

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

CHRISTIANE HEEMANN

**A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA
ATIVIDADE**

**PELOTAS
2010**

CHRISTIANE HEEMANN

**A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA
ATIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade
Católica de Pelotas como requisito parcial
à obtenção do título de Doutor em Letras
Área de Concentração: Linguística
Aplicada
Linha de Pesquisa: Tecnologias e Ensino
de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Vilson J. Leffa

**PELOTAS
2010**

H458f HEEMANN, Christiane

A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem sob a perspectiva da teoria da atividade /
Christiane Heemann . – Pelotas : UCPEL , 2011.

259f

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas ,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2011.
Orientador : Leffa, Vilson J.

1. comunidade virtual. 2.interação. 3. contradição. 4.teoria da
atividade. I. Leffa, Vilson, or. II. Título.

c

Aos meus queridos pais, Orlando e Gelsy Heemann (*in memoriam*), que sempre me incentivaram e apoiaram. Gostaria muito que vocês estivessem aqui. O amor e a ausência são os pais da saudade.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa doutorado-sanduiche que me proporcionou uma oportunidade acadêmica impar.

À Profa. Dr. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, coordenadora do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, pela sua dedicação e apoio.

Ao meu orientador, querido amigo, e eterno guru, Prof. Vilson Leffa, por esses 12 anos de convivência e superação de tantas contradições.

Aos professores Dr. Magda Damiani e Dr. Hilário Bohn, pelas valiosas contribuições na qualificação.

Ao Prof. Dr. Harry Daniels da University of Bath (UK) e CSAT, pela contribuição junto à Teoria da Atividade.

À querida Val, secretária do PPGL-UCPEL, pela incansável atenção e constante sorriso.

Ao suporte de EAD da UCPEL, Fabiano Chagas Machado Bitar e Rafael Pinheiro, pela ajuda nas horas difíceis;

Aos meus colegas de pós Ana Cláudia de Almeida, Marcus Fontana e Vanessa Fialho, pelas horas divertidas e enriquecedoras, e Ana Lourdes Fernández e Matilde Contreras, pelo carinho constante.

À minha colega Simone Carboni Garcia, pelas discussões de Vygotsky entre um café e um bolo.

Aos meus queridos filhos, Stéfano e Luana, pela compreensão de não me ter por perto.

Ao meu incansável companheiro e amado, Pedro Ernesto, por todas essas horas de espera, muita paciência e carinho.

E a todos que torcem por mim, muito obrigada.

As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que a comunidade signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”. [...] a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. (...) na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros (...). Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo (...) nunca somos estranhos entre nós. (...) Numa comunidade, podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez (...). E sempre haverá alguém para nos dar a mão em momentos de tristeza (BAUMAN, 2001, p. 7-8).

RESUMO

A aprendizagem virtual distingue-se dos paradigmas anteriores de educação a distância (EAD) pela capacidade de criar comunidades virtuais, pois os alunos querem vivenciar experiências que envolvam o social e os conecte a outras pessoas. O meio digital é apropriado para facilitar a aprendizagem, uma vez que os alunos são estimulados a se encontrarem e trabalharem juntos. No entanto, sem a formação de uma comunidade virtual que constrói saberes conjuntamente, nada estará sendo feito de novo ou diferente. Tampouco estudar em um ambiente online é premissa para a formação da comunidade. Assim, estudos sobre iniciativas pedagógicas acerca da formação de comunidades de aprendizagem virtual, foco de interesse deste trabalho, são necessários. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo que acontece na interação entre membros de um grupo que constroem conhecimento a partir de uma ação partilhada, destacamos a importância das trocas sociais e do uso de ferramentas para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Em função disso, o objetivo desta pesquisa é verificar o processo de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, identificando fatores que contribuem, por meio das interações, ou limitam, por meio das contradições, a constituição dessa comunidade em um contexto educacional online. Para fundamentar essa análise, utilizamos a perspectiva da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1987; 1997), que é uma estrutura filosófica e interdisciplinar para estudar diferentes formas de práticas humanas (atividade), e os pressupostos de Vygotsky. O contexto da investigação é a disciplina de Português Redacional Básico online (PRB), ministrada para duas turmas no ambiente virtual de aprendizagem TelEduc. Concluímos que fatores distintos concorrem para a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem, contribuindo de vários modos para sua formação. Além desses fatores, no entanto, há também outros que dificultam a formação dessa mesma comunidade, trazendo conflitos para o sistema de atividade central.

Palavras-chave: Comunidade Virtual. Interação. Contradição. Teoria da Atividade.

ABSTRACT

Virtual learning is distinguished from previous models of distance education for its capacity of creating virtual communities, since students want to have social experiences and be connected to other people. The virtual environment is appropriate for facilitating learning, since students are stimulated to meet each other and work together. However, without the formation of a virtual community that builds knowledge together, nothing new or different is being done. Nor studying in an online environment is a proposition for the community formation. Thus, studies about pedagogical actions related to the building of virtual learning communities, which is the scope of our work, are necessary. Considering that learning is a process that happens in the interaction among the members of a group that build knowledge from a shared action, we emphasize the importance of social exchange and use of tools for the development of the individual's potentialities. Because of this, the objective of this research is to verify the process of a virtual learning community formation, identifying factors that foster, through interactions, or constrain, through contradictions, the building of this community in an online educational context. The theoretical underpinnings are Activity Theory (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987; 1997), a philosophical and interdisciplinary framework for studying different forms of human practices (activity), and Vygotsky's assumptions. The context of this investigation is the discipline Português Redacional Básico online (PRB) delivered to two groups in the virtual learning environment TelEduc. We conclude that distinct factors contribute to build a virtual learning community contributing, in many ways, to its formation. Besides these factors, though, there are others that limit the formation of the same community, bringing conflicts to the central activity system.

Keywords: Virtual Community. Interaction. Contradiction. Activity Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 - A estrutura do comportamento mediado	33
Figura 2.2 - Modelo de mediação reformulado pela Teoria da Atividade.....	33
Figura 2.3 - Sistema de Atividade Humana	Erro! Indicador não definido.
Figura 2.4 - Redes de sistemas: terceira geração da teoria da atividade.....	41
Figura 2.5 – As Contradições	49
Figura 2.6 - Sistema da atividade central com os quatro níveis de contradições	50
Figura 3.1 - Sistema de Atividade PRB: Produção de Texto Acadêmico Online	88
Figura 4.1 - Agenda da disciplina de PRB online	99
Figura 4.2 - Fórum de Discussão e temas propostos	101
Figura 4.3 - Portfólio individual	101
Figura 4.4 – Portfólio de Grupos	102
Figura 4.5 - Atividades interativas no ELO	103
Figura 4.6 - Representação das unidades constitutivas nos três níveis da atividade em estudo.....	108
Figura 4.7 - Propaganda das Lojas Renner	134

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 2.1 - Modelo Hierárquico da Atividade Humana	36
Quadro 3.1 – Perfil dos alunos entrevistados	86
Quadro 4.1 - Regras no Sistema de Atividade PRB	104
Quadro 4.2 – Temas e Conceitos da Teoria da Atividade	109
Quadro 4.3 - Histórico do Portfólio	124
Quadro 4.4 - Diretrizes das Atividades em Grupo	145
Quadro 4.5 – Relatório de Frequência	149
Quadro 4.6 – Relatório de Frequência	151
Quadro 4.7 – Histórico do Portfólio de Grupo	158
Quadro 4.8 - Avaliação das atividades	159
Quadro 4.9 - Enquete: necessidade da disciplina	175
Quadro 4.10 - Enquete: opção pela modalidade a distância	187
Quadro 4.11 – Enquete: presença física do professor e colegas	203
Quadro 4.12 – Enquete: problemas no TelEduc	207
Quadro 4.13 – Enquete: problemas no Fórum.....	208
Quadro 4.14 – Enquete: problemas no Portfólio	208
Quadro 4.15 – Enquete: problemas no ELO	208
Tabela 3.1 - Distribuição dos alunos por curso nas edições 2007-2 e 2008-1	84
Tabela 3.2 - Distribuição dos alunos por sexo nas edições 2007-2 e 2008-1	85

LISTA DE SIGLAS

- AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem
- PRB: Português Redacional Básico
- ELO: Ensino de Línguas Online
- SAPU: Sistema de Apoio Universitário
- TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação
- UCPEL: Universidade Católica de Pelotas

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1. A Teoria da Atividade	24
2.1.1. A noção de atividade.....	27
2.1.2. As origens da Teoria da Atividade: Psicologia Histórico-Cultural.....	28
2.1.3. As gerações da Teoria da Atividade.....	29
2.1.4. Os princípios da Teoria da Atividade	42
2.1.5. As contradições.....	48
2.2. As comunidades virtuais de aprendizagem.....	52
2.2.1. Aprendizagem colaborativa	52
2.2.2. Diversas concepções de comunidade.....	54
2.2.3. Comunidades de aprendizagem	56
2.2.4. Comunidades de prática	57
2.2.5. Formação de comunidades.....	60
2.3. Os sistemas de gêneros	62
2.3.1. Gêneros como ação social.....	63
2.3.2. Comunidades discursivas.....	65
2.4. A interação.....	67
3. METODOLOGIA.....	72
3.1. Objetivos da pesquisa.....	72
3.2. Bases da proposta metodológica.....	73
3.3. O contexto da pesquisa.....	77
3.4. Os sujeitos da pesquisa (os atores sociais).....	84
3.5. Procedimentos para a coleta de dados	85
3.6. Procedimentos para a sistematização e análise dos dados.....	87
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	91
4.1. O sistema de atividade PRB	91
4.1.1. A atividade Produção de Texto Acadêmico On line	92
4.1.2. Os sujeitos.....	93
4.1.3. O objeto/motivo	93
4.1.4. As ferramentas	96
4.1.5. A comunidade	103
4.1.6. As regras	104
4.1.7. A divisão de trabalho	105
4.2. A estrutura hierárquica em estudo.....	105
4.3. Temas e conceitos da Teoria da Atividade.....	109
4.4. As interações.....	111
4.4.1. Interação aluno- professor.....	114
4.4.2. Interação aluno- aluno	126
4.4.3. Interação aluno-conteúdo.....	158

4.4.4. Interação vicária	162
4.4.5. Considerações sobre as interações.....	168
4.5. As contradições	171
4.5.1. Contradições primárias	173
4.5.2. Contradições secundárias.....	192
4.5.3. Contradições terciárias	214
4.5.4. Contradições quaternárias.....	219
4.5.5. Contradições e a superação.....	226
4.5.6. Considerações sobre as contradições.....	231
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
<i>Referências Bibliográficas</i>	<i>241</i>
<i>Anexo A.....</i>	<i>253</i>
<i>Anexo B.....</i>	<i>255</i>
<i>Anexo C.....</i>	<i>259</i>

1. INTRODUÇÃO

Educação não é preparação para a vida; educação é a própria vida. (Dewey¹)

A aprendizagem a distância surge como uma estratégia para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento e está afetando a educação em geral devido à flexibilidade e atratividade geral deste novo modelo. A adoção das tecnologias contemporâneas na educação oferecem melhor compreensão das teorias e atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a educação a distância e os computadores por si só não educam quando não há interação, participação, cooperação e principalmente uma comunidade de aprendizagem que busque resultados conjuntamente. “Sem o apoio e participação de uma comunidade que aprende, não há curso online” (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 53).

Porque é importante estabelecermos uma comunidade de aprendizagem? Na concepção de Palloff e Pratt (2002), “a comunidade de aprendizagem é o veículo por meio do qual a aprendizagem ocorre”, enfatizando, assim, toda a importância de uma comunidade junto à aprendizagem. Mas como conseguir juntar sujeitos com histórias tão diferentes, objetivos tão distintos e habilidades diversas? Ai resume-se o nosso desafio. O desafio é maior se pensarmos em uma comunidade de aprendizagem em um ambiente virtual.

Uma característica da aprendizagem online que a distingue dos paradigmas anteriores de educação a distância é a habilidade para criar comunidades de aprendizagem. Isto é, como educadores a distância, somos agora capazes de fazer o que anteriormente era impossível: conduzir aprendizagem colaborativa independentemente do tempo e do lugar. Esta possibilidade de proporcionar experiências de aprendizagem sustentadas pela participação e interação tem atraído a atenção de instituições e educadores tradicionais. Os alunos querem vivenciar experiências de aprendizagem que envolvam práticas sociais e que os conecte a outras pessoas. Eles querem atividades e

¹ Todas as traduções (cujo texto consultado consta em língua inglesa) realizadas neste trabalho são de minha autoria e responsabilidade.

conteúdo relevantes ao seu mundo real. E o mundo virtual com suas ferramentas e tecnologias proporciona que educadores criem ambientes de aprendizagem ricos em uma atmosfera de aprendizagem colaborativa. “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem as suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida” (LÉVY, 1999, p.169). Ainda, muitos procuram a educação superior como uma experiência social que oportuniza fazer novos amigos e construir redes sociais (ANDERSON, 2005).

Como se constrói uma comunidade virtual? As respostas não são tão fáceis. Vários desafios contribuem para a formação de uma comunidade virtual: os participantes (quase) nunca se encontram face a face, nem as aulas, nem as discussões ocorrem em um determinado horário, e a mediação é feita por meio da escrita e por de diferentes ferramentas. Mas uma comunidade não se forma espontaneamente.

Peters (2003), considerando as notáveis possibilidades deste espaço virtual, afirma que somos confrontados com questões como se a aprendizagem virtual é ou deve ser a mesma que em espaços reais (e não virtuais), o desafio de desenvolvermos novos modelos pedagógicos para a realização de cursos virtuais e principalmente, a ênfase no desenvolvimento e capacitação de alunos autônomos. “A pedagogia da educação superior não tem mais a ver com o modo como os métodos de ensino podem ser melhorados, mas sim com o modo como os alunos podem ser motivados e levados a ensinarem a si mesmos de um modo melhor” (*ibid*, p.273).

A educação a distância tem se tornando muito importante, principalmente para a educação superior, com a idéia de desenvolver e trabalhar a educação junto a alunos que precisam de qualificação para suas atividades profissionais. Diferentemente da era industrial, quando as habilidades exigidas eram relativamente estáveis, na era digital, a educação precisa ir ao encontro das diferentes demandas por parte dos alunos (BROWN, 2001). Muitos defensores da educação online acreditam que enviar material de aprendizagem para muitos estudantes significa ensinar. Mas apenas apresentar conteúdos não é certamente ensinar (PETERS, 2003). Pesquisas em EAD revelam que elementos-chave na educação a distância deveriam incluir novos métodos de ensino e aprendizagem, interações freqüentes e oportunas por email, discussões semanais, o uso de grupos de discussão e o reconhecimento de alunos com diferentes histórias e experiências. A educação a distância confere uma alternativa flexível e conveniente para

esse segmento da sociedade. Os alunos em aulas virtuais trabalham em diferentes lugares e em diferentes horários. O sentimento de estar só é superado quando esses alunos juntam-se a uma comunidade de aprendizagem para dar apoio a eles. “O processo de formar uma comunidade de aprendizagem é uma questão importante na educação a distância porque ela pode afetar a satisfação, a retenção e a aprendizagem.”(BROWN, 2001, p.18). Por isso, uma comunidade “implica participação em um sistema de atividade sobre o qual os participantes compartilham entendimentos em relação ao que eles estão fazendo e o que isso significa para as suas vidas e para suas comunidades.” (LAVE e WENGER, 2006, p. 98).

