

# A PRESENÇA DOCENTE DO PROFESSOR-TUTOR *ONLINE* COMO SUPORTE À AUTONOMIA DO ESTUDANTE

*The teaching presence of online teacher-tutor like student's autonomy support*

*La presencia docente del profesor-tutor online apoyados y la autonomía del estudiante*

Geane de Jesus Silva  
Diva Albuquerque Maciel  
Universidade de Brasília

---

## Resumo

O objetivo deste estudo teórico é contribuir para a compreensão de aspectos que sustentem e fortaleçam práticas pedagógicas que priorizem a autonomia do estudante em contextos *online* de aprendizagem, a partir da presença docente do professor-tutor *online*. À luz dos pressupostos epistemológicos da Psicologia Cultural, especificamente da Abordagem Sociocultural Construtivista, são apresentadas reflexões sobre os conceitos de: autonomia, autonomia do estudante *online*, presença docente e ensino-aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Espera-se, com tal construção, colaborar com práticas docentes na Educação a Distância (EaD) que percebam a importância do papel do professor-tutor *online* na coconstrução de aprendizagem no AVA e suporte à autonomia do estudante.

*Palavras-chave:* AVA; autonomia; professor-tutor; Psicologia Cultural.

## Abstract

The aim this theoretical study is contribute to the understanding aspects that support and strengthen pedagogical practices that prioritize the student's autonomy in *elearning* contexts based on the teaching presence of online teacher-tutor. Based on the epistemological assumptions of Cultural Psychology, specifically in Sociocultural Constructivist Approach, are presented the conceptions of autonomy, online student's autonomy, teaching presence, and teaching and learning in virtual learning environment (VLE). Expected, with this framing, collaborating with teaching practices in distance education (EaD) to realize the importance of the role of online teacher-tutor in the co-construction of learning at VLE, and student's autonomy support.

*Keywords:* VLE; autonomy; online teacher-tutor; Cultural Psychology.

## Resumen

El propósito de este estudio teórico es contribuir para la comprensión de los aspectos que apoyan y fortalecen prácticas pedagógicas que dan prioridad a la autonomía del estudiante en contextos de aprendizaje online que cuentan con la presencia docente del profesor-tutor online. A la luz de los supuestos epistemológicos de la Psicología Cultural, específicamente del Abordaje Sociocultural Constructivista, se reflexiona sobre los conceptos de autonomía, autonomía del estudiante online, presencia docente y enseñanza – aprendizaje en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Se pretende que esta construcción colabore con las prácticas de enseñanza en la Educación a Distancia (EaD) para darse cuenta de la importancia del papel del profesor-tutor online en la co-construcción del aprendizaje en EVA y apoyar la autonomía de los alumnos.

*Palabras clave:* EVA; autonomía; profesor-tutor; Psicología Cultural.

---

Refletir sobre o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em relação aos processos de ensino-aprendizagem *online* é possibilitar a percepção de como essas ferramentas, como produtos da cultura humana, ampliam as possibilidades do desenvolvimento mental e psicossocial do homem e como esse pode, nesse processo, reinventar a si mesmo e a sua própria realidade. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) ganha espaço e sua clientela por ser adulta, muitas vezes, é vista como responsável em adotar um processo de aprendizagem autodirigida ou autônoma. Porém, ao se reposicionar esse cenário dentro de uma visão de coconstrução entre sujeito-sujeito, sujeitos-conteúdo-meio, é necessário refletir sobre dois pontos relevantes a essa questão: primeiro, a ideia de autonomia em que se embasam alguns cursos da EaD adiante da expectativa de produção e sucesso de seus estudantes e, segundo, a relevância da contribuição das práticas docentes para a qualidade dos resultados desse processo de ensino-aprendizagem *online*.

Assim, a contribuição dos aportes epistêmicos propostos pela Psicologia Cultural (ver, por exemplo, Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2012), com os quais converge a Abordagem Sociocultural Construtivista (ver Branco & Valsiner, 2004, 2012; Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004), pode oferecer uma visão crítico-reflexiva sobre essas questões, principalmente sobre os processos de inter-relação e construção conjunta do conhecimento entre pares no ambiente virtual (*online*). Com isso, pretende-se neste artigo: (a) refletir sobre o conceito de autonomia na perspectiva da Psicologia Cultural, pautados nos pressupostos socioculturais construtivistas; e (b) a partir do conceito de presença docente — entendida como conjunto de estratégias e atitudes colocado em prol do desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social do estudante durante seu processo de aprendizagem — compreender como a atuação do professor-tutor *online* contribui com o suporte à autonomia do estudante.

Com base nos objetivos, metodologicamente, esta pesquisa teórica buscou construir uma linha dialógica entre os teóricos pesquisados, tendo como eixo o contexto cultural e as construções conjuntas entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, organizou-se a reflexão, fazendo, primeiramente, uma construção teórica sobre Psicologia Cultural, sua relação com a Abordagem Sociocultural Construtivista e o conceito de autonomia (ver Freire, 1996/2007). Depois, foram relacionados esses

pressupostos com questões ligadas aos contextos *online* de ensino-aprendizagem (ver Coll, 2004; Coll, Bustos, & Engel, 2010; Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Palloff & Pratt, 2002), trabalhando com o conceito de presença docente (ver Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Garrison & Anderson, 2005) em relação à qualidade da atuação do professor-tutor como suporte à autonomia do estudante *online*. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

### REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA À LUZ DA PSICOLOGIA CULTURAL E DA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

A Psicologia Cultural compreende a dinâmica da relação e construção de sentidos/significados pelo indivíduo a partir dos múltiplos contextos culturais dos quais faz parte. Para tanto, considera as interações que esse estabelece com o meio, com os outros e consigo mesmo durante seu processo de desenvolvimento humano. Ao ter em seu centro de interesse os aspectos culturais e seus sistemas simbólicos (a linguagem, por exemplo), compreende o homem em seu campo de constituição em que negocia e constrói semioticamente a realidade, isto é, ao significá-la particularmente com base nas ferramentas culturais que lhe são disponibilizadas.

Os autores que defendem essa abordagem da Psicologia (e.g. Bruner, 1997; Rogoff, 2005; Valsiner, 1989, 1997, 2012; Branco & Valsiner, 2012) entendem a cultura como sistema dinâmico e “aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis”, abrangendo “tanto uma dimensão material cristalizada nos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluida, presente nos processos culturais” (Madureira & Branco, 2005, p. 100).

