alimentação realmente saudável. Algo que também pode ser realizado a partir desta atividade foi a criação de problemas com os nomes dos alunos, utilizando as compras realizadas pelos mesmos.</p> <p><i>Através desta atividade os educandos puderam construir seus conhecimentos, descobrir através da prática, da ação, a melhor maneira de compreender aquilo que lhes é muitas vezes transmitido somente em forma de teoria. Durante a realização da atividade erraram muitas vezes, mas é “errando que se aprende”. Segundo as teorias estudadas esta atividade é interacionista, pois segundo a qual a explicação da origem do conhecimento está na síntese permanente entre as condições internas do sujeito e do meio, entre a maturação e a experiência adquirida, destacando-se neste modelo a epistemologia genética de Jean Piaget.”</i></p>

A partir desta constatação, a segunda hipótese não se confirma, uma vez, que independentemente do modo de intervenção do tutor, o aluno-professor não percebe o seu texto como algo a ser repensado, reformulado talvez, mas sim, como um todo acabado no qual somente é possível acrescentar uma complementação. Há, portanto, um esforço em manter a postagem original intacta, incapaz de ser desestruturada e reestruturada de outra forma, de formas diferentes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar o modo como o aluno-professor no curso de Pedagogia a Distância lida com a intervenção do tutor solicitando que sua atividade seja refeita. Para tanto, noções importantes acerca da educação a distância num sentido amplo foram resgatadas e corroboraram a possibilidade de formação de sujeitos aprendentes e gestores de sua própria aprendizagem ao longo de toda a vida. O papel do tutor também foi revisitado e evidenciou a função de mediador das relações universidade/sujeito/conhecimento e também como grande motivador do estudante a manter-se atuante em seu processo de aprendizagem. Por fim, a atividade postada pelo aluno-professor e os comentários do tutor foram tomados como texto, pelo seu caráter interacional de mobilizador de saberes e de construtor discursivo dos sujeitos envolvidos.

A solicitação para refazer não é uma prática predominante pela tutoria, entretanto, quando utilizada é realizada de modos diferentes que buscam um caráter dialógico com o estudante, seja pontuando as inconsistências, seja propondo questionamentos para maiores aprofundamentos. Através da análise, verificou-se que a forma como a intervenção é realizada pelo tutor não determina o refazer.

Ainda que realizada de maneiras diversas, a solicitação de refazer é tomada pelo aluno como uma complementação, como um “algo que ficou faltando” em sua atividade primeira, o que materializa no simples acréscimo de blocos textuais ao fim do texto original, isto leva a constatação de que o aluno-professor não repensa o seu texto enquanto uma totalidade de sentido, reformulando-o.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Renato Avellar de. Desenvolvimento da aprendizagem e avaliação. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de (orgs.). **Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para a formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

ARETIO, Lorenzo García. Para uma definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Brasília: Plano Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL (Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância). Indicadores de qualidade para cursos de graduação à distância. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Brasília: Plano Editora, 2001.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragon de; BORDAS, Mérión Campos. **Licenciatura em Pedagogia a Distância – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Guia do Tutor**. Porto Alegre: FAGED, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Google Docs. Disponível em <<http://docs.google.com/?tab=mo&pli=1#all>>. Acesso em julho/2009.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Educação a Distância: função social. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Brasília: Plano Editora, 2001.

Rooda. Disponível em <<https://www.ead.ufrgs.br/rooda/index.php>>. Acesso em agosto/2009.