As comunidades virtuais estimulam uma inteligência distribuída por toda parte, pois ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa e todo saber está na humanidade. Isso é o que Pierre Lévy (2002) chama de inteligência coletiva. A inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências das pessoas envolvidas. A inteligência coletiva é, basicamente, a partilha de funções cognitivas como a memória, a percepção e o aprendizado, que podem ser compartilhados entre as pessoas juntamente com a disseminação de saberes. A concepção de inteligência coletiva vem a contribuir no entendimento do processo de aprendizagem nas comunidades.

Somos essencialmente seres sociais e é a partir da nossa participação em comunidades sociais e das práticas culturais que construímos o que somos, damos significado ao que fazemos e entendemos quem somos. Não podemos pensar na aprendizagem em termos individuais de aquisição de informação apenas. A informação somente tem significado no contexto das práticas sociais da comunidade que dão a esta uma vida cultural. Precisamos pensar, então, na aprendizagem como participação em uma comunidade. A aprendizagem é então vista como uma forma em desenvolvimento de associação, ocorrendo naturalmente quando a pessoa se engaja nas práticas e atividades de uma comunidade, tornando-se um repositório vivo do conhecimento (WENGER, 2007).

A aprendizagem resulta da interação social e cultural. A interação influencia a aprendizagem e é especialmente importante na educação a distância (GARRISON e CLEVELAND-INNES, 2005). Conhecimento e inteligência não são produtos da mente

de uma pessoa; eles são, na verdade, distribuídos ao longo das práticas sociais e envolvem o uso de várias tecnologias das quais os membros de uma comunidade se apropriam para executar suas atividades. Nesse contexto, aprendizagem significa participar efetivamente de uma comunidade (MORGAN et al., 2002). Esta visão de prática social enfatiza a interdependência das pessoas que estão envolvidas na atividade, do mundo, da cognição e da aprendizagem, enfatizando, também, a questão da negociação socializada de significado. Para Lave e Wenger (2006), aprendizagem, pensamento, e instrução são relações entre as pessoas que resultam de um mundo cultural e socialmente estruturado.

A consciência das pessoas - a mente² - se desenvolve quando elas se encontram engajadas em uma atividade comum e compartilhando ferramentas. As nossas mentes são de uma forma re-construídas e distribuídas entre os outros. Nossos pensamentos, nossas palavras, nossas ações estão potencialmente engajadas com os pensamentos, as palavras e as ações dos outros (COLE, 2003). Através do envolvimento em uma atividade coletiva, os alunos estão sempre em contato com a história, os valores e as relações sociais de uma comunidade, enraizados nas ferramentas culturais compartilhadas dessa sociedade. Para Wertsch (1998), a atuação de uma pessoa está ancorada na interação com o outro por meio de um instrumento de mediação. As tecnologias moldam as práticas e as formas de engajamento de cada membro da comunidade uma vez que elas determinam as tarefas, a divisão do trabalho e as comunicações.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem prover o acesso a novos conhecimentos; no entanto, elas também podem restringir a participação dos membros da comunidade (MARTIN e SCRIBNER, 1991), pois os membros necessitam ter afinidade com a ferramenta que está sendo usada, no caso da educação online, o computador. O computador pode ampliar e ajudar os membros de uma comunidade a se desenvolverem tanto no domínio cognitivo e afetivo quanto no psicomotor; porém, o não domínio dessa ferramenta pode acarretar o distanciamento de algum membro da comunidade por não saber lidar com a ferramenta. O desenvolvimento de uma comunidade depende da interação entre os membros dessa comunidade. Membros de uma comunidade geralmente compartilham algo em comum e é por meio desta

² A mente humana, para os sócio-históricos, é a consciência (DAMIANI, 2006).

interação que semelhanças são encontradas e pensamentos e sentimentos juntamente com entendimentos são trocados (BROWN, 2001).

A linguagem, dentro da nossa pesquisa e na perspectiva de formação de comunidades, é uma ferramenta de extrema relevância, pois age na estrutura do pensamento e é fundamentalmente básica para a construção do conhecimento. Afirmamos que a linguagem é uma ferramenta uma vez que atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções mentais superiores³. A linguagem como sistema de símbolos tem uma função inicialmente comunicativa, sendo um meio de expressão, compreensão e comunicação social. Tanto a linguagem oral como a escrita são compostas de símbolos utilizados na comunicação humana e ao serem internalizadas, criam novas formas de pensamento. A internalização, quando o sujeito reorganiza uma função psicológica do plano interpessoal (social) para o plano intrapessoal (individual), das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, constitui o aspecto característico da psicologia humana; ou seja, “é a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 74). A linguagem só pode existir, na concepção de Marx e Engels (1989), como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior da prática.

O contexto desta pesquisa é a disciplina de Português Redacional Básico (PRB) online que faz parte de um grupo de disciplinas oferecidas na modalidade semi-presencial pela Universidade Católica de Pelotas (RS). A disciplina de PRB era tida como obrigatória em alguns cursos na universidade e possuía como objetivo a produção de textos dissertativos acadêmicos com coesão e coerência e domínio dos aspectos gramaticais de acordo com a norma padrão da língua, valorizando, ainda, a capacidade argumentativa por meio da escrita. Na disciplina de PRB online foram trabalhados, direta e indiretamente, quatro gêneros: artigo de opinião, perfil, debate e parecer, com ênfase no primeiro, aprimorando a capacidade de argumentação, que é vista como um aspecto que perpassa os diferentes gêneros e que precisa ser sustentada por dados consistentes. Os gêneros, nesta pesquisa, são considerados como “instrumentos aptos para se desenvolver ações sociais em situações específicas, que se definem por objetivos comunicativos, audiência, regularidades formais e conteúdos” (MARCUSCHI, 2002,

³ Percepção, atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, linguagem, etc.

online). Os gêneros trabalhados na disciplina de PRB online não prepararam nenhum sujeito para uma comunidade de prática (LAVE e WENGER, 2006) específica, uma vez que os alunos eram de diferentes cursos. A idéia foi preparar os alunos a se apropriarem das ferramentas discursivas da produção textual e serem usadas para objetivos distintos e transformadas em diferentes gêneros.

A questão da alienação do aluno em relação a disciplinas que não estão diretamente relacionadas ao seu campo de estudo é especialmente evidente em cursos de graduação. Esses cursos normalmente requerem certo número de créditos validados por meio de disciplinas consideradas comuns e de formação geral para todos os cursos. Dentre essas disciplinas, podemos incluir as disciplinas religiosas (no caso de universidades católicas), algumas pedagógicas, e em especial, neste caso, Português Redacional Básico (PRB). PRB e outras disciplinas não diretamente ligadas à área de estudo do aluno foram pensadas para dar uma visão geral do conhecimento e prover o futuro profissional com informações gerais, espírito crítico e habilidades para a sua área de interesse e para a sua vida diária. No entanto, a própria posição institucional produz uma grande contradição: por um lado, alunos e professores são conduzidos por um caminho altamente especializado dentro de uma esfera específica; por outro, eles são cobrados por competências mais amplas resultando, muitas vezes, em uma alienação do aluno. Acontece, também, de os alunos não verem a necessidade nem quererem desenvolver determinadas habilidades, cursando certas disciplinas somente para satisfazer e cumprir os créditos exigidos pelo seu curso de interesse. Com tal problemática também se depararam Russell e Yañez (2003) no curso de História Irlandesa, em uma universidade americana, quando os professores tiveram que tornar a escrita significativa para alunos que não eram especialistas em história; a alienação resultante da cobrança de competências específicas por parte de alguns alunos foi superada quando esses puderam compreender que as habilidades e o conhecimento trabalhados no curso de formação geral poderiam também ser utilizados na sua vida profissional e diária. Os alunos não aprendem a escrever, nem melhoram a sua produção textual de uma maneira externa aos sistemas de atividade que estão ligados. Aprender a escrever não ocorre divorciado de qualquer atividade humana específica. Conhecimento não é algo que possa ser transmitido entre os indivíduos por meio de um canal, mas por

meio de realizações sociais desenvolvidas através de uma atividade conjunta com ferramentas mediadoras.

Em vista do que foi apresentado, ancoramos o presente estudo na Teoria Histórico-Cultural da Atividade. A respeito da Teoria da Atividade, Barthelme e Anderson (2002) afirmam que o valor de qualquer teoria não é se esta teoria ou arcabouço dá uma representação objetiva da realidade, mas o quanto esta teoria consegue delinear um objeto de estudo, ressaltando questões importantes. A Teoria da Atividade é uma abordagem multidisciplinar nas ciências humanas e tem como origem a Psicologia Histórico-Cultural iniciada por Vygotsky, Leontiev e Luria nos anos vinte. Ela toma como sua unidade de análise o sistema da atividade coletiva orientada para o objeto e mediada por artefatos, fazendo a ponte entre o sujeito individual e a estrutura social (ENGSTRÖM e MIETTINEN, 1999).

Shneiderman (2002) identificou cinco tipos de papéis/função e usos das teorias: (1) teorias descritivas que identificam conceitos ou variáveis-chave e fazem distinções conceituais básicas; (2) teorias explanatórias que revelam relações e processo; (3) teorias preditivas que possibilitam prever sobre a performance em amplos contextos potenciais; (4) teorias prescritivas que indicam linhas de ação baseadas na prática; e (5) teorias gerativas que facilitam criatividade, invenção e descoberta. A Teoria da Atividade pode apresentar pelo menos três desses papéis. Primeiro, é uma teoria descritiva que identifica um número de conceitos fundamentalmente importantes como a mediação. Segundo, é uma teoria explanatória que sugere mecanismos para explicar o porquê e como certos fenômenos ocorrem (por exemplo, os fenômenos da internalização e externalização). E terceiro, é uma teoria gerativa com aplicações a problemas de interação.

A Teoria da Atividade tem sido descrita como “o melhor segredo mantido na academia” (ENGSTRÖM, 1996, p.64). É um arcabouço teórico ou ferramenta descritiva que proporciona entender a consciência e a atividade, uma vez que a consciência está localizada na prática diária (NARDI, 1996). No contexto do uso de tecnologia, a Teoria da Atividade permite afastar-nos de uma perspectiva tecnocêntrica, ou “do computador como foco de interesse para entender a tecnologia como parte de um escopo maior das atividades humanas” (KAPTELININ e NARDI, 2006, p. 5). A Teoria da Atividade é útil como uma lente para analisar a atividade de uma organização que

envolva o uso de computadores (KAPTELININ, 1996). A partir de uma perspectiva da Teoria da Atividade, o computador é simplesmente uma outra ferramenta de interação do ser humano com o seu meio social (BANNON e KAPTELININ, 2000). Na área da educação, a Teoria da Atividade pode facilitar o entendimento de como os avanços tecnológicos influenciam mudanças, inclusive na mente das pessoas (COLE, 2003). Neste estudo, a Teoria da Atividade ajuda-nos a descrever as relações entre os sujeitos e entre as ferramentas que eles usam para interagir, enfatizando fatores que contribuem ou restringem a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem.

A escrita é sem dúvida um dos meios de mediação mais poderosos para as organizações e instituições, tornando-se objeto de pesquisas nos últimos 25 anos na América do Norte (RUSSELL, 2009). Recentes pesquisas sobre como os alunos escrevem em disciplinas específicas (RUSSELL, 1995, 1997, 2002, 2009; RUSSELL e YAÑEZ, 2003) têm chamado a atenção para o fato de que a universidade não é monolítica, mas composta de vários sistemas de atividade (COLE e ENGSTRÖM, 1993) ou comunidades de prática (LAVE e WENGER, 2006), cada uma com diferentes formas de ver e de usar as ferramentas discursivas.

A produção textual, na presente pesquisa, é olhada dentro de um sistema de atividade cuja atividade é a Produção de Texto Acadêmico Online na disciplina de Português Redacional Básico (PRB), que é analisado juntamente com os alunos e professores envolvidos na prática social, descrevendo como as ferramentas nesse sistema são usadas para mediar o objeto/motivo da atividade e como as interações e as contradições, dentro desse contexto social, podem contribuir ou dificultar a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. O texto, para este estudo, é visto como parte integrante da atividade humana, pois

[a] escrita está viva quando está sendo escrita, lida, lembrada, contemplada, compreendida – quando é parte da atividade humana. Por outro lado, está morta na página, desprovida de significado, desprovida de influência, inútil. Os sinais na página servem para fazer a mediação entre as pessoas, ativar seus pensamentos, dirigir sua atenção, coordenar suas ações, prover formas de relacionamento. É no contexto das suas atividades que as pessoas consideram os textos e dão significados a eles. E é na organização das atividades que as pessoas encontram as necessidades, as posturas, as interações, as tarefas que orientam sua atenção aos textos que elas escrevem e lêem. Então, estudar a produção textual, a recepção do texto, o significado do texto, o valor do texto sem considerar as atividades que lhe dão vida é perder a essência de ser do texto. (BAZERMAN e RUSSELL, 2003, p. 1)

No sistema de atividade sociocultural PRB alguns problemas foram encontrados; problemas indicam a existência de contradições, tensões persistentes na atividade. A noção das contradições como uma força propulsora de mudança e desenvolvimento nos sistemas de atividade vem ganhando status “como um princípio orientador da pesquisa empírica” (ENGESTRÖM, 2001, p. 135). Na Teoria da Atividade, a análise dos problemas e conflitos na prática social confere um método para compreender tensões subjacentes – as contradições – dentro do sistema de atividade e entre outros sistemas concorrentes. As contradições constituem um elemento-chave na Teoria da Atividade (*ibid*) e são características dos sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 1987). As contradições possibilitam tanto a sustentação da atividade humana na atual sociedade capitalista, quanto se configuram como as principais responsáveis pelas mudanças e transformações na atividade humana. As contradições não são apenas características inevitáveis da atividade; elas são “o princípio da sua automovimentação e (...) a forma em que o desenvolvimento é fundido” (ILYENKOV, 1977, p. 303). Em vista disso que as contradições são importantes, pois elas resultam em mudança e desenvolvimento para o sistema de atividade.

Assim sendo, chegamos às perguntas de pesquisa deste trabalho: “como se formam as comunidades virtuais de aprendizagem?” e “porque elas são importantes para o ensino/aprendizagem na educação a distância?”, situando como objetivo norteador desta investigação verificar o processo de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, identificando fatores que contribuem, nas interações, ou dificultam, nas contradições, a constituição dessa comunidade em contextos educacionais online.

Para alcançar esse objetivo, propomos as seguintes metas específicas:

- observar a utilização das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual e suas affordances⁴ no sentido de empoderar o aluno na construção de conhecimento;
- verificar como a escrita pode contribuir para a inserção do aluno em uma comunidade de prática na interação com os colegas e professores por meio das ferramentas digitais;

⁴ *Affordances* são todas as possibilidades de ações (GIBSON, 1977).

- identificar as contradições existentes no sistema de atividade em estudo, considerando os elementos determinantes na formação de uma comunidade virtual;
- contribuir para a construção de conhecimento acerca da aprendizagem em ambientes online.

Com o sentido de darmos segmento ao estudo, organizamos o presente trabalho em cinco capítulos. No presente capítulo introdutório, apresentamos o escopo deste trabalho e os objetivos. No segundo capítulo, iremos apresentar a Fundamentação Teórica que serviu como embasamento para esta pesquisa, introduzindo detalhadamente (1) a Teoria da Atividade, a noção de atividade, as origens e as gerações da Teoria da Atividade, seus princípios e as contradições; (2) as comunidades virtuais de aprendizagem; (3) os sistemas de gêneros; e (4) a interação.