Nesse âmbito, os trabalhos e foco de pesquisa do professor Jaan Valsiner (1989, 1994, 1997, 2012) se inscrevem como precursores da abordagem teórica atualmente denominada Sociocultural Construtivista (Branco et al., 2004). A referida abordagem visa compreender como o ser humano se desenvolve (como protagonista ou não) no contexto e sistema simbólico da malha histórico-cultural do qual faz parte. Valsiner (1997) busca uma construção epistêmico-dialética entre os autores clássicos que estudaram o desenvolvimento humano que ora focaram as questões das

regras/mundo social da sociogenética, ora – apesar de não negá-las – os que não as consideraram em seus estudos, mas que focaram o papel ativo do indivíduo na díade pessoa-mundo. Contudo, tal abordagem não se inscreve como teoria, mas como ampla abordagem metateórica, a qual se integra às diferentes e variadas versões da possível síntese dialética entre os pressupostos nucleares contributivos à compreensão do desenvolvimento humano defendidos pelas perspectivas construtivista e sócio-histórica (Branco et al., 2004; Valsiner, 1994). Os estudos pautados por essa abordagem têm como foco: “(a) o papel constitutivo dos contextos socioculturais em relação ao desenvolvimento individual e (b) o papel ativo e intencional do sujeito psicológico em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos estruturados nos quais se insere” (Madureira & Branco, 2005, p. 92, ênfase adicionada).

Para Valsiner (2012), o desenvolvimento, como “fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada” (p. 34, ênfase do autor), ocorre de forma bidirecional a partir das forças dinâmicas entre os processos internos (intrapessoal) e os processos de ordem externa (interpessoais) que envolvem organismo-ambiente. Todos os participantes desse processo transformam ativamente as mensagens culturais; com isso, o modelo unidirecional de transmissão cultural, em que o indivíduo apenas recebe (sem transformar e/ou se apropriar reflexivamente) a mensagem, não é adequado a um processo de desenvolvimento, por definição, sistêmico, aberto e dinâmico (Maciel, Branco, & Valsiner, 2004; Valsiner, 2012).

Essa relação de coconstrução leva em consideração a forma particular com que cada indivíduo compreende e ressignifica o que aprende, constituindo, assim, o universo de sua cultura pessoal e os da cultura coletiva do grupo/contexto em que está inserido. Desse modo, a organização dos espaços e a participação do outro social mais experiente tornam-se vetores que potencializam os campos de promoção à aprendizagem e, por consequência, de desenvolvimento significativo para o indivíduo.

Para compreender e explicar o processo de aprendizagem Valsiner (1997) trabalha com o conceito de zonas. Com base na teoria de campos psicológicos de Kurt Lewin, ele “amplia o sistema de zonas, definindo-as como espaços para a canalização cultural das

interações sociais e experiências de vida pessoal da pessoa em desenvolvimento” (Maciel, 1996, p. 40, ênfase adicionada). Nesse sentido, apresenta três conceitos:

- a) A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup>, apresentada por Vigotski<sup>2</sup> (1935/2007, p. 94-100), que se refere à distância entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho com base em experiência e habilidades já adquiridas/construídas (desenvolvimento real – retrospectivo) e aquilo que pode fazer com o auxílio do outro mais experiente (desenvolvimento potencial – prospectivo).
- b) A Zona de Movimento Livre (ZML) diz respeito à atuação do outro mais experiente, agindo intencionalmente e estruturando o ambiente (ou a atividade), produzindo um campo limite em que o aprendiz possa mover-se, negociando e colocando em jogo o que sabe e o que pode construir com as provocações e orientações dessa mediação.
- c) A Zona de Promoção da Ação (ZPA) é contingencial à ZML, pois o nível da qualidade da atividade (e também das provocações do mediador) potencializa e promove a ação do aprendiz, que, por vezes, pode também mudar os rumos e as ações do mediador em prol do que está sendo produzido conjuntamente. A ZPA visa a habilidade que se deseja desenvolver no indivíduo. Por isso (para isso) o outro mais experiente atua via meta-orientada para alcançar esse fim.

As ZDP, ZML e ZPA, nesse sistema apresentado por Valsiner (1997), estão interligadas e se referem a um processo dinâmico de negociação e mediação entre criança e adulto, ou outro mais experiente, no sentido

- 1 Alguns teóricos apresentam outras traduções do russo para a ZDP. Bezerra (2001) advoga pela tradução *Zona de Desenvolvimento Imediato*. Segundo o autor, ao resolver problemas sem a medição do professor, é possível perceber (aferir) incontinente “o nível de desenvolvimento mental imediato” do aprendiz, o que permite, também, perceber seu nível de aproveitamento da aprendizagem e do seu desenvolvimento intelectual (p. xi). E há a defesa pela terminologia *Zona de Desenvolvimento Iminente*, pressupondo que esse processo de aprendizagem não é predeterminado ou obrigatório, ou seja, pode ou não acontecer (ver Prestes, 2010, p. 168-175, para maiores discussões). Porém, sem entrar no mérito da discussão, manteremos aqui o termo como comumente é utilizado, isto é, *Zona Desenvolvimento Proximal*, mesmo porque os pressupostos teóricos que utilizaremos apresentam-no dessa forma.
- 2 Segundo autores como Duarte (2001) e Prestes (2010), tem-se discutido sobre as diferentes escritas do nome do autor, devido às diferenças entre o alfabeto russo e ocidental. Aqui, portanto, corroborando com a defesa desses autores, será adotada a grafia “Vigotski”, utilizada nas recentes traduções do russo para o espanhol, porém, manteremos a forma usada pelos autores citados nas referências bibliográficas.

de possibilitar bidirecionalmente a aprendizagem e, por isso, o desenvolvimento tanto na esfera pessoal quanto coletiva. Aprendiz e orientador são mutuamente influenciados por suas ações durante o curso das interações no propósito de se chegar ao objetivo da aprendizagem. Cada avanço (aprendizagem) tem o objetivo de que o aprendiz alcance progressão em sua ação autônoma. Por essa razão, autonomia é outro elemento-chave que ganha relevância para compreensão dos processos de aprendizagem.

### AUTONOMIA

A construção sobre a ideia de autonomia aqui apresentada está fundamentada nos trabalhos de Freire (1970/1994, 1996/2007) e de Vigotski (1935/2007, 1934/2001) sobre o processo de aprendizagem do indivíduo em contínua interação com o mundo cultural e com os outros. Esses autores contribuem de maneira sintônica com o que estamos discutindo sobre Psicologia cultural e desenvolvimento humano.