O terceiro capítulo, Metodologia, é dedicado aos procedimentos metodológicos utilizados para a investigação pretendida, apresentando (1) os objetivos da pesquisa; (2) as bases da proposta empregada; (3) o contexto da pesquisa; (4) os sujeitos da pesquisa; (5) os instrumentos e procedimentos de coleta utilizados; e (6) a descrição da sistematização e dos procedimentos para a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a Análise dos Dados e está dividido em seções que apresentam: (1) o sistema de atividade PRB; (2) a estrutura hierárquica em estudo; (3) temas e conceitos da Teoria da Atividade; (4) as interações como fator motivacional da formação de comunidades virtuais de aprendizagem; (5) as contradições como fator que restringe a formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

O quinto capítulo apresenta as Considerações Finais, no qual são retomadas as reflexões feitas ao longo do trabalho, finalizando esta pesquisa. Completam o trabalho as referências bibliográficas e os anexos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através dos outros nos tomamos nós mesmos. (Vygotsky)

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos que servem de embasamento para esta pesquisa. Para tanto, introduzimos (2.1.) a Teoria da Atividade; (2.1.1.) A noção de atividade; (2.1.2.) As origens da Teoria da Atividade; (2.1.3.) As gerações da Teoria da Atividade; (2.1.4.) Princípios da Teoria da Atividade; (2.1.5.) As contradições; (2.2.) As comunidades virtuais de aprendizagem; (2.2.1.) Aprendizagem colaborativa; (2.2.2.) Diversas concepções de comunidade; (2.2.3.) Comunidades de aprendizagem; (2.2.4.) Comunidades de prática; (2.2.5.) Formação de comunidades; (2.3.) Os sistemas de gêneros; (2.3.1.) Os gêneros como ação social; (2.3.2.) As comunidades discursivas; e (2.4.) A interação.

2.1. A Teoria da Atividade

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade (em inglês CHAT – Cultural Historical Activity Theory) ou simplesmente Teoria da Atividade é um suporte filosófico sócio-histórico e sócio-cultural através do qual se pode estudar diferentes formas de práticas humanas - as atividades - como processos de desenvolvimento tanto nos níveis individuais quanto nos sociais (KUUTTI, 1996). A Teoria da Atividade analisa os seres humanos nos seus ambientes naturais, além de levar em consideração fatores culturais e aspectos do desenvolvimento mental (LEONTIEV, 1978, 1981; WERTSCH, 1981; BODKER, 1991; KAPTELININ, 1996).

A Teoria da Atividade tem raízes na filosofia alemã do século XIX com Kant e Hegel e no materialismo dialético de Marx e Engels. Na visão de Engeström (1987; 1997), Hegel foi o primeiro filósofo que chamou a atenção para o papel da atividade produtiva e dos instrumentos no desenvolvimento do conhecimento: para ele, a consciência individual é formada sob a influência do conhecimento acumulado pela sociedade. No entanto, a Teoria da Atividade iniciou mesmo com um grupo de

psicólogos russos liderado por Vygotsky e seus colegas Leontiev e Luria por volta dos anos vinte.

A Teoria da Atividade não é uma teoria totalmente desenvolvida, mas sim uma base a partir da qual várias outras idéias, métodos e também teorias podem surgir para conceituar diferentes práticas. A Teoria da Atividade não oferece técnicas e procedimentos prontos para a pesquisa, mas sim ferramentas conceituais que podem ser aplicadas conforme a natureza e as características da atividade em estudo. Ao afirmar que a aprendizagem emerge da atividade e está ligada à performance, a Teoria da Atividade provê uma maneira alternativa de olhar para o pensamento e a atividade humana. Bodker (1991) afirma que a Teoria da Atividade é um suporte útil para entender a totalidade do trabalho humano e da prática, que é a atividade dentro de um contexto.

Para Russell (2002), a importância da Teoria da Atividade para a aprendizagem distribuída está na sua habilidade para analisar a dinâmica das interações humanas mediadas por tecnologias da informação tanto no nível micro (psicológico e interpessoal) quanto no nível macro (sociológico ou cultural) para entender - e construir - zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)⁵. Desta forma, os computadores são vistos como ferramentas através das quais as relações de conhecimento, identidade, autoridade e poder são continuamente (re)negociadas. Aprendizagem não é simplesmente uma transferência de informações, mas “uma rede complexa e normalmente desordenada de relações humanas mediatizadas” que devem ser exploradas em termos de práticas sociais e culturais que as pessoas trazem para o uso das ferramentas que elas compartilham (*ibid*, p.80).

Para Vygotsky (1998), as ferramentas são usadas por um sujeito para realizar uma tarefa sobre um objeto com a intenção de alcançar um determinado resultado. É típico do desenvolvimento das sociedades humanas as pessoas constantemente inventarem novas ferramentas para usarem em suas atividades; isso afeta a forma como as pessoas participam e agem na comunidade uma vez que as atividades são mediadas pelas ferramentas. As ferramentas afetam o modo como as pessoas operam sobre determinada tarefa e pode, por sua vez, afetar a própria tarefa.

⁵ Conceito utilizado por Vygotsky e definido mais adiante.

Mas o que é uma atividade? Atividade é uma forma de ação direcionada a um objeto. As ações são sempre situadas em um contexto e são impossíveis de serem entendidas sem o contexto no qual a atividade está sendo desenvolvida. Para Kuutti (1996, p.27) “transformar o objeto em um resultado é o que motiva a existência de uma atividade”. Assim, sob esta perspectiva, as atividades existem para transformar objetos em resultados.

O relacionamento entre os elementos de uma atividade é mediado por artefatos que podem ser criados e transformados durante essa atividade. Artefatos podem ser instrumentos ou ferramentas, como o computador, e até a forma da organização do trabalho. A ferramenta pode ser qualquer coisa usada pelo sujeito no processo de transformar o objeto em resultado: uma caneta, um computador ou mesmo a linguagem. A ferramenta empodera o sujeito uma vez que esse incorpora aptidões e adquire experiência com o seu uso. O computador, por exemplo, é uma ferramenta que pode ajudar o sujeito a ampliar suas habilidades.

A Teoria da Atividade proporciona um arcabouço descritivo principalmente para os profissionais de IHC⁶ através do qual eles podem melhor entender e classificar os processos cognitivos, físicos e sociais envolvidos na execução de determinadas tarefas, e como tais tarefas podem estar relacionadas a uma atividade maior. A Teoria da Atividade ilustra como ações e processos são divididos e moldados pela comunidade que está envolvida na realização de uma determinada atividade. Pela aplicação do arcabouço da Teoria da Atividade à realização de uma determinada meta, o profissional de IHC, por exemplo, é forçado a considerar como as ações individuais direcionadas a uma meta são influenciadas e estão relacionadas.

Conforme Nardi (1996), a Teoria da Atividade analisa as tarefas desenvolvidas dentro de um contexto significativo de um sujeito interagindo com o mundo, incluindo o contexto social. A fronteira do mundo objetivo não está limitada pela interface do usuário como é visto pelos profissionais de IHC; as pessoas estão interagindo com o mundo através da interface (BODKER, 1991). Para Kaptelinin e Nardi (2006),

[t]er a atividade significativa como unidade de análise leva em conta não somente a interação entre a pessoa e a tecnologia, mas também os objetos no mundo com os quais os sujeitos estão interagindo por meio desta tecnologia. (KAPTELININ e NARDI, 2006, p.34)

⁶ Interação ser-Humano Computador; em inglês, Human-Computer Interaction – HCI.

A Teoria da Atividade focaliza o relacionamento dinâmico entre a consciência e a atividade em si. Para a Teoria da Atividade, o conhecimento não é um processo de transmissão, mas é construído baseado na intencionalidade, na história, na cultura, e na mediação das ferramentas usadas no processo. A consciência não é um conjunto de atos isolados, mas o resultado de uma prática diária, quando o processo consciente de dar sentido às coisas emerge da atividade ou da reflexão pessoal sobre a atividade (NARDI, 1996). A Teoria da Atividade também ilustra como o conhecimento humano e os artefatos físicos são refinados através de um processo contínuo de interação e avaliação salientando a importância de envolver todos os representantes da comunidade.

Os componentes de qualquer atividade podem ser organizados dentro de um modelo de sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1987). A produção de qualquer atividade envolve sujeitos, objeto, ferramentas, regras, comunidade e divisão do trabalho. A ferramenta, qualquer artefato usado no processo de transformação, pode ser física (um martelo, um computador) ou psicológica (a linguagem). As ferramentas físicas são usadas para manipular o objeto, enquanto que as psicológicas são usadas para influenciar o comportamento. Para Vygotsky (1998) a ferramenta mais poderosa já inventada pelo ser humano é a linguagem. As ferramentas podem ampliar as habilidades do ser humano para atingir uma meta, ou mesmo limitá-las. Por exemplo, o computador pode permitir que o sujeito desenvolva outras habilidades - cognitivas, afetivas, e motoras; por outro lado, o mesmo computador pode apresentar restrições ao sujeito que não souber dominá-lo, impedindo-o, por exemplo, de interagir com os colegas em uma sala de aula virtual. Assim, o computador, ainda como ferramenta, pode representar um entrave para o desenvolvimento do aluno. De certa forma, a linguagem, como uma ferramenta abstrata, também pode ampliar as habilidades do sujeito ou mesmo limitá-las, considerando que ele domine a linguagem e possua a habilidade de argumentar e persuadir, porque o sujeito ao expressar suas idéias, terá sua mensagem mediada pela própria linguagem.

2.1.1. A noção de atividade

A Teoria da Atividade é um enfoque da psicologia e outras ciências sociais que visam entender os seres humanos, bem como as entidades sociais que eles

compõem, na suas circunstâncias naturais de vida diárias, através de uma análise da gênese, da estrutura e os processos de suas atividades (KAPTELININ e NARDI, 2006, p.31). O conceito de atividade é fundamental na Teoria da Atividade. Atividade em geral, não somente a atividade humana, é entendida como uma interação intencional do sujeito com o mundo, um processo no qual transformações mútuas entre sujeito e objeto são realizadas (LEONTIEV, 1978). A atividade é considerada a categoria básica na Teoria da Atividade: a análise das atividades possibilita entendermos como sujeitos e objetos interagem por meio das atividades, um entendimento que não pode ser alcançado se o sujeito ou o objeto forem estudados separadamente.

A Teoria da Atividade propaga que a atividade – aquilo que o ser humano faz – é considerada como chave para o desenvolvimento tanto do objeto quanto do sujeito. Mudanças desenvolvimentais no sujeito resultantes da participação em atividades podem causar modificações substanciais no sujeito (KAPTELININ e NARDI, 2006).

2.1.2. As origens da Teoria da Atividade: Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural, antecessora da Teoria da Atividade, se desenvolveu na Rússia por volta dos anos vinte incentivada por Lev Vygotsky e seus colegas. O fundador da Teoria da Atividade, Aleksey Leontiev, foi um discípulo de Vygotsky e conduziu seus primeiros estudos sob a supervisão direta dele. Muitas idéias que fundamentavam a Psicologia Histórico-Cultural foram diretamente assimiladas pela Teoria da Atividade. A linha que divide a Psicologia Histórico-Cultural da Teoria da Atividade é tão tênue que muitas vezes tais teorias são referidas coletivamente como CHAT (em inglês, Cultural-Historical Activity Theory), ou seja, Teoria Histórico-Cultural da Atividade (*ibid*).

O lugar e o tempo do nascimento da Psicologia Histórico-Cultural não foram acidentais. Após a Revolução Bolchevista de 1917, houve uma grande demanda social na Rússia para criar uma nova Psicologia Marxista que iria substituir a antiga “burguesa”. Vários enfoques conceituais foram sugeridos nessa época como candidatos à nova Psicologia. Algumas das idéias que se desenvolveram provaram ser de importante contribuição e tiveram um grande impacto no desenvolvimento da Psicologia no século XX. Dentre essas idéias, estão as noções de unidade da consciência e atividade e a natureza social da mente.

Uma idéia que era compartilhada pelos seguidores da Psicologia russa, incluindo Vygotsky, era de que a mente humana está intrinsecamente relacionada ao contexto de interação entre o ser humano e o mundo, e que é um órgão que se desenvolve para tornar as interações mais bem sucedidas. Assim, uma análise da mente deveria também incluir uma análise da interação entre os seres humanos e o mundo, no qual a mente está ancorada.

Outra idéia fundamental influenciada pela Psicologia russa foi a de que a mente humana é social por natureza. Essa idéia estava relacionada ao princípio da unidade da consciência e atividade. Em um nível psicológico, a noção de que a mente humana está ancorada na atividade seguiu a máxima do materialismo dialético de que “o meio social determina a consciência” (MARX e ENGELS, 1989). Assim, de acordo com a filosofia Marxista adotada pelos psicólogos russos da antiga era soviética, a interação entre sujeitos e objetos era entendida como social.

Por um lado, o sujeito é social. Os seres humanos são influenciados pela cultura; suas mentes são profundamente influenciadas pela linguagem, e eles não estão sozinhos enquanto interagem com o mundo. Os seres humanos agem com ou através de outras pessoas, por exemplo, como membros de grupos, de organizações, e de comunidades. Por outro lado, o próprio mundo é fundamentalmente social. As entidades com as quais as pessoas lidam são basicamente outras pessoas e artefatos desenvolvidos na cultura.

As idéias de que os seres humanos são influenciados pela cultura que simboliza tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que confere uma identidade dentro do seu grupo de pertencimento e que o próprio mundo é social significaram um desvio radical de outros enfoques psicológicos na época de Vygotsky. Selecionar atividades sociais como principal objeto de pesquisa psicológica contrastava com o foco exclusivo no sujeito ou no fenômeno objetivo, um foco típico dos enfoques teóricos do início do século XX, incluindo o behaviorismo.

2.1.3. As gerações da Teoria da Atividade

Engeström (1997) sugere três gerações na evolução da Teoria da Atividade. A primeira geração, centrada em Vygotsky, criou a idéia de mediação que foi cristalizada no famoso modelo triangular (VYGOTSKY, 1998, p.40) que expressa a tríade sujeito,

objeto e artefato mediador. Para Engeström (1997), a inserção dos artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionário, pois representou o rompimento entre sujeito cartesiano e estrutura societária intocável: o indivíduo não poderia mais ser entendido sem os meios culturais, e a sociedade não poderia mais ser vista sem a ação dos indivíduos que usam e produzem artefatos. Isso significava dizer que os objetos não mais eram apenas matéria prima para a formação do sujeito como foram para Piaget (*ibid*, p.1). Os objetos tornaram-se entidades e a ação orientada ao objeto tornou-se chave para o entendimento da mente humana.

A questão fundamental para Vygotsky foi a do relacionamento entre a mente, por um lado, e a cultura e a sociedade, por outro. Para ele, a cultura e a sociedade não são fatores externos influenciando a mente, mas “forças produtivas diretamente envolvidas na produção da mente” (KAPTELININ e NARDI, 2006, p.39).

A limitação da primeira geração foi que o foco da unidade de análise permaneceu no indivíduo. Tal limitação foi superada na segunda geração pelo trabalho de Leontiev mostrado pelo famoso exemplo da caça coletiva primitiva em seu livro *Problems of the Development of the Mind* (publicado inicialmente em 1959, posteriormente traduzido para o inglês em 1981) que mostra a diferença crucial da divisão do trabalho entre a ação individual e a atividade coletiva. No exemplo da caça, Leontiev demonstrou a importância das ações serem compreendidas dentro do contexto da atividade coletiva, uma vez que os batedores espantam o animal para que os caçadores possam abatê-lo⁷. Leontiev desmembrou o conceito de atividade em ações e operações, e Engeström propôs um sistema de representação da atividade humana, expandindo a proposta inicial de Vygotsky. A terceira geração está buscando uma representação que contemple uma rede de sistemas que se influenciem mutuamente (CARELLI, 2003).

As próximas seções abordam cada geração separadamente.

2.1.3.1. Primeira geração: o comportamento mediado de Vygotsky

Um grupo de psicólogos russos liderado por Lev Vygotsky (1896-1934) e seus colegas Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), por volta dos anos vinte, formulou um conceito totalmente novo para transcender o entendimento

⁷ Exemplo a ser detalhado a seguir na parte da segunda geração da Teoria da Atividade.

de Psicologia que prevalecia na época que era caracterizado por duas concepções: (1) a consciência humana devia ser estudada como se fosse um agente autônomo independente do meio ambiente e através do método introspectivo que observava o mundo interior do indivíduo e o seu fluxo de consciência; (2) os processos psicológicos eram estudados através do behaviorismo e da reflexologia, que explicavam a consciência como mecanismos nervosos elementares, usando o conceito da conexão estímulo e resposta (MIETTINEN, 1997).

Por volta de 1920, Vygotsky formulou o conceito da ação mediada para transcender tais concepções igualmente insatisfatórias. De acordo com Vygotsky, o ser humano não reage diretamente ao seu meio ambiente; a relação entre o ser humano e objeto é mediada por artefatos culturais que podem ser signos ou ferramentas. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como as ferramentas (um martelo, um livro) são criados pelas sociedades ao longo do curso da história e mudam a forma social e o nível do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998).

Durante a socialização, o indivíduo internaliza a cultura ao participar de atividades comuns com outras pessoas; ele internaliza a linguagem, teorias, bem como normas e modos de agir (MIETTINEN, 1997). Assim, a consciência não existe situada dentro da cabeça do indivíduo, mas na interação que este realiza por meio da atividade material, na interação entre os indivíduos e as formas objetivas de cultura criadas pelo trabalho humano. Vygotsky acreditava que “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 1998, p.10). Em outras palavras, conforme Vygotsky, as funções mentais superiores modificam conforme as interações sociais e culturais do indivíduo com o ambiente por meio de ferramentas.

Ao formular suas idéias sobre a mediação por ferramentas, Vygotsky foi influenciado pela filosofia Marxista do materialismo dialético (contrário ao idealismo dialético de Hegel) que enfatizava a importância de fatores econômicos como determinantes da história da sociedade. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana”; isto é, na consciência e no comportamento. Marx e seu colaborador Engels consideram o trabalho

como a forma básica da atividade humana: ao desenvolver uma atividade, os seres humanos não simplesmente transformam a natureza, mas também são transformados durante o processo (WERTSCH, 1981).

Para Marx (1982), o nosso jeito de ser e pensar é determinado pelas relações sociais de produção; adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificando assim também as relações sociais. O conceito de *forças produtivas* abrange os meios de produção, como o desenvolvimento tecnológico, as fontes de energia disponíveis, as ferramentas, a organização do trabalho coletivo, enquanto que as *relações de produção* são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas, como a burguesia que detém, no capitalismo, o controle dos meios de produção dos bens de uma determinada sociedade. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Portanto, na visão de Marx, não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas o ser social é que determina a sua consciência.

Vygotsky (1998) usou a fórmula simples estímulo (S) e resposta (R) ($S \rightarrow R$) para representar formas elementares de comportamento não mediadas, como no caso dos animais que normalmente reagem diretamente sobre o seu ambiente. Para mostrar a estrutura mediada ou a forma indireta de comportamento, que é comum aos seres humanos, Vygotsky introduziu um elo intermediário (X) entre o estímulo (S) e a resposta (R) (Figura 2.1). Segundo Vygotsky,

[e]sse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente) (VYGOTSKY, 1998, p. 53).

Para Vygotsky, esse elo (X) não é simplesmente um elo adicional na cadeia $S \rightarrow R$; ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos controlar o seu próprio comportamento. A concepção de mediação por ferramentas é crucial para a teoria de Vygotsky porque as ferramentas permitem que os seres humanos interajam de uma forma mais eficaz com os objetos,

possibilitando um relacionamento mais eficiente com o seu ambiente externo e controle sobre o mesmo.



Figura 2.1 - A estrutura do comportamento mediado (VYGOTSKY, 1998)

Com a evolução da Teoria da Atividade, o modelo inicial do comportamento mediado proposto por Vygotsky foi reformulado, sendo representado pelo modelo de mediação (Figura 2.2). Tal modelo representa a relação entre o sujeito e o objeto mediado por artefatos ou ferramentas culturais (artefato mediador). A idéia de mediação de Vygotsky normalmente é representada pela estrutura do comportamento mediado (Figura 2.1) ou pelo modelo de mediação (Figura 2.2) ou modelo triangular da atividade, como também é chamado. O modelo de mediação mostra que a relação entre sujeito e objeto não é direta, mas sim mediada através do uso de uma ferramenta que vem a ser o artefato mediador.

Uma das principais contribuições de Vygotsky foi ter rejeitado a idéia de que os processos mentais amadurecem natural e progressivamente, propondo, conforme dito anteriormente, um enfoque baseado na visão Marxista de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem também mudanças na natureza humana, ou seja, na consciência e no comportamento. Assim, para entender a mente humana, Vygotsky sugeriu que é necessário entender a sua origem em termos culturais e sociais.



Figura 2.2 - Modelo de mediação reformulado pela Teoria da Atividade (adaptado de ENGESTRÖM, 1987)

Vygotsky (1998) criou o que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que, como ele definiu, é o espaço entre o que se pode fazer sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que se poderia fazer com a ajuda de outra pessoa (nível de desenvolvimento potencial), seja pela orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. ZDP é, então a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer sozinho, de forma autônoma e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros. Para ele,

[a] zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” em desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p.97)

Os sistemas de atividade que formam as nossas vidas são dinâmicos, apresentando constantes oportunidades para aprendizagem; tais oportunidades são as zonas de desenvolvimento proximal, que é o espaço, como vimos anteriormente, entre o que se pode fazer sozinho e o que se poderia construir com a ajuda de outra pessoa. Nestas “zonas de construção,” a aprendizagem ocorre quando as pessoas, ao usarem as ferramentas, mudam a si próprias e as ferramentas. “As pessoas mudam e aprendem quando elas expandem o seu envolvimento com os outros em uma comunidade, e também com as ferramentas que esta comunidade usa” (RUSSELL, 2002, p. 73). Sob esta visão, a aprendizagem é social. O que aparece primeiro no plano social ou interpessoal é então internalizado (ou não), aparecendo no plano cognitivo ou intrapessoal. Pode então ser externalizado em uma atividade social futura, levando a outra mudança e talvez à aprendizagem.

Olhar para a ZDP como uma zona de construção é uma interpretação “andaime” que tem inspirado abordagens pedagógicas no sentido que oferece um suporte para desempenhos iniciais de tarefas que podem ser realizadas mais tarde sem assistência (LAVE e WENGER, 2002). Já Engeström (1987), sob a perspectiva “coletiva” ou “social”, vê a ZDP como “a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerada coletivamente” (p.174); essa é, na verdade, a visão que tem levado os pesquisadores a se concentrarem nos processos de transformação social (DANIELS, 2003).

No entanto, sob a visão de Engeström e Miettinen (1999, p. 4) “a mediação por outros seres humanos e pelas relações sociais não foi teoricamente integrada no modelo triangular da atividade”. Uma vez que o objeto de análise no modelo de Vygotsky é o indivíduo interagindo com o ambiente usando ferramentas de mediação, os papéis desempenhados pelos outros seres humanos dentro do contexto social e cultural ficam difíceis de serem reconhecidos. Na opinião de Ratner (1997), Vygotsky discutiu a importância da linguagem e da escolarização para o funcionamento psicológico, mas deixou de examinar os sistemas sociais em que essas atividades ocorrem: a análise social de Vygotsky foi reduzida a uma análise semiótica que ignora o mundo real da prática social. O aspecto colaborativo do comportamento individual é refletido em interações e relações com os outros na sociedade e eles influenciam como um indivíduo se comporta em um determinado contexto (MWANZA, 2002). Assim, a distinção entre atividade coletiva e ação individual foi alcançada por Leontiev, na segunda geração, introduzindo a divisão de trabalho no triângulo da atividade.

2.1.3.2. Segunda geração: a estrutura hierárquica de Leontiev e o sistema de atividade de Engeström

Por reconhecer a importância do aspecto coletivo da atividade humana, Leontiev desenvolveu as idéias de Vygotsky sobre a mediação sócio-cultural da atividade humana apresentando o conceito de atividade coletiva. Leontiev (1978) utilizou o exemplo da atividade de caça para demonstrar a importância de as ações serem compreendidas dentro do contexto da atividade coletiva. Nesse exemplo, durante a caçada, os batedores espantam o animal a ser caçado em direção aos caçadores para que esses possam abatê-lo. Se comparadas com o motivo da caça – caçar para obter comida e vestuário - as ações dos batedores são irracionais; elas somente podem ser entendidas em relação às ações praticadas pelos caçadores, isto é, no contexto social da atividade (KUUTTI, 1996). Assim, podemos afirmar, por exemplo, “que a atividade do batedor é a caça, e espantar o animal sua ação” (LEONTIEV, 1981, p.210).

Baseado na distinção entre atividade coletiva e ação individual, Leontiev criou o modelo hierárquico da atividade humana (Quadro 2.1), com os três níveis ou lentes (RUSSELL, 1997) para analisar as práticas sociais. Para Leontiev, a interação entre seres humanos e o mundo está organizada em níveis hierárquicos funcionalmente

subordinados (KAPTELININ et al., 1999); deste modo, a distinção entre atividade e ação tornou-se a base do modelo hierárquico da atividade de Leontiev (ENGESTRÖM e MIETTINEN, 1999). Os três níveis da atividade consistem de uma *atividade* que tem um *objeto/motivo* ou necessidade; as *ações* que são direcionadas à realização de *metas* específicas e conscientes; e as *operações* que são controladas pelas *condições* instrumentais de execução que trazem limitações e affordances ao sujeito.

Quadro 2.1 - Modelo Hierárquico da Atividade Humana

Nível	Orientação	Sujeito	Perspectiva
Atividade	Objeto/Motivo	Comunidade	Normalmente inconsciente/ tempo irrestrito
↑ ↓	↑ ↓		
Ação	Metas específicas	Indivíduo, pares ou grupo	Normalmente consciente/temporária
↑ ↓	↑ ↓		
Operação	Condições: limitações e affordances	Indivíduo, pares ou grupo	Normalmente inconsciente/automática

Fonte: LEONTIEV, 1978 (adaptado de RUSSELL, 1997)

Para Leontiev, a atividade humana não existe senão na forma de ação ou uma cadeia de ações. As ações representam procedimentos conscientes dirigidos a uma meta que precisam ser assumidos pelo indivíduo ou grupo para atingir o objetivo da atividade. O motivo é, então, a condição prévia necessária para a atividade ocorrer. Na visão de Leontiev (1978), qualquer atividade está sempre ancorada em um motivo; para ele, o objeto de uma atividade é predominantemente o seu *motivo verdadeiro*⁸. Leontiev considera as atividades como sendo sempre sociais: as pessoas podem trabalhar sozinhas, mas mesmo assim o seu trabalho será determinado por práticas culturais e sociais, ferramentas e valores ainda que elas não sejam realizadas coletivamente: “Sob quaisquer condições e formas que a atividade humana ocorrer, qualquer tipo de

⁸ Os termos objeto e motivo aparecem juntos para enfatizar a completa identidade entre ambos (RUSSELL, 2007).

estrutura que ela tiver, ela não pode ser considerada como isolada das relações sociais, da vida da sociedade” (*ibid*, online). Para Engeström (1997), podemos falar da atividade “de um indivíduo”, mas não de “atividade individual”, uma vez que somente as ações são individuais.

Uma vez que a atividade está direcionada a satisfazer um objeto/motivo, as ações são direcionadas a atingir metas. Uma ação - ou várias ações - pode ser direta ou indiretamente direcionada a atingir uma ou várias metas, como uma atividade pode ser realizada por meio de várias ações. Por outro lado, as mesmas ações podem pertencer a diferentes atividades. Às vezes, as ações são desempenhadas repetidamente de forma consciente até que a meta seja atingida. Essa rotina de ações é transformada em operações automáticas uma vez que o indivíduo tenha internalizado os procedimentos de execução, tornando-as inconscientes. “As operações automáticas são impulsionadas pelas condições e ferramentas disponíveis à ação, isto é, pelas circunstâncias reinantes” (DANIELS, 2003, p. 115).

Para Kuutti (1996), não há limites tão rígidos entre os níveis da atividade, entre atividade e ação e entre ação e operação, pois podem (e ocorrem) movimentos entre os níveis. Para esse autor, as ações consistem de cadeias de operações, que são rotinas bem definidas usadas inconscientemente como respostas às condições encontradas durante a execução de uma ação. Para exemplificar, Leontiev utilizou a situação de uma pessoa aprendendo a dirigir um carro. Inicialmente as ações de mudança de câmbio e velocidade são feitas de forma consciente, envolvendo decisões. Uma vez que estas ações tenham sido dominadas, elas são internalizadas e transformam-se em operações que são externalizadas e são executadas automaticamente pela pessoa. O processo de internalização e externalização pode levar a mudanças que resultam no surgimento de novos desenvolvimentos no modo da pessoa perceber a atividade de dirigir. Leontiev explica que esse processo de transformação causa um novo entendimento da atividade na qual o ser humano está envolvido.

O processo de ter que pensar sobre como desempenhar determinada ação diminui com a prática repetida da mesma, possibilitando que essa ação se transforme em operação, tornando-se natural e automatizada. O sucesso de uma operação está ligado a condições, e uma das condições é que o objeto/motivo da atividade mantenha-se o mesmo, independente das mudanças que possam ocorrer; mas as ações e operações

podem mudar em função de algum problema estar evitando esse sucesso. De acordo com Leontiev, a possibilidade de desmembrar as unidades de uma atividade é importante porque ajuda a identificar os processos internos e externos de uma atividade, possibilitando transições que venham a aprimorar a atividade (MWANZA, 2002).

A importância da segunda geração da Teoria da Atividade, sob o ponto de vista de Daniels (2003), foi “ter colocado o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade” (p. 118). No entanto, o modelo hierárquico da atividade humana de Leontiev foi criticado por enfatizar “o que está sendo feito” (a atividade), não dando muita atenção àqueles que estão engajados na realização da atividade (os sujeitos) e nas relações de intersubjetividade que surgem no contexto da atividade. Para Lektorsky (1999), os humanos não somente internalizam regras e padrões já prontos, mas também externalizam tais padrões e regras, recriando-os. “Os seres humanos se determinam através dos objetos que eles criam” (*ibid*, p. 66).

Contudo, Leontiev preparou o campo para Engeström. A partir do conceito original de Vygotsky para a relação mediada entre o sujeito e o objeto, Engeström (1987) introduziu uma versão expandida do modelo triangular da atividade para incorporar os aspectos sócio-culturais: um modelo que pudesse refletir a natureza tanto coletiva quanto colaborativa da atividade humana. Engeström ampliou também o trabalho de Leontiev pela incorporação do *sujeito*, representando aqueles que estão engajados na realização da atividade, e da *divisão de trabalho*, representando as diversas responsabilidades daqueles engajados na atividade. O modelo triangular expandido ou o Sistema da Atividade Humana (Figura 2.3) incorpora os seguintes componentes: os sujeitos, o objeto/motivo, a comunidade, as ferramentas, as regras e a divisão de trabalho dentro de um todo.