A autorregulação como resultado do processo de internalização, abordada por Vigotski (1935/2007), pode demonstrar como progressivamente o indivíduo constrói a conduta do agir por si (isto é, autonomamente) à medida que apreende e reelabora as regras sociais mediadas pelo outro. Segundo o autor, esse não é um processo passivo em que o sujeito apenas age e é influenciado pelo ambiente. Ao contrário, trata-se de uma espiral em que, no primeiro momento, o indivíduo é regulado pelas ações do outro e do meio cultural (processo interpsíquico), mas na progressão com que domina os recursos semióticos necessários, internaliza as regras, reelaborando-as e ressignificando-as de forma particular (processo intrapsíquico), podendo, assim, autorregular suas ações e também autorregular as ações de outros com quem interage/convive. Nesse caso, é um movimento complexo, que envolve mudanças significativas e sofisticadas nos processos mentais e psicológicos do indivíduo, de forma que lhe possibilitem agir conscientemente (Van Der Veer & Valsiner, 1991/2009; Wertsh, 1988a, 1988b).

Freire (1970/1994, 1996/2007), por sua vez, desde o lançamento de suas primeiras obras, vem abrindo espaço para a discussão do sujeito como protagonista de sua ação social-cidadã. Porém, é na obra *Pedagogia da autonomia* (1996/2007) que sistematiza essa intenção de forma mais epistêmica, especificamente ao posicionar a educação como palco

de negociações e ações conscientes para que seja possibilitada a atuação autônoma do sujeito. Para o autor, a autonomia refere-se à conquista da liberdade de agir por si mesmo, podendo decidir e intervir na realidade de forma consciente e crítico-reflexiva.

Dessa maneira, a autonomia está relacionada ao processo que venha possibilitar ao homem tonar-se ser para si ao invés de subjugar-se ao mando do ser para outro (Freire, 1970/1994). É por isso que “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1996/2007, p. 119), o que implica, por essa lógica, constituição do poder de decisão, pois ninguém “é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p. 120).

Pode-se, então, conceber a autonomia como resultado do processo de interação indivíduo-contexto-tempo. Assim, o ambiente, considerando as fronteiras e potencialidades, conduz o indivíduo a uma meta esperada, porém a dinâmica que se dá entre a ação reguladora (e provocativa) do meio e a (re)ação consciente e ativa desse indivíduo faz com que esse processo não seja de ordem passiva. Refere-se, pois, a um constructo que depende da maneira como o indivíduo, conscientemente, reelaborará e autogestará suas ações e decisões que toma em seu contexto (Freire, 1996/2007; Rocha, 2008; Zatti, 2007). Dinâmica que, também, caracteriza as ações desse indivíduo no campo do processo de canalização cultural, como apresentado por Valsiner (1994, 1997, 2012).

Por esse contexto, defende-se aqui uma autonomia que se configura na força dinâmica e dialética do processo de internalização entre o ser para si (autonomia) e de externalização do ser para o outro (heteronomia) em que o indivíduo constitui seu poder de conceber, imaginar, decidir e realizar situado no campo cultural (Freire, 1996/2007). Essa construção autônoma envolve o poder de determinar a própria lei (pensar autônomo) e o poder ou capacidade de realizar (o fazer autônomo) (Freire, 1996/2007; Zatti, 2007).

O indivíduo, nessa relação de construção e significação, apreende o que é demandado socialmente, porém o faz a partir de sua singularidade, imprimindo sua marca de originalidade que, por sua vez, pode levar a desdobramentos no outro (na realidade da qual é parte) por não se referir a uma ação neutra, mas (inter)ativa e constitutiva entre todos os envolvidos (Eu-outro-meio). Assim, os indivíduos são iguais em um eixo organizador de sentidos, mas diferentes

porque respondem sobre seus atos de maneira ímpar e singular. São, portanto, cobrados pelo todo que são, mas de maneira singular (Sobral, 2008). Com base nessa relação epistêmica, no item seguinte discutimos sobre os processos de aprendizagem no contexto *online*.

### PRESENÇA DOCENTE DO PROFESSOR-TUTOR COMO SUPORTE À AUTONOMIA DO ESTUDANTE *ONLINE* NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL

Os pressupostos da Psicologia Cultural e da Abordagem Sociocultural Construtivista podem colaborar na compreensão sobre os processos de troca e coconstrução que se dão entre os indivíduos que criam, mantêm e (co)habitam o universo virtual (*online*). O resultado dessa contribuição possibilita o planejamento e desenvolvimento de práticas significativas no campo da educação formal *online* que considerem os indivíduos ativos e em contínua troca relacional com seu meio e com o outro. Isso porque, com os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Almeida, 2010) e criação dos espaços virtuais, a educação alça novas possibilidades com a perspectiva de ensino e aprendizagem *online*, ou *elearning*, buscando, então, atender a demanda de um tempo em que a velocidade e a mutabilidade da informação pedem domínio variado e amplo de conhecimento por parte de um número maior de pessoas.

Em sua quinta geração, formato digital-virtual, a Educação a Distância (EaD) busca romper com a visão fordista e pós-fordista de instrução programada em série (Belloni, 2001; Peters, 2003a) e visa à formação do sujeito capaz de dialogar reflexivamente com as mudanças do seu tempo. Abre-se espaço, assim, para a aprendizagem colaborativa em rede (Onrubia, Colomina, & Engel, 2010) focada nas atividades desenvolvidas entre indivíduo-coletivo, criando comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais como espaços organizados para o processo de ensino-aprendizagem (Coll, Bustos, & Engel, 2010; Garrison & Anderson, 2005; Palloff & Pratt, 2002).

Esses Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são entendidos como um espaço na internet constituído por indivíduos com objetivos educativos comuns, em interação e formas de comunicação, por meio de uma “plataforma de *software* (infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica), tendo como meta principal a aprendizagem”

(Behar & Leite, 2005, p. 2). Desse modo, o AVA é arquitetado e pensado como uma sala de aula virtual (*online*) em que os recursos pedagógicos, as ferramentas e a organização do tempo são disponibilizados para funcionar em prol das atividades de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas nesse espaço (Palloff & Pratt, 2002). Em sua segunda geração, são ambientados em plataformas (Blackboard, WebCT e o Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment [Moodle] – desenvolvidos a partir de *software* livre) orientadas para a comunicação entre os participantes e para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento e estruturação até a avaliação (Onrubia, Colomina, & Engel, 2010).