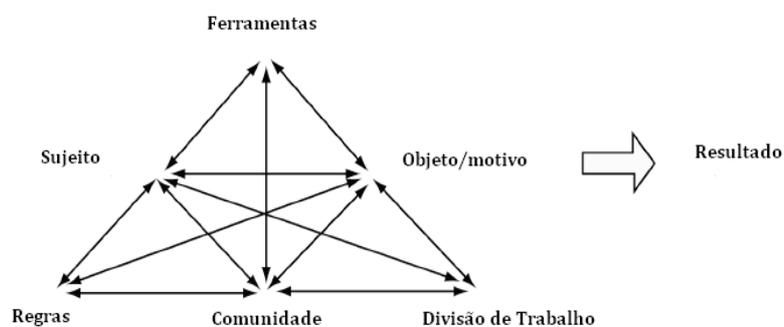


Figura 2.3 - Sistema de Atividade Humana (ENGESTRÖM, 1987)

Os *sujeitos* do modelo representam a natureza coletiva e individual da atividade humana por meio do uso de ferramentas em um contexto social para satisfazer os objetivos desejados. A relação entre os sujeitos e o objeto da atividade é mediada pelo uso de uma ferramenta.

O *objeto* representa a natureza objetiva da atividade humana que permite que os indivíduos controlem seus próprios *motivos* e comportamentos ao realizar a atividade. O objeto/motivo, por exemplo, pode ser o “objeto de estudo de uma disciplina” (RUSSELL, 1997, p. 5); ele orienta a atividade (a sua finalidade) e está ligado ao motivo, que é o propósito compartilhado pela comunidade. O objeto é culturalmente formado com uma história, ainda que curta ou longa (RUSSELL, 2002). A atividade humana é direcionada à satisfação de determinados objetivos; em razão disso, o termo objetivo pode ser entendido no lugar de objeto (LEONTIEV, 1981) para enfatizar a natureza objetiva da atividade humana. O objeto/motivo precisa ser compreendido como parte integrante da atividade e como um produto sob construção, para ser transformado em *resultado*.

As *ferramentas* refletem o aspecto mediacional da atividade humana: a ferramenta pode ser qualquer coisa usada pelo sujeito no processo de transformar o objeto em resultado (uma caneta, um computador ou mesmo a linguagem). As ferramentas alteram e são, por sua vez, alteradas pela atividade, uma vez que medeiam as relações entre sujeito e objeto (JONASSEN e ROHRER-MURPHY, 1999). As ferramentas físicas são usadas para manipular o objeto enquanto que as psicológicas servem para influenciar o comportamento. O uso das ferramentas pode mudar ao longo dos tempos e de sistemas de atividade; o computador, por exemplo, há alguns anos era somente utilizado para edição de textos, depois para navegação na internet e hoje é a própria sala de aula.

A *comunidade* situa a atividade em estudo dentro do contexto sócio-cultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto/motivo da atividade. O relacionamento entre os sujeitos e a comunidade é mediado por regras.

As *regras* salientam o fato de que dentro de uma comunidade há regras, convenções e práticas de trabalho que de uma forma afetam a maneira como a atividade está sendo desenvolvida. As regras podem ser explícitas (leis, normas) ou implícitas

(costumes); as relações sociais dentro da comunidade (relações de amizade e poder) também estabelecem regras.

A *divisão de trabalho* refere-se à distribuição de responsabilidades e à variação de papéis entre os sujeitos envolvidos na execução de uma atividade dentro de uma comunidade. É a organização implícita e explícita de uma comunidade. A divisão do trabalho medeia o relacionamento entre a comunidade e o objeto/motivo, buscando transformar o objeto/motivo em resultado.

O modelo apresentado por Engeström (1987) possibilitou o estudo das relações entre os componentes do sistema de atividade; assim, as relações que se estabelecem nos sistemas de atividade são responsáveis pelo contexto e pelo significado das ações individuais. O que une os elementos de um sistema é o objeto/motivo coletivo alcançados por ações individuais ou do grupo orientadas a metas (HASU e ENGESTRÖM, 2000).

Com a expansão proposta por Engeström (Figura 2.3), podemos ver os elementos essenciais de um sistema de atividade e principalmente o conjunto de sujeitos que forma a comunidade e que condiciona todos os outros elementos do sistema. Mesmo pessoas que participam de uma mesma atividade, ainda que separadas pela distância (curso online) ou por conflitos, se elas estiverem agindo juntas com um objeto/motivo comuns ao longo de determinado tempo, ainda assim elas formam uma comunidade (RUSSELL, 2002).

2.1.3.3. Terceira geração: redes de sistemas de atividade

Se a grande contribuição da segunda geração da Teoria da Atividade foi colocar o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade (DANIELS, 2003), ampliando a unidade de análise para a atividade ou prática coletiva, a terceira geração se caracteriza pelo foco nas redes de sistemas de atividade. A visão sistemática da atividade sugere que cada elemento está relacionado a todos os outros elementos de forma dialética; isto é, eles são distintos, porém interdependentes (RATNER, 2002; 2006). A terceira geração surgiu a partir de uma preocupação com as possíveis interações que ocorrem entre dois ou mais sistemas de atividade que concorrem entre si e que incorporam a idéia de um objeto potencialmente compartilhado (Figura 2.4), trazendo, assim possíveis conflitos e contradições.

Russell (1997) define um sistema de atividade como qualquer interação humana contínua dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas. O autor cita como exemplos de sistemas de atividade a família, uma organização religiosa, um curso, uma escola, uma disciplina, uma profissão e assim por diante. Na visão de Russell, por meio da análise dos sistemas de atividade em que os seres humanos estão inseridos, é possível analisar como as ferramentas são usadas por eles para mediar os objetos/motivos dos comportamentos e suas possíveis mudanças.

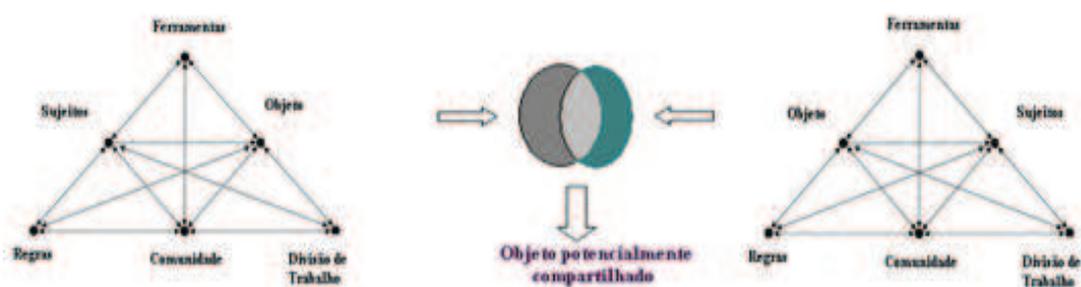


Figura 2.4 - Redes de sistemas: terceira geração da teoria da atividade

Um dos grandes desafios da terceira geração é conseguir novas formas de trabalhar colaborativamente e desenvolver ferramentas conceituais para compreender diálogos, múltiplas perspectivas e redes de sistemas de atividade interativa. Engeström recorre a idéias de dialogicidade e multivocalidade a fim de expandir a estrutura da segunda geração (DANIELS, 2003) para chegar aos sistemas de atividade da terceira geração.

O conceito de multivocalidade refere-se à multiplicidade de pontos de vista, tradições e interesses representados pela comunidade em um sistema de atividade. A multivocalidade surge em divisões de trabalho, histórias, artefatos, regras e convenções divergentes a partir dos participantes dos sistemas de atividade. A multivocalidade é multiplicada nas redes de sistemas de atividade e é uma fonte, ao mesmo tempo, de conflitos e inovações, demandando constantes negociações (ENGESTRÖM, 2001). “Wertsch (1991) introduziu as idéias de dialogicidade de Bakhtin (1981; 1986) como uma forma de expandir a concepção Vygotskiana” (ENGESTRÖM, 2001, p. 135). Os

sistemas de atividade estão em constantes movimentos internamente contraditórios. Suas contradições sistêmicas, manifestadas em *problemas*⁹ e inovações rotineiras, oferecem possibilidades para transformações expansivas de desenvolvimento (ENGESTRÖM, 2000).

Um sistema de atividade é sempre heterogêneo e apresenta muitas vozes, porque indivíduos diferentes (com diferentes histórias e posições diferentes na divisão de trabalho) formam uma comunidade e constroem o objeto/motivo e outros componentes da atividade de maneiras diferentes, às vezes em sobreposição, às vezes em conflito (QUEVEDO, 2005). Em particular, no presente estudo, podemos ilustrar tal idéia com os alunos participando de diferentes sistemas de atividade comum a todos: o sistema da disciplina de PRB, o universitário (o curso no qual o aluno está matriculado), o doméstico (incluindo a família e o lazer) e o profissional, sem contar com outros sistemas de atividade que possam existir dependendo da história e cultura de cada aluno. Aqueles são sistemas que concorrem entre si, com objetos/motivos, ainda que potencialmente compartilhados, que divergem entre si, apresentando contradições e gerando conflitos na atividade central. No entanto, sob o olhar da Teoria da Atividade, tais contradições são cruciais para entender a “circulação de textos (ou vozes)” (RUSSELL, 1997, p. 6) nos comportamentos individuais e coletivos.

Portanto, o grande desafio para a terceira geração de pesquisadores da Teoria da Atividade é estabelecer uma rede de sistemas e analisá-la tanto internamente como nas interações e na interdependência entre esses sistemas (CARELLI, 2003).

2.1.4. Os princípios da Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade, conforme dito, não é uma teoria no sentido restrito do termo; ela consiste de uma série de princípios que constituem um sistema conceitual que pode servir de base para outras teorias (BANNON, 1997). Os princípios básicos incluem a unidade entre consciência e atividade, orientação ao objeto, a estrutura hierárquica da atividade, internalização e externalização, processos mentais versus comportamento externo, interpsicológico versus intrapsicológico, mediação e desenvolvimento contínuo (KAPTELININ e NARDI, 2006). Tais princípios não podem

⁹ No original *disturbances*; seguindo orientação de Carelli (2003), traduzimos por “problemas”.

ser vistos como idéias isoladas uma vez que eles estão intimamente ligados. A seguir vamos ver cada princípio.

O princípio da *unidade entre consciência e atividade* é considerado o princípio fundamental da Teoria da Atividade uma vez que consciência e atividade são concebidas de forma integrada. Esse princípio declara que a mente humana emerge e existe como um componente especial da interação humana com o seu ambiente (KUUTTI, 1996). A consciência emocional dos seres humanos permite que eles controlem seu próprio comportamento, orientando-os a buscar os resultados almejados e a suprimir ações no sentido de evitar resultados não desejados (MWANZA, 2002). “A consciência está localizada na prática diária: você é o que você faz” (NARDI, 1996, p. 7). Dizer que você é o que faz inclui a maneira como você age no mundo e as ferramentas que você escolhe usar e tudo aquilo que o faz se sentir humano (NARDI, 1998).

O princípio da *orientação a objetos* refere-se à necessidade de manter o foco no objeto da atividade quando se procura entender as práticas humanas, uma vez que transformar o objeto em um resultado motiva a existência de uma atividade (KUUTTI, 1996). Todas as atividades humanas são direcionadas a objetivos. “Quando as pessoas desenham, aprendem ou vendem, elas desenham, aprendem e vendem alguma coisa” (KAPTELININ e NARDI, 2006, p. 66). Da mesma forma, seus sonhos, suas emoções e os seus sentimentos são também direcionados a alguma coisa no mundo real. Para Kaptelinin e Nardi,

[o]s objetos das atividades são resultados esperados que motivam e direcionam as atividades, em volta dos quais as atividades são coordenadas e nos quais as atividades são cristalizadas em uma forma final quando estão completas. (KAPTELININ e NARDI, 2006, p. 66)

Conforme já dito, os termos ‘objeto’ e ‘objetivo’ são muitas vezes usados com o mesmo sentido, enfatizando a natureza objetiva da atividade humana (LEONTIEV, 1981), pois o objeto de uma atividade é o que dá significado ao que as pessoas fazem. Os objetos podem ser materiais (o alvo de um arco e flecha) ou ideais (quero me tornar um advogado), tanto presentes na percepção ou existentes somente na imaginação ou pensamento (LEONTIEV, 1978).

O princípio da *estrutura hierárquica da atividade* trata da questão de os procedimentos humanos poderem ser analisados em diferentes níveis - atividade, ação e operação (LEONTIEV, 1974) - levando em conta os objetivos de tais procedimentos. Esta estratificação é de suma importância para prever o comportamento humano, pois permite que uma mesma atividade possa ser analisada por meio de diferentes pontos de vista, considerando-se a base sobre a qual a análise pretende ser realizada: motivos, metas ou condições. A distinção é importante, conforme exemplifica Kaptelinin (1996, p. 55), para entender o comportamento das pessoas em diferentes situações de frustração, por exemplo. Quando operações são frustradas, por exemplo, mudam as condições familiares, as pessoas automaticamente se adaptam à nova situação sem pensar muito; quando uma meta é frustrada, é necessário compreender o que fazer a seguir e estabelecer logo uma nova meta; isso pode ser feito sem qualquer efeito negativo, visto que o motivo continua o mesmo. No entanto, quando o motivo é frustrado, atingindo o objetivo da atividade, as pessoas ficam preocupadas e o seu comportamento é imprevisível.

O princípio da *internalização e externalização* descreve os mecanismos da origem dos processos mentais (atividades internas). Internalização e externalização são processos que relacionam a mente ao seu ambiente social e cultural (KAPTELININ e NARDI, 2006). A internalização é o processo de absorção de informações realizado pela mente humana, que ocorre a partir do contato com o ambiente em que a pessoa está inserida; a externalização é o processo inverso da internalização, manifestado através de atos e comportamentos. A internalização é a apropriação pelo sujeito das informações do contexto social em que a pessoa está inserida; a externalização é, então, verificada através das ações humanas que transformam o ambiente ao redor. O sujeito, na concepção de atividade mediada de Vygotsky (1998), precisa estar ativamente engajado tanto na interpretação do mundo social (internalização) quanto na transformação deste mundo social por meio das ações (externalização). Os processos mentais (internalização) se manifestam nas atividades externas (externalização) e a Teoria da Atividade dá ênfase ao fato de que “é a constante transformação entre o externo e o interno que é a base da atividade humana” (KAPTELININ e NARDI, 2006, p. 70).

O princípio *interpsicológico x intrapsicológico* está relacionado à idéia de Vygotsky (1986) sobre os dois estágios no desenvolvimento mental das habilidades;

primeiro as habilidades surgem como funções mentais *interpsicológicas*, distribuídas entre aquele que aprende e as outras pessoas, e depois elas tornam-se funções *intrapsicológicas*, quando não é mais necessária a distribuição social. Este princípio está ligado ao princípio da internalização (processo mental) e externalização (comportamento externo). Para Kaptelinin (1996), as ações que podem ser desempenhadas por uma pessoa em cooperação com outras engloba a chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1998), já anteriormente comentada. Ou seja, a maneira como os seres humanos adquirem novas habilidades pode ser caracterizada como oriunda de ações mentais intersubjetivas (interpsicológicas) para ações intrasubjetivas (intrapsicológicas) (KAPTELININ, 1996). Primeiramente a pessoa aprende a nova habilidade, estudar em um ambiente online, por exemplo, a partir de interações com os outros, para depois passar a desempenhar sozinho, não mais precisando da ajuda alheia. Mas este processo não é finito; há sempre um fluxo de trocas entre o sujeito e aqueles que o rodeiam.

O princípio da *mediação* apresenta a visão de que a atividade humana é mediada por ferramentas externas ou físicas (computador) e internas ou psicológicas (conceitos) que os seres humanos desenvolvem e usam para ajudá-los a atingir seus objetivos. A ênfase da Teoria da Atividade em fatores sociais e na interação entre as pessoas e o ambiente explica a razão pela qual este princípio de mediação tem um papel fundamental neste enfoque: primeiro, porque as ferramentas influenciam como os seres humanos interagem com a realidade; segundo, porque as ferramentas refletem a experiência de outras pessoas que tentaram resolver problemas similares anteriormente e inventaram ou modificaram a ferramenta para torná-la mais eficiente (KAPTELININ e NARDI, 2006). A mediação por ferramentas é uma fonte de socialização tão importante quanto a educação formal, uma vez que as ferramentas, através da internalização, influenciam a natureza do desenvolvimento mental (KAPTELININ, 1996) e porque trazem consigo a história do desenvolvimento da própria ferramenta e de sua utilização no grupo social, fazendo parte da cultura na qual esse grupo está inserido.