Porém, muito mais do que apenas um espaço *per se*, como sala de aula *online*, é importante que seja habitado corresponsavelmente por seus atores (professores, estudantes). Essa condição de habitante, segundo Scherer (2008, 2009), se caracteriza quando os membros se preocupam em coparticiparem e colaborarem com as ações que são desenvolvidas no espaço de aprendizagem, percebendo-se e agindo como pertencentes e corresponsáveis pela qualidade dos trabalhos do grupo ao qual faz parte. Situação que, para a autora, não converge com outras duas atitudes: a de visitantes e transeuntes. Isso porque, os visitantes são aqueles que chegam até a comparecer e cumprir com algumas de suas tarefas/atividades, mas não se posicionam como colaboradores e corresponsáveis pelo que é construído coletivamente ou individualmente naquele ambiente. E os transeuntes, apesar de constarem como parte do grupo, adotam uma prática *en passant*, aparecem quando querem, quando acham interessante e, pela posição assumida, praticamente não frequentam e não se compreendem parte do grupo.

Sendo assim, o AVA adquire concretude singular, à medida que os participantes (professor-estudante-supervisor) habitam esse espaço virtual se envolvendo em um processo de “intermediação pedagógica múltipla”, como proposto por Okada e Okada (2007, p. 8), em que todos são coautores do processo e de seus consequentes resultados. Essa discussão conduz à reflexão sobre o tipo de aprendizagem e, por vezes, de ensino, que se pretende adotar ao se planejar e organizar cursos *online*.

Ensinar e aprender nos AVA – relação de coconstrução à autonomia do estudante.

Para melhor tecermos essa ideia, organizamos a reflexão em três tópicos inter-relacionados: (a) A

autonomia do estudante *online*; (b) Perfil do estudante *online* e (c) Ensinar e aprender no AVA – relação de coconstrução.

**A autonomia do estudante *online*.** Na educação *online* uma das características esperadas do perfil dos discentes é a autonomia para o estudo, visto que são adultos e trabalhadores, logo, pressupõe-se um nível de conhecimento, comprometimento e experiência que lhes proporcione a prática do estudo autônomo (Belloni, 2001; Litwin, 2001; Peters, 2003b). Contudo, nem todo estudante, ao iniciar sua experiência em um AVA, apresenta essa habilidade (seja por ser algo novo, seja pela intimidação de manuseio com as TDIC, seja pelo estilo de aprendizagem construído em sua trajetória acadêmica, etc.) e, no processo, muitas vezes, a situação persiste, levando-o a um possível insucesso (reprovação, evasão) (Belloni, 2001; Palloff & Pratt, 2002; Ramos & Medeiros, 2009).

Esse resultado, em muitas situações, tende a ser atribuído unicamente à responsabilidade do estudante por não apresentar um nível de autonomia esperado para gestar e desenvolver o que lhe foi solicitado no decorrer do curso, não incidindo, assim, na responsabilidade da instituição e seus agentes educacionais em promoverem ações que pudessem contribuir para a potencialização da ação autônoma desse acadêmico, tais como: planejamento de proposta pedagógica específica à clientela, direcionando atenção à qualidade do processo; percepção dos diferentes perfis de participantes; buscar compreender motivações/dificuldades/facilidades no propósito de potencializar e replanejar ações em favor do suporte à aprendizagem do estudante.

Assim, resgatando o que foi abordado anteriormente sobre autonomia, não se pode ser autônomo sozinho, no vácuo, como uma espécie de “Robinson Crusoe Intelectual” (Moore, 1972, p. 81). A ação autônoma é um exercício de construção entre as particularidades do self e as posições que ocupa diante das interações com o contexto cultural (com regras/normas sociais) do qual faz parte. Dessa maneira, o estudo *online*, por mais que exija da clientela sua contrapartida de participação, colaboração e responsabilidade com a construção do conhecimento proposto, pede dos agenciadores educacionais (professor, coordenador) atuarem como o outro social mais experiente e comprometido com o processo de coconstrução de aprendizagem desse acadêmico. Para tanto, propiciando-lhe condições de domínio das ferramentas e recursos necessários à

autorregulação do transcurso das atividades propostas. Práticas desse tipo concorrem para que o processo pedagógico *online* não se configure em pura transmissão de informação, incrustado no empirismo, ou nos moldes de ensino por correspondência do modelo fordista de educação a distância (Belloni, 2001).

**Perfil do estudante *online*.** No campo desse assunto, como se pode notar, é de grande relevância considerar o perfil do estudante *online*. Alguns autores/pesquisa (e. g. Belloni, 2001; Coiçaud, 2001; Palloff & Pratt, 2002; Ramos et al., 2013) buscam contribuir com a compreensão sobre esse público e suas necessidades educacionais.

Para Belloni (2001), esse estudante, além de adulto, é trabalhador ou já tem experiência profissional. Muitas vezes, tem responsabilidades como pai/mãe de família e, em sua trajetória, construiu uma visão de ensinar e aprender que o orienta no modo de ser/agir como discente. A pesquisa recente de Ramos et al. (2013) entre estudantes de cursos de graduação a distância de Licenciatura em Artes Visuais, Teatro e Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB), ao analisar os fatores que afetam o rendimento acadêmico dos estudantes de cursos *online* demonstrou que o público discente da EaD pesquisado: (a) está na faixa etária entre 24 e 54 anos; (b) trabalha cerca de 40 horas; (c) tem hábito de leitura e, ao contrário do que se pensava; (d) é um usuário competente da internet e dos recursos tecnológicos.

Complementar a essa questão, Palloff e Pratt (2002) pontuam que o estudante da EaD *online* tende a ser ativo, a buscar novas formas de aprender e a assumir atitude mais séria em relação aos seus estudos, por isso, pode guiar-se por uma orientação autodirigida de aprendizagem.

Além desses aspectos, para Coiçaud (2001, p.55) há de se considerar também a possibilidade de existência entre esses estudantes das chamadas “distâncias psicológicas” que se referem à memória afetiva de alguns adultos em relação às experiências escolares pouco gratificantes nos sistemas convencionais que refletem em sua constituição de autoestima e autoconceito sobre seu potencial de aprendizagem. O que pode, ou não, ser um fator de interferência na forma como o estudante adulto se compreende durante seu processo de aprendizagem.

Dados como esses sinalizam aspectos da aprendizagem do adulto, que se mostram relevantes para contribuir com o planejamento de cursos e de intervenções

pedagógicas de qualidade (promoção da ZDP) que deem suporte a esse acadêmico de maneira a sentir-se motivado e em condições para seguir produtivamente em seus estudos. Sendo necessário, porém, trabalhar para promover a interação entre pares (aprendizagem colaborativa) usando do potencial dos recursos/ferramentas de mídias para envolver os participantes em dada atividade.

**Ensinar e aprender no AVA – relação de coconstrução.** Em continuidade a esse diálogo, em termos de ensino-aprendizagem, uma estratégia viável para a significação desse processo é trabalhar situações e atividades que possibilitem ao sujeito colocar em jogo o que sabe e o que pode vir a saber dentro de um campo da ZDP. Dando-lhe, progressivamente, condições para aprender a selecionar e dominar os instrumentos que necessita lançar mão para intervir e atuar competente e autonomamente na realidade da qual faz parte. Dessa maneira, o indivíduo é protagonista do próprio processo de aprendizagem e continuando ao longo de sua trajetória de vida, como pessoa e cidadão. Passará, então, da curiosidade ingênua – em referência, segundo Freire (1996/2007), à curiosidade baseada no senso comum, que não possibilita ao sujeito usar de estratégias reflexivas para elaborar e reelaborar seus pensamentos sobre uma determinada realidade – à curiosidade epistemológica, ou seja, a curiosidade que, além de partir de um ponto de vista fundamentado, usa de critérios e estratégias reflexivas para elaborar e reelaborar um dado conhecimento (Freire, 1996/2007).

A educação, seja na modalidade presencial ou a distância *online*, ocupa papel relevante no processo de formação do estudante autônomo, organizando suas práticas pedagógicas por meio de um processo intencionalmente coordenado, em que a interação, a colaboração, a ajuda mútua entre os pares, a organização e a condução competentes dos mediadores possam possibilitar o fortalecimento de sua autonomia (Freire, 1996/2007; Moore, 1993; Zatti, 2007; Zuin, 2006).

Segundo Piqueras (2009), os estudantes necessitam de habilidades e estratégias eficazes para administrar e avaliar a gama de informação que têm à sua disposição. Para isso, torna-se relevante que os educadores e, conseqüentemente, as instituições formadoras construam um contexto educativo em que os estudantes não só aprendam, mas que aprendam a aprender a aprender (Fiorentini, 2009; Ramos & Medeiros, 2009; Ramos et al., 2013).

Para Palloff e Pratt, (2002),

As instituições que ingressam no mundo do ensino a distância devem estar preparadas para lidar com novas questões e preocupações, bem como para desenvolver novas abordagens e habilidades a fim de criar um processo de aprendizagem gerador de autonomia, já que a formação de alunos autônomos é outro dos resultados desejados na educação a distância que utiliza computadores (p. 28, ênfase adicionada).

Assim, torna-se importante que as práticas pedagógicas na vertente *online* foquem na interação, colaboração e reflexão em que os atores do processo (professor-estudante; estudante-estudante), juntos, desenvolvam as habilidades necessárias para resolução das possíveis situações-problema propostas pela atividade em si dentro do campo de retroalimentação gerado pelo ensinar e aprender. Com essa dinâmica, abre-se campo para criar a ZDP proposta por Vigotski (1935/2007), em que a partir do que o aluno potencialmente sabe, intervém-se junto ao outro mais experiente (colega e/ou professor) para chegar ao elemento novo ou reconstruído de sua aprendizagem. Esse interjogo gera um movimento de ação no aqui e agora nos campos da ZML/ZPA em prol do objetivo de aprendizagem almejado (meta orientada). O que consiste na atuação criativa dos participantes (professor conduzindo provocativamente dentro da ZML e estudante coatuando a partir da ZPA) durante o processo, diante dos desafios (possíveis) criados pelas atividades. Nessa dinâmica, em espiral, o outro tem participação legítima na interação (Valsiner, 1998, 2012; Vigotski, 1935/2007) por meio da mediação e dos processos inter-relacionais.

Essa intermediação pedagógica múltipla (Okada & Okada, 2007), nesses espaços, necessita propiciar ações de coconstrução e atividade conjunta entre os atores do processo, possibilitando a interação entre professor-estudante-conteúdo. Desse modo, o professor planeja e promove a ZML ao agir tanto diretamente com o(s) estudante(s) quanto ao orientar a ação entre pares (estudante – estudantes) em um campo de limites necessários para alcançar o objetivo de aprendizagem proposto à atividade. Nesse movimento, ao interagir com a atividade-conteúdo e os outros em colaboração, o estudante, sob a ação intencional do professor, é conduzido a agir produtivamente (promoção da ZPA) para alcançar a meta esperada à qualidade dos resultados nessa atividade.

A aprendizagem não resultará da mera transposição do conteúdo, mas de um processo de (re) construção pessoal desse conteúdo que se realiza em função e a partir de um amplo conjunto de elementos que constituem a estrutura cognitiva do aprendiz (Coll 2004; Coll, Majós, & Goñi, 2008; Orunbia, 2005). Nessa relação de interatividade, os processos e mecanismos inter e intrapsicológicos operam na interação dos sujeitos com o objeto do conhecimento, por meio dos processos de internalização dos recursos necessários para agir competentemente (e. g. habilidades básicas de uso da TDIC/AVA, modos de interação em uma comunicação *online*) e externalização dos recursos/habilidades apreendidos. A qualidade dessa interação é potencializada pela colaboração com seus pares, por meio da “influência educativa” (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008, p. 35) que se refere à forma de ajuda mais ou menos sistemática, planejada e ajustada ao processo de aprendizagem, que pode ser proporcionada em primeira instância pelo professor, mas também por todos que fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem (Coll, Rocamora, & Sánchez, 2009).

É importante, nesse caso, que a prática docente busque garantir ao estudante o domínio de habilidades que o levem a pensar, a selecionar suas rotas de aprendizagem, a aprender a aprender, a aprender a interagir com diferentes objetos de aprendizagem e a trabalhar colaborativamente (Piqueras, 2009). Por esse caminho, promoverá a atividade mental autoestruturante, a qual dará oportunidade ao estudante estabelecer relações, generalização, descontextualização, atuação autônoma e, por isso, consciente do seu percurso de aprendizagem (Zabala, 1998).

Por compreender a relevância da atuação do professor-tutor *online*<sup>3</sup> no AVA, no tópico a seguir discutimos sobre a presença docente desse profissional para suporte à autonomia do estudante.

3 Nos cursos de EaD, o professor-tutor pode desempenhar a função de professor-tutor presencial, que atua dando assistência aos estudantes no polo presencial do curso e professor tutor *online* (ou virtual), que atua no AVA conduzindo, acompanhando e desenvolvendo junto com os estudantes o processo de ensino-aprendizagem *online*. Contudo, aqui neste trabalho, focamos nossa atenção na atuação do professor-tutor *online*.