Um conceito importante na Teoria da Atividade que está ligado ao princípio da mediação por ferramentas é o de *órgão funcional*, que é a combinação das habilidades humanas com as capacidades de componentes externos para dar suporte e complementar

habilidades humanas naturais na realização de uma nova função ou de uma função já existente com maior eficiência (*ibid*); ou seja, as pessoas são dotadas de recursos internos - as mãos, os olhos, e a memória - e no mundo exterior existem recursos externos – tesouras, óculos, e cadernos. As ferramentas externas, como a tesoura, podem ampliar a capacidade das mãos em cortar papéis; os óculos, juntamente com os olhos, compõem um órgão funcional que proporciona uma melhor visão, e o caderno auxilia a memória; e ainda podemos pensar em vários outros órgãos funcionais como a mão e o mouse que se tornam um só ao deslizarem pela tela do computador. Assim, quando existe a integração de uma ferramenta (recurso) interna a uma externa dizemos que um novo “órgão funcional” foi desenvolvido.

O princípio do *desenvolvimento* refere-se à idéia de que uma atividade se desenvolve como resultado de mudanças sociais e culturais na comunidade em que ocorre. Tal entendimento leva a analisar o desenvolvimento histórico da atividade e suas alterações com o objetivo de estabelecer as razões pelas quais a atividade é desempenhada de determinada maneira. Para a Teoria da Atividade, entender um fenômeno significa saber como tal fenômeno se desenvolveu até a sua forma atual, oportunizando a análise dos fenômenos de forma completa e científica (*ibid*). A Teoria da Atividade vê as práticas como o resultado de certos desenvolvimentos históricos sob determinadas condições, pois “o desenvolvimento continuamente reforma e desenvolve a prática” (KAPTELININ e NARDI, 2006, p. 71).

Além desses princípios, Kuutti (1996) salienta também como elemento-chave, o princípio *das atividades como unidades básicas de análise*, referindo-se ao fato de que apesar de muitas teorias da Psicologia usarem a ação humana como unidade de análise (uso de ações isoladas ao analisar situações da vida real), a Teoria da Atividade sempre analisa a ação humana situada em um determinado contexto (sistema de atividade), cujo objeto de estudo é sempre coletivo.

Ainda, Russell (2002), ao descrever como a Teoria da Atividade pode ser utilizada para pesquisas em tecnologia, sistematizou sete princípios a partir do trabalho de Michael Cole em seu livro *Cultural Psychology* (2003), justificando que os princípios da Teoria da Atividade são compartilhados com a Psicologia Sociocultural. São eles:

- O comportamento humano é social na sua origem e a atividade humana é coletiva; mesmo quando estamos sentados em frente a uma tela de computador, estamos engajados em uma atividade coletiva, ainda que essa atividade possa estar distribuída no tempo e no espaço e mediada por complexas redes de ferramentas.
- A consciência humana – a mente – origina-se da atividade conjunta e com ferramentas compartilhadas. Nossas mentes são *co-construídas* e distribuídas entre os outros. Nossos pensamentos, nossas palavras e nossas ações estão potencialmente engajadas com os pensamentos, palavras e ações dos outros. Através do envolvimento em uma atividade coletiva, ainda que distribuída, os aprendizes estão sempre em contato com a história, os valores e as relações sociais de uma comunidade e ancorados nas ferramentas culturais compartilhadas por essa comunidade.
- A Teoria da Atividade enfatiza a ação mediada no contexto. Os seres humanos não somente agem no seu ambiente por meio das ferramentas, mas também pensam e aprendem com as ferramentas; assim, para a aprendizagem, todas as ferramentas, incluindo computadores e os gêneros que as pessoas usam, precisam ser levadas em conta, e ainda as relações entre as diferentes ferramentas que são usadas em uma atividade conjunta.
- A Teoria da Atividade está interessada em desenvolvimento e mudança, incluindo a mudança histórica, o desenvolvimento individual e as mudanças repentinas, e que esses três níveis de análise são importantes para se entender como as pessoas aprendem com os computadores.
- A Teoria da Atividade fundamenta a sua análise em eventos da vida cotidiana, na maneira como as pessoas interagem umas com as outras usando ferramentas ao longo do tempo, olhando além do aluno/computador para entender suas vidas e seu potencial para aprender e crescer conjuntamente.

- A Teoria da Atividade pressupõe que os “indivíduos são agentes ativos no seu próprio desenvolvimento, mas não agem no ambiente por sua própria escolha” (COLE, 2003, p. 104). Os indivíduos aprendem em ambientes que envolvem outros, ambientes esses que podem tanto potencializar quanto restringir a sua aprendizagem. No nosso estudo, por exemplo, percebemos alunos que vivenciando a aprendizagem online, puderam estender a sua capacidade de escrita e interação entre os colegas ao passo que outros alunos tiveram suas habilidades prejudicadas.
- A Teoria da Atividade rejeita ciências de causa e efeito, estímulo e resposta, em favor de uma ciência que enfatiza a natureza emergente da mente na atividade e reconhece o papel central para interpretação no seu arcabouço explanatório, traçando metodologias a partir das ciências humanas bem como das biológicas e sociais.

Os princípios aqui declarados estabelecem as idéias principais que fundamentam a Teoria da Atividade. Tais princípios serão retomados no capítulo da Análise dos Dados.

2.1.5. As contradições

As contradições constituem um elemento-chave na Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 2001) e são características dos sistemas de atividade (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987) (Figura 2.5). Contradições também são caracterizadas como conflitos (DIPPE, 2006), tensões (BASHARINA, 2007) e tensões historicamente acumuladas (ENGESTRÖM, 2001). “As contradições são tensões estruturais acumuladas historicamente dentro e entre sistemas de atividade” (*ibid*, p.137). As contradições geram perturbações e conflitos, mas também geram tentativas de inovação para mudar a atividade. Para Cole e Engeström (1993), nos sistemas de atividade, “o equilíbrio é uma exceção e as tensões, perturbações e inovações locais são a regra e o agente de mudança” (p.8).

sempre sujeitos a funcionarem por meio de mudanças. Mudanças em uma ferramenta podem mudar a orientação do sujeito em relação ao objeto, que, por sua vez, pode influenciar as práticas culturais da comunidade. Além disso, é possível que o próprio objeto/motivo também sofra mudanças durante o processo da atividade (KUUTTI, 1996).

Cada sub-triângulo formado no sistema de atividade (Figura 2.6) pode ser considerado como um subsistema da atividade, cada um com a mesma estrutura interna do sistema geral da atividade. As atividades não são consideradas unidades isoladas e são influenciadas por outras atividades e mudanças no ambiente. “Influências externas mudam alguns elementos das atividades causando desequilíbrio entre eles” (*ibid*, p.36).

Apesar do potencial das contradições para resultar em transformações nos sistemas de atividade, essa transformação nem sempre ocorre. Na verdade, as contradições podem tanto propiciar uma aprendizagem para o desenvolvimento, como podem também restringir a aprendizagem, dependendo se elas são reconhecidas e resolvidas ou não (NELSON, 2002). Da mesma forma, as soluções para as contradições não podem ocorrer no nível individual, pois segundo a Teoria da Atividade, as contradições estão nas relações sociais entre grupos de pessoas e as ferramentas que elas usam (WARDLE, 2004).

Na concepção de Engeström (1987), podemos distinguir quatro níveis de contradições na atividade humana: contradições primárias, secundárias, terciárias e quaternárias (Figura 2.6).

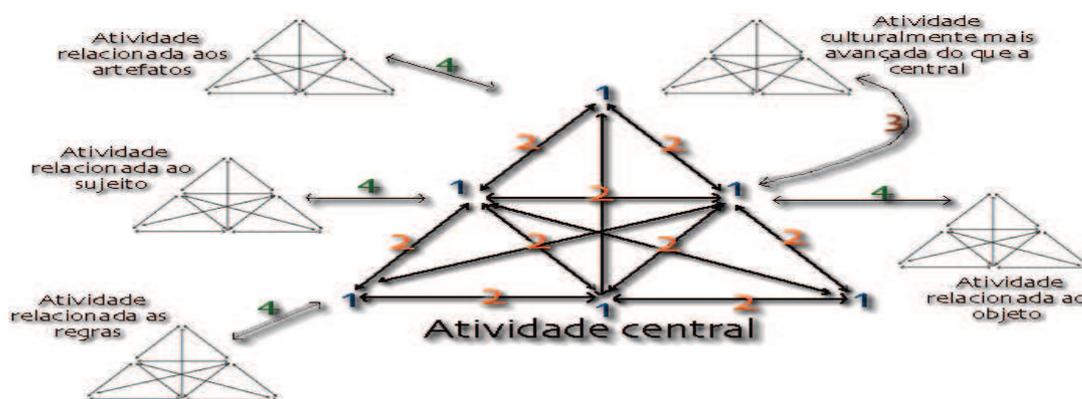


Figura 2.6 - Sistema da atividade central com os quatro níveis de contradições (ENGESTRÖM, 1987)

- 1: Contradição primária: dentro de cada componente da atividade central
- 2: Contradição secundária: entre os componentes da atividade central
- 3: Contradição terciária: entre o objeto/motivo da forma dominante da atividade central e o objeto/motivo de uma forma culturalmente mais avançada da atividade central
- 4: Contradição quaternária: entre a atividade central e atividades (sistemas) circunvizinhas

As contradições primárias refletem a característica básica da formação socioeconômica, pois é o conflito interno entre o valor de troca e o valor de uso dentro de cada canto ou vértice do triângulo da atividade. No contexto estudado, tal contradição pode ser exemplificada por meio do objetivo da disciplina PRB que é a escrita acadêmica para ser utilizada ao longo do curso na universidade e também na vida profissional e diária (valor de uso) e o objetivo daqueles alunos que consideram a disciplina como uma obrigação visando apenas a nota final (valor de troca).

As contradições secundárias estão entre os cantos do triângulo, ocorrendo entre os componentes do sistema de atividade e emergem quando um fator novo surge em um dos componentes do sistema. Tal contradição pode ser exemplificada pela dificuldade de alguns alunos (sujeitos) em trabalharem com o computador (ferramenta) na apropriação da escrita acadêmica (objeto).

As contradições terciárias aparecem quando representantes de uma cultura (por exemplo, professores) introduzem o objeto/motivo de outro sistema culturalmente mais avançado no sistema de atividade em uso. Esta contradição pode ser verificada quando os alunos da disciplina de PRB online perceberam que teriam que sistematicamente produzir textos e interagir por meio da escrita, diferentemente da disciplina de PRB presencial que somente em algumas aulas textos eram produzidos e as interações eram feitas face a face. Assim, historicamente, a disciplina de PRB presencial tinha um objetivo/motivo, pelo menos por parte dos alunos, diferente do objetivo/motivo buscado pelos professores da disciplina de PRB online.

As contradições quaternárias são as que emergem na interação entre o sistema de atividade central e os sistemas de atividade circunvizinhos na rede de sistemas. No contexto desta pesquisa, os diferentes sistemas de atividade concorrentes a que os alunos pertenciam eram, fundamentalmente, os sistemas de atividade doméstico, profissional e universitário, todos passíveis de contradições. Conforme a Figura 2.6, as atividades circunvizinhas incluem: primeiro, as atividades nas quais os objetos e resultados da atividade central estão inseridos (atividades relacionadas ao objeto);

segundo, as atividades que produzem os instrumentos-chave para a atividade central (atividades relacionadas ao artefato), tendo como representantes a ciência e a arte; terceiro, as atividades como a educação e o ensino dos sujeitos da atividade central (atividades relacionadas ao sujeito); e quarto, as atividades como a administração e legislação (atividades relacionadas às regras).

As contradições trabalham conjuntamente produzindo rupturas e problemas na atividade central e assim, gerando desenvolvimento. As contradições trouxeram dificuldades também na construção de uma comunidade online de aprendizagem, que é o foco de interesse deste trabalho. Tais questões serão discutidas no capítulo da Análise dos Dados.

2.2. As comunidades virtuais de aprendizagem

2.2.1. Aprendizagem colaborativa

Com a educação online temos condições de explorar a aprendizagem colaborativa. A aprendizagem colaborativa refere-se a métodos educacionais nos quais os alunos trabalham em pares ou pequenos grupos para atingir determinados objetivos. Na aprendizagem colaborativa, os alunos utilizam as habilidades uns dos outros enquanto dão suporte social e observam e copiam as contribuições de cada um. Esta atitude é normal no ser humano: procurar ajuda através do outro para resolver problemas e desempenhar tarefas.

Colaboração¹², em termos gerais, refere-se a divisão de tarefas, uso de diferentes conhecimentos para melhorar a qualidade e levar em conta diferentes pontos de vista e ainda, construção e consolidação de uma comunidade de aprendizagem. Na rede há um “grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores interconectados” (LÉVY, 1999, p.67), constituindo uma comunidade virtual de aprendizagem. Aprender a aprender colaborativamente é mais importante do que aprender a aprender sozinho; co-laborar, mais do que simplesmente laborar (AZEVEDO, 1999).

¹² No presente estudo, não fazemos a distinção entre colaboração e cooperação.

Uma grande vantagem do trabalho colaborativo, segundo Bonk e Reynolds (1997), é que a colaboração encoraja a aprendizagem ativa e requer a participação mais consciente do aluno no processo de aprendizagem. A participação permite às pessoas o uso da sua criatividade e vontade de contribuir, bem como desenvolve o seu sentimento de pertencimento, fazendo com que as pessoas se comprometam e se empenhem mais em relação às decisões e ações nas quais estão envolvidas. A rede, com a sua capacidade para publicação de textos, gráficos e animação, possibilita atividades interativas como discussões em fóruns e competição entre alunos. Para Bonk e Reynolds (*ibid*, p. 172), “dar aos alunos um papel na discussão também fortalece o processamento do material estudado e uma sensação global de interdependência e responsabilidade entre os membros do grupo”. O aluno que se questiona e busca uma explicação para si próprio, tem a tendência a ter um melhor desempenho, resultando em um melhor entendimento.

Além de desenvolver a aprendizagem colaborativa e incentivar a formação de uma comunidade virtual, de acordo Bonk e Reynolds, a rede também incentiva o processo criativo e o pensamento crítico no aluno. Em relação à criatividade, a rede ajuda o aluno a desafiar regras, exercitar o risco, descobrir novos padrões e novas relações, improvisar e adicionar detalhes a outros trabalhos. Quanto ao pensamento crítico, a rede possibilita atividades nas quais os alunos têm que identificar os pontos principais, buscar causa e efeito, identificar padrões e relações, ordenar idéias, construir taxonomias, fazer comparações, estabelecer contrastes e interligar idéias.

As interações pela rede estão ligadas a ferramentas tais como e-mail, textos e fóruns que possibilitam a comunicação entre as pessoas de forma síncrona e assíncrona associada à colaboração, trazendo novas formas de interação que envolvam uma construção social. É esta combinação de realidade projetada e comunicação que torna possível criar um espaço partilhado com potencial para diferentes formas de trocas sociais (RIEL, 1996).

Em uma abordagem colaborativa, é interessante para os alunos que eles se conectem em função dos problemas, interesses e experiências a compartilhar, pois quanto mais puderem relacionar suas experiências e o que já sabem ao contexto da sala de aula, mais entenderão o que aprendem (PALLOFF e PRATT, 2002).

2.2.2. Diversas concepções de comunidade

A literatura aponta para conceitos diversos, nem por isso tão diferentes, de comunidade. O termo tem diferentes significações para diferentes pessoas. As concepções ora abordadas de certa forma vêm ao encontro do modelo de comunidade almejado na disciplina de PRB online. Nesta seção, apresentamos concepções distintas de comunidade por diferentes autores. A seguir, expomos os conceitos de comunidades de aprendizagem e comunidades de prática. Os termos online e virtual são usados como conceitos intercambiáveis.

O sentimento de comunidade para aquelas pessoas que compartilham o mesmo espaço social faz com que elas sintam que possuem importância umas para as outras e para o grupo, que possuem obrigações para com o grupo e compartilham uma certa confiança de que determinados objetivos serão alcançados por meio de ações conjuntas.

Na opinião de Rovai (2002), uma comunidade pode ser definida sob quatro dimensões: o *espírito* de estar conectado, de fazer parte do grupo e sentimentos de amizade, coesão e ligação; o sentimento de *confiança* que pode ser expresso por meio da credibilidade na palavra dos colegas e por meio da benevolência quando os colegas se importam com o bem-estar dos membros da comunidade e estão motivados a ajudar os colegas; a *interação* que está ligada ao sentimento de comunidade: “Se não podemos promover o sentimento de comunidade por meio da quantidade de interação, precisamos encorajar a comunidade por meio da qualidade de interação.” (*ibid*, online); *expectativas* comuns de aprendizagem que reflitam o compromisso de um propósito educacional comum e representem as atitudes dos componentes em relação à qualidade da aprendizagem.

Rheingold (1993; 2000) salientando a importância de uma comunidade, questiona se mesmo um site pode dar certo sem que haja a criação de uma comunidade em torno dele. Este autor defende que a rede marca o nascimento de um novo tipo de comunidade, uma comunidade virtual, que reúne pessoas online ao redor de uma série de valores e interesses partilhados, criando laços de apoio e amizade que poderiam muitas vezes ser estendidos à interação face a face. Rheingold entende comunidade virtual como agregações sociais que emergem na rede quando um número de pessoas conduz discussões públicas por um tempo determinado, com suficiente emoção, e que

forma teias de relações pessoais no ciberespaço. Ele defende, ainda, que a diminuição das possibilidades de encontros reais nas cidades teria motivado o surgimento e o crescimento dos encontros virtuais.

Preece (2001) advoga que não há uma única definição aceita de comunidade online: algumas pessoas vêem comunidade online como um fenômeno social; outras focam na estrutura de apoio do software usado. Assim, em sua opinião, comunidade online é qualquer espaço social onde as pessoas se juntam para conseguir e dar informações ou apoio, para aprender ou para encontrar companhia; ou seja, é um grupo de pessoas que interage em um ambiente virtual. Para a autora, as comunidades online dependem de um objetivo, do software de apoio, do tamanho, da duração da sua existência, da cultura dos seus membros e de regras e normas que regem esta comunidade.

Palácios (1996) cita elementos que caracterizam uma comunidade virtual, dentre os quais salientamos: o sentimento de pertencimento (pertencer a algum grupo por eletividade, lembrando, no entanto, que sempre é um pertencimento a distância); a territorialidade (que é puramente simbólica); a permanência (tende a ser efêmera e não permanente); e a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e a emergência de um projeto comum. Tais elementos citados encontravam-se presentes na denominada comunidade PRB online.

Para Lévy (1999) e Palloff e Pratt (2002), uma comunidade virtual é formada a partir de afinidades e interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca, estabelecidos num processo de cooperação. Para Palloff e Pratt, “a comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem online” (*ibid*, p.53). Comparando a uma sala de aula, ter uma noção de comunidade na sala de aula tradicional pode ser útil, mas não é algo obrigatório para que o processo seja bem sucedido, diferentemente da sala de aula virtual na qual o desenvolvimento de uma forte comunidade de aprendizagem, e não somente uma comunidade social, é que é um dos fatores de grande distinção.

Palloff e Pratt (*ibid*, p. 56) apontam os indicadores de que uma comunidade online está em formação pelos seguintes resultados:

- interação ativa, envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal;

- aprendizagem colaborativa, evidenciada pelos comentários dirigidos de mais de um estudante a outro do que de um estudante ao professor;
- significado construído socialmente, evidenciado pelo acordo ou pelo questionamento;
- compartilhamento de recursos entre os alunos;
- expressões de apoio e de estímulo trocadas entre os alunos, além da vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas.

Brown (2001) identificou três níveis de comunidades ao examinar tal fenômeno em um ambiente online a partir das perspectivas dos alunos; o primeiro nível refere-se ao nível de fazer conhecidos online, com uma comunicação recorrente apenas devido às exigências do curso; o segundo é o nível de concessão de comunidade, que seria algo como associar-se a uma comunidade de aprendizagem com sentimentos de afinidade entre os participantes; e o terceiro é o nível de camaradagem, que é atingido após intensa associação uns com os outros por comunicações pessoais e normalmente estaria presente entre os colegas que participam de outras aulas juntos e que também se comunicam fora do ambiente online.

Após tais definições, comunidade, para o presente estudo, é concebida a partir de uma fusão dos conceitos apresentados. Comunidade é vista como uma associação de pessoas interagindo que possuem um relacionamento baseado na reciprocidade e compartilhamento de valores e práticas sociais. Ainda, comunidade é formada por membros que almejam resultados “quase” semelhantes e para isso partilham objetivos/motivos comuns. A comunidade, para esta pesquisadora, é considerada como um elemento propulsor da aprendizagem em ambientes online.

2.2.3. Comunidades de aprendizagem

Uma comunidade é uma organização social de pessoas que compartilham conhecimento, valores e metas. As salas de aula tradicionais normalmente não conseguem formar uma comunidade porque os alunos não estão interligados ou estão competindo entre si (JONASSEN et al., 2003). Os alunos dificilmente compartilham metas de aprendizagem; eles apenas compartilham o ambiente físico no qual estão

inseridos. Claro que nas comunidades sempre há algum tipo de ligação social de grupos, mas sem o objetivo da aprendizagem colaborativa, na qual aquele que ensina aprende ao mesmo tempo.

As comunidades de aprendizagem emergem quando os alunos compartilham interesses comuns (*ibid*). E neste sentido, as tecnologias podem dar suporte a essas comunidades conectando pessoas que estudam ou não na mesma aula com o objetivo de atingir metas comuns de aprendizagem. Ainda, as tecnologias têm um papel fundamental na construção de comunidades de aprendizagem, pois proveem um meio de armazenar, organizar e reformular as idéias com que cada um contribui.

Quando os alunos sentem-se donos do conhecimento e não o professor ou o material didático, eles tornam-se mais comprometidos com a construção do seu próprio conhecimento do que simplesmente receberem este conhecimento pronto e reprocessá-lo posteriormente. Construir conhecimento torna-se então uma atividade social e não uma atividade solitária de engolir informação e devolver conhecimento (*ibid*).

Nessas comunidades, a aprendizagem e a construção do conhecimento dependem muito da responsabilidade e da motivação constante dos alunos e do professor bem como das informações e dos recursos utilizados para dar suporte. Mas criar comunidades de aprendizagem é mais do que isso; envolve a busca de diferentes idéias, novas estratégias ou práticas que podem auxiliar os membros a (re) pensarem o seu modo de fazer as coisas.

2.2.4. Comunidades de prática

Para Lave e Wenger (2006), a aprendizagem envolve a participação em uma comunidade de prática. O termo *comunidade de prática* surgiu no trabalho de Lave e Wenger (2006, originalmente 1991) e foi ampliado por Wenger (1998). As comunidades de prática, também chamadas de comunidades de aprendizagem ou comunidades virtuais, são definidas como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e o mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas que têm algo em comum” (LAVE e WENGER, 2006, p. 98). Ao invés de olhar para a aprendizagem como a aquisição de certas formas de conhecimento, Lave e Wenger alocaram a aprendizagem juntamente com as relações sociais, em situações de co-participação, preocupando-se não com que tipos de

processos cognitivos que estariam envolvidos, mas sim com que tipos de relacionamentos sociais que poderiam proporcionar um contexto próprio para a aprendizagem acontecer.

A concepção de aprendizagem de Lave e Wenger (*ibid*) como participação periférica legítima requer que as pessoas inicialmente juntem-se a comunidades e aprendam na periferia; conforme elas tornam-se mais competentes, vão se movendo para o centro desta determinada comunidade. A aprendizagem “envolve a pessoa inteira; implica não somente uma relação com atividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais – implica tornar-se um participante pleno, um membro, um tipo de pessoa” (LAVE e WENGER, 2002, p. 169). Não há algo como “participação central” em uma comunidade de prática, pois a perifericidade sugere que há formas múltiplas, variadas e mais ou menos engajadas de participação em uma comunidade. “Participação periférica é sobre estar localizado no mundo social” (LAVE e WENGER, 1991, p. 35-36). Assim, a aprendizagem é vista como um processo de participação social, pois ver a aprendizagem como participação periférica legítima significa que “a aprendizagem não é simplesmente uma condição para tornar-se membro, mas é em si mesma uma forma em evolução do tornar-se membro” (LAVE e WENGER, 2002, p.170).

Wenger (1998) enfatizou as comunidades de prática como um lugar para aprendizagem em organizações e observou que a aprendizagem é situada e ocorre em práticas progressivas, salientando que relacionamentos e interações constantes reforçam uma comunidade de prática. Para Wenger (2007), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por alguma coisa que elas fazem e aprendem a fazer melhor uma vez que interagem regularmente. No entanto, nem toda comunidade é uma comunidade de prática. Três características são cruciais:

- O domínio: uma comunidade de prática tem uma identidade proporcionada por um domínio compartilhado de interesse. O pertencimento ou associação exige o comprometimento com o domínio e uma competência compartilhada que distingue os membros de outras comunidades. O domínio não é necessariamente reconhecido como conhecimento fora da comunidade.

- A comunidade: ao perseguir os seus interesses dentro do seu domínio, os membros se engajam em atividades compartilhadas e discussões, ajudam-se mutuamente e compartilham informações. Os membros constroem relações que os fazem aprender uns com os outros, não necessariamente trabalhando juntos de forma regular.
- A prática: a comunidade de prática não é meramente uma comunidade de interesse com pessoas que gostam de uma mesma coisa; os membros de uma comunidade de prática são praticantes; eles desenvolvem um repertório de recursos tais como experiências, histórias, ferramentas e maneiras de lidar com os problemas; porém, isso leva tempo e requer interação entre os membros.

Apesar de as comunidades de prática apresentarem esses três requisitos, elas aparecem sob diversas formas. Algumas são pequenas, outras grandes; algumas apresentam membros dedicados, outras os membros são apenas periféricos; algumas se encontram face a face, outras na maior parte do tempo online; algumas são reconhecidas formalmente, e outras são completamente informais e invisíveis. As comunidades de prática estão em todo o lugar, pelo menos enquanto os seres humanos aprenderem juntos (WENGER, 2007).

Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, pois a participação na prática cultural deste conhecimento é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder e condições de legitimidade definem possibilidades para a aprendizagem, como por exemplo, a participação periférica legítima (LAVE e WENGER, 1991).

As diversas oportunidades para interagir com tecnologias e diferentes ferramentas também exercem influência na forma de participação e no acesso ao conhecimento exigido para uma comunidade de aprendizagem. “As ferramentas fazem mais do que simplesmente estender as capacidades humanas: elas próprias são componentes de participação, execução e aprendizagem” (BILLET, 2002, p. 92). Para Wertsch (1998), a atuação de uma pessoa está ancorada na interação entre indivíduo e ferramenta. As tecnologias moldam as práticas e as formas de engajamento de cada

membro da comunidade uma vez que elas determinam as tarefas, a divisão do trabalho e as comunicações.

As TICs podem prover o acesso a novos conhecimentos; no entanto, elas também podem restringir a participação dos membros da comunidade (MARTIN e SCRIBNER, 1991), pois os membros necessitam ter afinidade com a ferramenta que está sendo usada, no caso da educação online, o computador. O computador pode ampliar e ajudar os membros de uma comunidade a se desenvolverem tanto no domínio cognitivo e afetivo quanto no psicomotor; porém, o não domínio desta ferramenta pode acarretar o distanciamento de algum membro da comunidade por não saber como lidar com a ferramenta. Na disciplina de PRB online tivemos exemplos de alunos que não puderam desenvolver a habilidade de escrita acadêmica por não se familiarizarem com as ferramentas em uso (computador, o TelEduc, o Fórum, o Portfólio). A sua capacidade para aprimorar a escrita ficou prejudicada, pois não foi promovido o amplo acesso à disciplina: a mediação entre sujeito e objeto, que é feito por meio das ferramentas, ficou prejudicada.

2.2.5. Formação de comunidades

Não se pode pensar em perfeição quando se idealiza uma comunidade de aprendizagem; a idéia é sempre aproximar os membros desta comunidade. Jonassen et al. (2003) salientam as principais características de uma comunidade de aprendizagem que devem ser encorajadas:

- A comunicação é tida como elemento-chave para fazer os ajustes necessários entre os membros da comunidade. O feedback não deve ser dado somente para a resposta de atividades, mas para toda e qualquer inserção do aluno, resultando em um sentimento de pertencimento. A comunicação efetiva permite aos membros da comunidade adquirir personalidade e senso de direção, o que acaba transmitindo segurança aos membros.
- A atenção a diferenças é chave para o crescimento do grupo, guiando-o para inovações que podem vir a beneficiar todos. As diferentes estratégias e perspectivas são rotineiramente compartilhadas no grupo, o que acabam por resultar na troca de práticas do próprio.

- O compartilhamento da cultura, além dos resultados, também encoraja os membros a manterem-se unidos. Cultura é tudo o que está a nossa volta, mas não notamos: nosso modo de escrever, de falar, de ouvir, de participar, o não dito e as regras não escritas que governam esta comunidade. “Cada comunidade de aprendizagem desenvolve a sua própria mini-cultura, completada com normas, práticas, rituais e linguagem” (p. 112).
- A adaptação às necessidades do grupo faz-se primordial para os ajustes necessários, tanto dos alunos, como dos professores. Adaptação é o resultado do processo de mudança, que por sua vez, tem tudo a ver com aprendizagem.
- O diálogo envolve a ação voluntária de suspender suas próprias crenças em favor do outro, de render-se, se necessário, para servir aos interesses do grupo. Em uma comunidade que valoriza o diálogo, argumentos equilibrados ainda têm lugar, mas estes devem ser conduzidos com respeito mútuo e confiança em direção a todos os participantes.
- O amplo acesso à informação é crítico para o sucesso de uma comunidade; arranjar formas de triangular e comparar evidências serve para reforçar a posição e perspectiva dos membros. A vitalidade de uma comunidade depende da qualidade de informação disponível.
- O sentimento de ser membro de uma comunidade (sentimento de pertencimento) precisa acompanhar os participantes dessa comunidade, tanto por parte dos alunos como dos professores.
- A motivação, juntamente com a autonomia e responsabilidade, devem estar presentes em todos os participantes desta comunidade; e a própria formação de uma comunidade de aprendizagem, garantida pelos aspectos anteriormente expostos, pode ser o elemento chave para se alcançar a motivação.

2.3. Os sistemas de gêneros

A Teoria da Atividade postula que os gêneros não podem ser vistos meramente como textos que partilham algumas características formais, mas como expectativas compartilhadas por um grupo de pessoas de como certas ferramentas podem ser conjuntamente usadas para realizar objetivos comuns e promover o objeto/motivo de um sistema de atividade (RUSSELL, 1997). Os gêneros são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade (MILLER, 1984). Para Bakhtin (1997), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas ao participarmos de determinado grupo social ou como membro de alguma comunidade. Assim, gêneros são padrões comunicativos que, socialmente utilizados, funcionam como modelos representantes de um conhecimento social localizado em uma dada situação concreta.