## PRESENÇA DOCENTE DO PROFESSOR-TUTOR *ONLINE* COMO PRÁTICA MOBILIZADORA DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE NO AVA

Conforme a ideia de ensino-aprendizagem/autonomia dentro do contexto culturalista que discutimos, o professor-tutor *online* é compreendido em situação dialética com o estudante. Podendo, em uma atuação intencional e competente, mobilizar estratégias que suscitem e potencializem a colaboração entre os pares, despertando no estudante ações individuais e coletivas que lhe permitam conduzir sua aprendizagem com nível de autonomia necessário à formação reflexiva, tanto para si quanto para o grupo (Duarte & Pacheco, 2010; Ferreira, 2009; Kenski, 1998).

Para que sejam possibilitadas as ações educativas que levem à formação do estudante autônomo, esse profissional precisa ser entendido como professor que se organiza para esse fim (Belloni, 2001; Ferreira, 2009; Kenski, 1998) e atuando como mediador e coautor do processo, facilitando, construindo e validando o conhecimento. É primaz que esteja, para isso, inserido em um contexto de ensino-aprendizagem *online*: (a) pautado na relação dialógica necessária entre os participantes, e (b) que valorize a comunicação interativa e a influência educativa a partir do que Coll (2004, p. 6) classifica como triângulo interativo, referindo-se à dinâmica inter-relação entre o aluno que aprende, o conteúdo de aprendizagem e o professor que guia e orienta o aprendizado.

Nessas circunstâncias, a função e a compreensão sobre esse ator dependerão do tipo de concepção e modelo de educação e de EaD que sejam adotados pelas instituições de ensino e também nas quais esse profissional acredita. Se o tutor que apenas assiste e acompanha para que o programa de conteúdos seja cumprido ou se, no campo da docência, alguém comprometido com o processo de ensinar e aprender que, em colaboração com os outros profissionais, intervém, coopera, interage, acompanha e contribui com o estudante na dinâmica ensino-aprendizagem *online*. Abre-se, com isso, campo à reflexão sobre a presença docente desse profissional em sua atuação no AVA.

Presença docente. Garrison e Anderson (2005) apresentam três dimensões relevantes ao abordamos o processo de ensino-aprendizagem em comunidades *online*: (a) presença social (*social presence*) – trata-se das interações e ambientação social dos participantes



do processo; (b) presença cognitiva (*cognitive presence*) – quando as intervenções e propostas no ambiente provocam a construção intelectual e significativa do conhecimento; e, principalmente, (c) presença docente (*teaching presence*) – quando a atuação competente do mediador, intencionalmente, gesta e provoca ações que mobilizam e interligam esses outros dois processos.

Aqui daremos atenção à presença docente, que se trata do conjunto de atitudes direcionadas a facilitar e orientar os processos comunicativos, sociais e cognitivos dos participantes com a finalidade de que alcancem os objetivos de aprendizagem pessoal e educacionalmente significativos (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Garrison & Anderson, 2005). Eles a caracterizam a partir de três elementos:

- a) Projeto e organização (Design and organization) – implica envolvimento do professor nas tomadas de decisões para o planejamento e organização do curso (no início ou decorrer do mesmo). Neste caso, além das decisões sobre o pensar sobre o curso, em como desenvolvê-lo, refere-se também às informações que são gerenciadas e disponibilizadas pelo professor ao longo do curso para a organização dos estudantes e das atividades;
- b) Facilitação do discurso (Facilitating discourse) – diz respeito às intervenções do professor para possibilitar e promover o discurso crítico-reflexivo que, por essa característica, leve à construção do conhecimento. O termo tem a ver com a articulação dos aspectos pedagógicos (dominar o assunto, elaborar atividades etc.), interpessoais (atentar para que todos participem; manter o clima colaborativo e harmônico do grupo; etc.) e organizativos (e.g. dar e guiar o grupo sobre as orientações da atividade e de funcionamento do grupo, observar “netiqueta”<sup>4</sup> do espaço etc.).
- c) Ensino direto (Direct Instruction) – nesse aspecto os autores defendem a necessidade da efetiva atuação docente, como especialista de ensino e conhecedor do assunto da disciplina/curso, para além do que apenas organizar e provocar o debate. Requer também que, durante o processo, possa auxiliar diretamente à aprendizagem do estudante. Para tanto, é necessário que tal profissional tenha formação adequada e que adote postura de pesquisador,

atualizando-se sobre o conteúdo e área de trabalho, de maneira que transmita seriedade e corrobore com a qualidade dos resultados almejados.

Apesar do foco inegável que deram à atuação do professor, Garrison e Anderson (2005) advogam que tanto o docente quanto os estudantes têm parcelas de corresponsabilidade nesse processo; por esse motivo, a presença docente não está na zona de atuação apenas do professor, mas de qualquer outro sujeito do processo (e.g. o estudante) que intervenha produtivamente promovendo ações interativas que desencadeiem ou sustentem a construção do conhecimento pelo grupo. Porém, eles observam que o professor, mesmo tendo esse outro social interagindo competentemente, é responsável por organizar as ações de maneira a potencializar, incentivar e direcionar essas interações aos objetivos de aprendizagem.

A presença docente do professor-tutor *online*. Sendo assim, o professor-tutor, como organizador dessas ações, atua como o outro promotor da ação à aprendizagem, organizando o espaço em direção à situação significativa e objetivo da atividade proposta, trabalhando na promoção do complexo ZML/ZPA. Dessa forma, deve atuar como “animador” (Garrison & Anderson, 2005, p. 109), conduzindo o estudante a ser capaz de se auto-orientar e gestar seu próprio estudo, o que, conseqüentemente, contribui para a ação autônoma discente.

A atuação desse profissional precisa ser séria e planejada; para tanto é relevante que esteja inserido no processo de planejamento do curso/disciplina e que tenha voz (Coïcaud, 2001) para ajustar, junto com os demais atores (professor-supervisor/autor, projetistas etc.), as atividades em prol da melhor qualidade do trabalho. Assim, busca-se não restringir sua atuação apenas à execução das atividades de instrução da tutoria, o que pode simbolizar a construção de pertencimento e sentimento de corresponsabilidade desse profissional em relação às práticas político-pedagógicas da realidade em que atuará.

Sua formação contínua, nesse sentido, é importante para poder acompanhar a dinâmica demandada pela produção acadêmica no contexto atual da Sociedade em Rede (Castells, 2005) ou do conhecimento/da aprendizagem/da informação. Nessas circunstâncias, é importante oferecer-lhe formação específica e suporte de acompanhamento para que, como sujeito de seu tempo, dialogue dialeticamente com as mudanças e transformações advindas com as

4 Neologismo que se refere às regras de etiqueta específicas à conduta na internet a serem compartilhadas por pessoas de um mesmo grupo na Web. Neste caso, aqui são regras específicas aos ambientes de aprendizagem *online*.

TDIC e com a reconfiguração dos contextos e metas dos cenários *online* da educação (Belloni, 2001; Kenski, 1998; Litwin, 2001; Mill, Abreu-e-Lima, Lima, & Tancredi, 2008; Palloff & Pratt, 2002).

Essa preocupação visa acrescentar qualidade à ação docente desse professor e, conseqüentemente, ao resultado das construções de conhecimento no AVA. Por isso, é relevante apresentar uma presença docente de maneira que suas intervenções provoquem a ação estruturante ao desenvolvimento de redes de interação entre os participantes, de caráter reflexivo e crítico. Devendo, todavia, agir com perspicácia e inteligência de maneira a criar uma zona de significação e aprendido por meio da reflexão-ação-reflexão: estimulando as trocas de experiências, instigando a reflexão, realçando os insights qualitativos propostos pelo grupo ou estudante, discutindo e levando ao esclarecimento de equívocos, abrindo às proposições etc., ou seja, atuando como o outro social mais experiente da interação (Valsiner, 1989; Vigotski, 1935/2007, 1933/1991).

Assim, tanto docente quando discente constroem mutuamente o conhecimento a ser apreendido, mas de forma problematizadora, em que as respostas não vêm prontas, mas são, no processo de inquirição pelos atores (professor-estudante; estudante [s]-estudante [s]), tecidas e significadas na malha do discurso e conhecimento coletivo, em que, ao final, apesar de um produto coletivo, assume a singularidade que cada indivíduo daquele contexto, inclusive o professor, irá lhe atribuir. Refere-se, propriamente, à passagem do senso comum (curiosidade ingênua) ao saber ressignificado e reelaborado pelo indivíduo, dando-lhe condições de decidir e agir autônoma e criticamente em seu contexto (curiosidade epistemológica) (Freire, 1996/2007).

Porém, é sensato entender que sozinho o professor-tutor *online* não poderá sustentar essa responsabilidade, pois é apenas parte de um processo maior que envolve outros atores e questões psicossociais e político-pedagógicas que podem, direta ou indiretamente, incidir nos resultados de seu trabalho junto aos estudantes. Nesses termos, Maciel (1996), embasando-se nos trabalhos de MacDermontt (1997) e Makarenko (1980), advoga que o nível qualitativo das relações estabelecidas entre as pessoas depende, também, da base estrutural das instituições da qual fazem parte e, ainda, “nenhum método pode ser elaborado exclusivamente a base do par professor-aluno” (p. 227).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossas construções e objetivos, percebe-se os que os aportes epistêmicos propostos pela Psicologia Cultural, com os quais dialogam a Abordagem Sociocultural Construtivista, possibilitam a compreensão do contexto *online* de aprendizagem como espaço de construção dinâmica e inter-relacional entre o indivíduo, o meio e seus pares. E que o processo de aprendizagem mediado pelas TDIC resulta das ações compartilhadas e coparticipadas entre o aprendiz e o outro mais experiente, visando à ação competente e autônoma do mesmo. Sendo a autonomia entendida como resultado da coconstrução sócio-histórica e cultural que possibilita ao indivíduo acesso/domínio de recursos (material, inter e intrapsíquicos) para atuar competentemente em seu meio e em interação com outro.

Nesse processo de aprendizagem *online* a ação do “outro mais experiente” (Valsiner, 1994; Vigotski, 1935/2007) pode ser representada pela qualidade da presença docente do professor-tutor, ao atuar com postura crítico-reflexiva e, por isso, consciente de seu compromisso com a aprendizagem do estudante. Possibilitando, assim, a criação da ZDP permitindo ao estudante pensar sobre seu processo de aprendizagem e agir em prol de sua construção do conhecimento.

Sendo necessário, porém: (a) conhecer o perfil da sua turma/estudantes (adultos, experientes, trabalhadores etc.); (b) conhecer a concepção e objetivos de aprendizagem do curso; (c) ter um planejamento intencional de ações que lhe possibilitem oferecer ajudas necessárias e provocar epistemologicamente; (d) mediar e ajustar as interações no grupo e entre os estudantes, estando atento ao nível de progresso individual/coletivo; e (e) possibilitar, por esse trajeto, que nenhum a menos chegue ao final do processo sem que lhe sejam oferecidas condições para alcançar a mínima qualidade possível de resultado.

Outro detalhe percebido é que esse profissional também precisa de uma expertise para atuação nessa modalidade de educação, pois geralmente atua tendo como representação suas práticas/experiências didáticas da modalidade presencial que, em geral, não atendem às especificidades da educação virtual/*online*. Além do suporte do professor-supervisor (ou outro), a formação contínua (por meio de cursos de pós-graduação,

extensão, etc., quiçá de graduação) pode ser um caminho potencial para oferecer a esse profissional apoio à atuação significativa nesse contexto.

Apesar da relevância da presença docente do professor-tutor para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem *online*, é importante entender que a EaD (em suas modalidades) precisa ser compreendida com base no trabalho integrado e colaborativo de seus profissionais, tanto os que estão lidando diretamente com a docência quanto os que estão administrando logística e tecnologicamente a organização e oferta do processo.

Defende-se que essas ações, bem articuladas e pensadas durante o planejamento de um curso e/ou disciplina *online*, e garantidas em seu processo e contexto, podem beneficiar o estudante (e também o professor-tutor), dando-lhe o suporte e fortalecimento necessários à autonomia em prol da qualidade dos resultados do processo de ensino-aprendizagem no AVA.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. (2010). Transformações no trabalho e na formação docente on-line. *Revista Em aberto: Educação à distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades*, 23, 67-77. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>.
- Anderson, T.; Rourke, L.; Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). *Assessing teaching presence in a computer conferencing context*. *JALN*, 5(2), 1-17. Recuperado de: [http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing\\_teaching\\_presence.pdf](http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing_teaching_presence.pdf).
- Behar, P. A., & Leite, S. M. (2005). Criando novos espaços pedagógicos na internet: o ambiente Rooda. *Conferência IADIS Ibero-Americana WWW/Internet 200*, 3-10. Recuperado de: [http://www.iadis.net/dl/final\\_uploads/200508L001.pdf](http://www.iadis.net/dl/final_uploads/200508L001.pdf).
- Belloni, M. L. (2001). *Educação à distância* (2ª ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Bezerra, P. (2001). Prólogo do tradutor. In L. S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.; pp. VII-XIV). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Branco, A. U.; Pessina, L.; Flores, A., & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In: A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.). *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-31). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Branco, A., & Valsiner, J. (2012). Editor's introduction – values as culture in self and society. In: A. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Psychology of Human Values*. Charlotte, NC: IAP.
- Branco, A., & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Castells, M. (2005). A sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: M. Castells & G. Cardoso. *A sociedade em Rede: do conhecimento à ação política* (pp. 17-30). Recuperado de: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade\\_em\\_Rede\\_CC.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf).
- Coïgaud, S. (2001). A colaboração institucional na educação à distância. In: E. Litwin. *A educação à distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 53-72). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 2-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>.
- Coll, C.; Bustos, A., & Engel, A. (2010). Comunidades virtuais de aprendizagem. In: C. Coll & C. Monereo. (2010). *Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 269-286). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coll, C. Majós, M. T. M., & Goñi, J. O. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: Una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101>.

- Coll, C.; Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio del la Influencia Educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf).
- Coll, C.; Rocamora, E. E., & Sánchez, A. B. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354\\_26.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf).
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados. Recuperado de: <http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Vigotski%20e%20o%20aprender%20a%20aprender.pdf>.
- Duarte, G. P., & Pacheco, J. de C. (2010). As funções do tutor online. In: *ESUD2010-VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 3. Recuperado de: <http://pt.scribd.com/doc/72178114/As-Funcoes-Do-Tutor-Online-1>.
- Ferreira, Z. M. (2009). *Prática pedagógicas do professor-tutor em EaD no curso "Veredas – Formação Superior de Professores"*. Tese de Doutorado, USP/FE. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-140200/pt-br.php>.
- Fiorentini, L. M. R. (2009). Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de aprendizagem. In: A. M. Souza; L. M. R. Fiorentini & M. A. M. Rodrigues (Eds.), *Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)* (pp. 137-168). Brasília: UnB/FE.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. (Trabalho original publicado em 1994)
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. (Trabalho original publicado em 1996)
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Espanha: OCTAEDRO.
- Kenski, M. V. (1998). Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 58-71. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>.
- Litwin, E. (2001). *A educação à distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Maciel, D. A. (1996). *Análise da interação professora-criança em situação de ensino- aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maciel, D.; Branco, A., & Valsiner, J. (2004). Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. In: A. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 109-126). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 91-108). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Mill, D., Abreu-E-Lima, D., Lima, V. S., & Tancredi, R. M. S. P. (2008). O desafio de uma interação de qualidade na educação à distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, 2, 112-127. Recuperado de: <http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill>
- Moore, M. G. (1972). *Learning autonomy: the second dimension of independent learning* (pp.76-88). Recuperado de: [http://192.107.92.31/Corsi\\_2005/bibliografia%20e-learning/learner\\_autonomy.pdf](http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/learner_autonomy.pdf).
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In: D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38.). Londres/Nova York: Routledge.
- Okada, A., & Okada, S.(2007). Novos paradigmas na educação online com a aprendizagem aberta. *V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Recuperado de: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a10challenges2007.pdf>

- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 4, 2-16. Recuperado de: [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf).
- Onrubia, J.; Colomina, R., & Engel, A. (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo de aprendizagem colaborativa. In: C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia da educação virtual*. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (pp. 208-225). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2002). *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Peters, O. (2003a). Concepções modificadoras. In O. Peters. *Didática do ensino a distância* (pp. 177-228). São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Peters, O. (2003b). Autonomia. In O. Peters. *Didática do ensino a distância* (pp. 93-104). São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Piqueras, R. F. (2009). *Factores antecedentes en el uso de Entornos Virtuales de Formación y su efecto sobre el Desempeño Docente*. Tese de Doutorado, Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/7524/tesisUPV3215.pdf>.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski No Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-DF: UNB. Recuperado de: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010\\_ZoiaRibeiroPrestes.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf).
- Ramos, W. M., & Medeiros, L. (2009). A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: A. M. de Souza, L. M. R. Fiorentini & M. A. M. Rodrigues. *Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)* (pp. 37-64). Brasília: UnB/FE.
- Ramos, W. M.; Di Santo, M. S.; Guerreiro, M.; Vieira, N. N.; Rossato, M., & Maciel, D. A. (2013). *Ser estudante online: características socioculturais e a correlação entre alfabetização e ubiquidade digital e rendimento acadêmico*. Manuscrito submetido para publicação.
- Rocha, A. C. (2008). *A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de Curso On-line*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-DF: UNB. Recuperado de: [http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/dissertacao\\_adriana\\_conde.pdf](http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/dissertacao_adriana_conde.pdf).
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Scherer, S. (2008). *Comunidades virtuais de aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes*. Recuperado de: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf>.
- Scherer, S. (2009). Educação Bimodal: habitantes, visitantes ou transeuntes. In: J. A. Valente & S. B. V. Bustamate (Eds.), *Educação a distância – Prática e formação do profissional reflexivo* (pp.167-181). São Paulo, SP: Avercamp.
- Sobral, A. (2008). O ato “responsável” ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do Agente. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, 11, 219-235. Londrina.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture – the social nature of personality and its study*. Massachusetts/Toronto: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructivist perspective. In: P. Van Geert & L. Mos (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology* (pp. 1- 40). Nova York, NY: Plenum.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. Nova York, NY: John Wiley & Son.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural* (A. C. de S. Bastos, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2009). Educação e desenvolvimento. In: R. Van Der Veer & J. Valsiner. *Vygotsky – uma síntese* (M. Marcionilo & C. R. F. Menin, trad., pp. 355-376). São Paulo, SP: Loyola (Trabalho original publicado em 1991)

- Vigotski, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leont'ev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, trad., pp. 103-118). São Paulo, SP: Ícone. (Trabalho original publicado em 1933)
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7<sup>a</sup> ed.; J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1935)
- Wertsh, J. V. (1988a). El método de Vygotsky. In J. V. Wertsh. *Vygostky y la formación social de la mente* (pp. 35-44). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wertsh, J. V. (1988b). Los origenes sociales de las funciones psicológicas superiores. In J. V. Wertsh. *Vygostky y la formación social de la mente* (pp. 35-44). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zabala, A. (1998). As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e o dos alunos. In: A. Zabala. *A prática educativa – como ensinar* (pp. 89-110). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/on-line/autonomia/autonomia/autonomia.html>.
- Zuin, A. A. S. (2006). Educação à distância ou educação distante? O programa Universidade e o professor virtual. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 27, 935-954. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>.

Geane de Jesus Silva  
geanepeace@gmail.com

Diva Albuquerque Maciel  
Universidade de Brasília