Ao definir o sistema de gêneros que as pessoas estão envolvidas, identificamos igualmente o que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações (a questão, por exemplo, de ensinar como argumentar em um texto para diferentes cursos). O sistema de gêneros também faz parte do sistema de atividade da sala de aula online ou presencial. Em algumas situações, os gêneros orais dominam, mas quando entramos no mundo profissional, o sistema de gêneros escritos se torna especialmente importante. Considerar o sistema de atividade junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam estas pessoas a atingir resultados ao invés de simplesmente focalizar os textos como fins em si mesmos.

Vários tipos de textos agrupam-se em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros que fazem parte dos sistemas de atividade humana. Perceber os gêneros e o seu funcionamento dentro de tais sistemas e das circunstâncias para as quais foram criados pode ajudar o aluno a compreendê-los e fazer com que corresponda às expectativas dos outros. Desta forma, entender os gêneros também auxilia a perceber quando textos aparentemente bem produzidos não atingem sua função comunicativa e, a saber, diagnosticar e redefini-los para que cumpram sua função. Identificar os gêneros que os alunos utilizam na sua prática diária, ou pelo menos deveriam utilizar, na sua atividade profissional ou na área na qual estão buscando formação, faz com que os professores tenhamos condições de trabalhar textos significativos para eles, que sejam fatos sociais que levem à ação, já que é por meio da ação que ocorre a aprendizagem.

Na disciplina de PRB online, foram trabalhados quatro gêneros: artigo de opinião, perfil, debate e parecer, com ênfase no primeiro.

2.3.1. Gêneros como ação social

O estudo dos gêneros reúne análises de textos e discursos com uma visão da sociedade, tratando a linguagem em seu cotidiano nas mais diferentes formas e situações. Sob esta visão, podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social” (MILLER, 1984; 1994). Se gênero representa ação, envolve também situação e motivo, porque a ação humana “só pode ser interpretada dentro de um contexto situacional e por meio de atribuição de motivos” (MILLER, 1994, p.24). Assim, “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos” (MILLER, 1984, p. 151).

Ao aprender os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade (*ibid*, p.165), pois o desconhecimento das regras de funcionamento de um gênero e de seu sistema pode impedir alguém de se apropriar desse gênero com êxito. Sob essa perspectiva, podemos compreender os gêneros como ações sociais situadas que se encaixam em contextos particulares e podem ser aprendidos através da interação dos sujeitos em uma comunidade discursiva. A partir de então, temos, também, o domínio discursivo, sem abranger um gênero em particular, que são práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2008). Assim, os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociais.

Na abordagem de gêneros como ação social, orientada principalmente para aspectos sociais das comunidades, os gêneros podem incorporar interesses e valores de um grupo social em particular e reforçar regras sociais e relações entre escritores e leitores. Nessa perspectiva, textos podem ter efeitos sobre a vida das pessoas, podem mudar conhecimentos, crenças, atitudes e valores. Assim, para termos os significados compreendidos, é preciso entender a relação entre os participantes do evento social de

que o texto faz parte. Portanto, gêneros são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Na concepção de Bazerman (2006),

[g]êneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p.23)

Bazerman advoga que, pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também damos significado a um processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. Para ele, os gêneros surgem a partir de um veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades anteriormente já existentes. Os gêneros, para Bazerman, estão ligados às nossas ações diárias; uma vez que somos seres sociais, e nesta condição agimos discursivamente na sociedade, o nosso engajamento pessoal na sociedade se dá por meio dos gêneros. Para aquele autor, “dominar gêneros, é agir politicamente” (*ibid*).

Definir gêneros apenas como um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos (BAZERMAN, 2005). Os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os textos produzidos por uma pessoa no exercício de uma determinada atividade correspondem, para Bazerman (*ibid*), a um conjunto de gêneros. Esse conjunto corresponde a todos os gêneros utilizados por um sujeito para exercer o seu papel dentro do grupo em que participa. A identificação de um conjunto de gêneros possibilita a identificação das atividades típicas de um determinado profissional no desempenho de sua atividade. Em vista disso, um dos objetivos deste trabalho não é estudar a escrita individual do aluno, mas verificar como a escrita pode inserir esse aluno em uma comunidade de prática, interagindo com os colegas por meio de ferramentas digitais.

Em resumo, gênero é aqui identificado pela atividade social que o constitui e que por ela é constituído. Gênero, nessa perspectiva, identifica os usos da linguagem pela atividade social, ampliando a ideia da linguagem para concebê-la como uma

maneira de tomar parte no mundo, um modo de agir sobre si mesmo e sobre os outros, produzindo, assim, significados. Ensinar a língua sob a perspectiva do gênero é trabalhar com a “compreensão do seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições” e “com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (MARCUSCHI, 2005, p. 10-12). Desta forma, a relação entre sistema de atividade e sistema de gêneros é crucial para podermos compreender como os gêneros contribuem para a realização das práticas sociais e como as pessoas conseguem agir graças à utilização de determinados gêneros.

2.3.2. Comunidades discursivas

Baseando-se na análise de textos produzidos para fins acadêmicos e profissionais, Swales (1990) salienta a importância do propósito comunicativo de um texto que, por sua vez, molda o gênero, determinando sua estrutura interna e impondo limites quanto às possibilidades lingüísticas. Para Swales, um gênero

compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estritamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. (SWALES, 1990, p.58)

A marca característica de gênero é o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade na qual o gênero é praticado; logo, os gêneros aparecem como veículos comunicativos usados para a construção de determinados fins. Na visão de Bonini (2002), o que identifica um grupo de pessoas como comunidade é justamente o fato de compartilharem os mesmos propósitos, de haver uma base de conteúdos comuns acrescido da possibilidade de comunicação entre os membros.

A noção de comunidade discursiva é um conceito-chave para Swales que se refere àqueles que trabalham usualmente ou profissionalmente com um determinado gênero e que, assim, têm um maior conhecimento das convenções desse gênero. Portanto, dominar razoavelmente os gêneros de uma comunidade discursiva é essencial para que o indivíduo faça parte dela. A noção de comunidade discursiva é empregada

em relação ao ensino de produção de texto como uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005). Então, comunidades discursivas são

redes sócio-históricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns. Um das características que os membros estabelecidos dessas comunidades discursivas possuem é a familiaridade com os gêneros específicos que são usados na busca comunicativa destes conjuntos de objetivos. (SWALES, 1990, p.9)

Assim, as comunidades discursivas caracterizam-se pela familiaridade com determinados gêneros os quais são utilizados com propriedade por seus membros em função de seus objetivos particulares. Para identificar uma comunidade discursiva, Swales (1990) enumera seis características. As comunidades discursivas:

- têm um conjunto de objetivos públicos em comum que são compartilhados por seus membros;
- estabelecem mecanismos de comunicação próprios entre os seus participantes;
- têm como função a troca de informações entre os seus membros, o que possibilita a sua participação nas atividades da comunidade;
- desenvolvem seu próprio elenco de gêneros, que inclui a seleção de tópicos e de elementos formais do discurso que são apropriados a ele;
- selecionam, e até criam, itens lexicais que têm um significado específico e relevante para os membros daquelas comunidades, mas que geralmente pouco ou nada significam fora delas; uso de siglas (PRB, TelEduc, Sapu¹³) e sistemáticas que somente têm sentido para eles da comunidade; e
- possuem membros antigos que são detentores do conhecimento do discurso e do conteúdo destas comunidades, e membros novatos que são apresentados a esse conhecimento pelos mais experientes.

¹³ Sistema de apoio virtual da Universidade.

Swales (1998), revendo o seu conceito de comunidade discursiva, afirma que para uma comunidade “importa menos quem são os membros que a compõem do que o que fazem essas pessoas” (p. 20), enfatizando a importância da atividade e da ação social. Dependendo do contexto em que o gênero é praticado, nem todas as características apresentadas por Swales (1990) se aplicam a uma determinada comunidade discursiva; no entanto, é evidente que a conceituação de gênero não pode prescindir da noção de comunidade e do princípio de comunicação entre os seus membros que partilham interesses e práticas sociais.

2.4. A interação

Uma grande preocupação em cursos online é a questão da falta de interação¹⁴ do aluno. Os sujeitos têm necessidades que só podem ser atendidas por meio da ação no mundo. A interação é iniciada pelo sujeito para atender as suas necessidades. Diálogo ou interação (MOORE, 1989) sempre foi reconhecido como uma variável crucial em ambientes de aprendizagem a distância (GARRISON e CLEVELAND-INNES, 2005). Como podem as universidades com cursos online garantirem uma participação efetiva e satisfatória por parte do aluno? Talvez a resposta esteja ligada à questão da interação. Para Garrison e Cleveland-Innes (*ibid*), a interação, em um contexto online, é vista como “comunicação com a intenção de influenciar o pensamento de uma maneira crítica e reflexiva” (p.134).

Muitos educadores propagam a importância da interação não somente nas salas de aula presenciais, mas principalmente em cursos online. Palloff e Pratt (2002) salientam que “fundamentais aos processos de aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre os professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações” (p.27).

A interação também não está limitada à sincronicidade: a comunicação entre alunos e professores pode ser feita por meio de ferramentas síncronas (online) e assíncronas (offline), cada uma com seus benefícios e limitações (FAUSTINI, 2001). Paiva (1999) também comparou a interação obtida por meio do email e da interação em uma sala de aula. Apesar de as capacidades da rede tornarem a aprendizagem mais ativa, não garantem a interação. Em vista disso, as ferramentas a serem usadas em um

¹⁴ No presente trabalho, não pretendemos distinguir interação de interatividade.

curso online devem ser criteriosamente selecionadas em função das interações pretendidas.

Interação é um conceito complexo e multifacetado e tradicionalmente está focado no diálogo de sala de aula entre alunos e professores (ANDERSON, 2003). Interação está baseada em dialogar, considerando diálogo como “eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações”. Na visão de Wagner (1994),

[a]s interações ocorrem quando estes objetos e eventos influenciam-se mutuamente. Uma interação educacional é um evento que ocorre entre um aluno e o ambiente deste aluno. Seu objetivo é responder para o aluno de forma intencional para mudar o seu comportamento em relação a um objetivo educacional. As interações educacionais servem a dois propósitos: mudar os alunos e movê-los em relação aos seus objetivos. (WAGNER, 1994, p.8)

Interação também pode ser entendida como “a forma que os alunos e professores comunicam suas próprias idéias, perspectivas, sentimentos e conhecimento ao longo do tempo e compreendem os dos outros” (SUTTON, 2000, p. 6).

Ainda que interação seja um termo importante que carrega muitos significados, pelo menos os educadores têm que concordar quanto à distinção de três tipos de interação: aluno-conteúdo, aluno-aluno e aluno-professor, que são os tipos de interação mais comuns discutidos na literatura sobre educação a distância (MOORE, 1989).

A interação aluno-conteúdo ocorre quando os alunos conversam consigo mesmo sobre as informações e as idéias que eles encontram em um texto, em um programa ou em qualquer outro lugar. É este tipo de interação que resulta em mudanças no entendimento, na sua perspectiva ou nas estruturas cognitivas da mente do aluno (*ibid*). A capacidade da rede em armazenar, catalogar, e distribuir determinado conteúdo, complementado pelos computadores com a sua capacidade em suportar determinados programas de simulação, animação e ferramentas de criação de apresentações “está alterando significativamente o contexto da interação aluno-conteúdo” (ANDERSON, 2003, p. 136). Os conteúdos não são mais somente baseados em textos estáticos, mas em hipertextos onde os alunos têm facilidade de acessar ferramentas que lhe propiciam alterar o texto compondo o seu trajeto de forma individual, lendo, recortando, colando e alterando (FAUSTINI, 2001).

Não há dúvida de que a interação aluno-conteúdo pode desempenhar algumas funções anteriormente típicas da interação aluno-professor. Isso não quer dizer que o professor será substituído pela máquina, mas em situações em que a máquina desenvolve melhor o trabalho do professor como corrigir questões objetivas, então o professor deve sim ser substituído pela máquina, pois o computador ou o livro pode obrigar o professor a evoluir (LEFFA, 2005b). Não se trata de substituir o professor, mas de ampliar sua ação através da máquina. O professor torna-se mais presente mesmo estando distante do aluno. O aqui e agora se transforma de certa maneira no “em todo lugar” e “a qualquer hora” (LEFFA, 2006). Ainda, com o ambiente de compartilhamento da rede, o próprio conteúdo criado pelo aluno também poderá ser incorporado e compartilhado com os colegas, reforçando a interação aluno-aluno. No entanto, precisa ser tomado um certo cuidado, pois muitas vezes o aluno interage somente com o conteúdo e não interage com o professor ou colegas (SUTTON, 2000).

A interação aluno-professor, considerada essencial para muitos educadores (MOORE, 1989), é a interação pretendida entre o aluno que estuda e o professor que preparou o material ou outro professor que seja também responsável pela parte educacional. Pode-se esperar que quanto mais sofisticadas forem as interações aluno-aluno e aluno-conteúdo juntamente com o uso eficiente do tempo e as ferramentas adequadas, a interação aluno-professor requererá menos tempo (ANDERSON, 2003). A qualidade e a quantidade da interação aluno-professor dependem do design instrucional projetado para o curso (*ibid*); ou seja, deve haver uma mescla bem dosada de tarefas com feedback automático - que não requerem feedback posterior do professor - e tarefas que exigem a correção por parte do professor.

A interação aluno-aluno envolve alunos que se comunicam uns com os outros ou com o grupo em tempo real ou não. “O ato de se engajar na interação aluno-aluno força os alunos a construírem ou formularem uma idéia em um sentido mais profundo” (*ibid*, p. 134). Quando o aluno diz alguma coisa, está dizendo para alguém, o que suscita uma atenção e um cuidado maior uma vez que ele está exposto (por exemplo, em um fórum em um curso online). As habilidades de comunicação também adquirem uma importância maior, pois o aluno terá que se fazer entender por meio de textos escritos. O desenvolvimento da educação online com suas ferramentas aumentou enormemente a possibilidade de os alunos interagirem entre si. Moore (1989) declara que a interação

aluno-aluno pode ser “um recurso extremamente valioso para a aprendizagem, e algumas vezes é até essencial” (p. 3). A atividade de avaliação em pares, quando colegas avaliam os trabalhos uns dos outros, também é uma maneira de promover a interação entre os alunos, além de tirar o poder dominante do professor sobre o aluno. “A avaliação em pares é um processo dinâmico e interativo que envolve os alunos em avaliar, criticar e julgar a qualidade do trabalho do colega e dar um feedback com o objetivo de melhorar a performance” (JUWAH, 2003, p. 1). A interação entre alunos em um curso motiva os colegas a compartilharem informações, dúvidas e opiniões, o que estaria plenamente de acordo com a idéia de formação de uma comunidade.

A interação aluno-aluno tem sido apresentada como um dos aspectos de maior diferença entre a sala de aula presencial e a distância, devido à ausência do contato físico, sendo também caracterizada pelo sentimento de isolamento do sujeito, como se a ausência de contato físico não permitisse ou dificultasse a interação. No entanto, este aluno “não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado com todos” (LEFFA, 2005a, p. 3).

O problema do isolamento é apenas uma questão de falta de uso das novas tecnologias que já estão à disposição (*ibid*). O que acontece depende normalmente da iniciativa do aluno; enquanto na aula presencial o aluno está sentado ao lado do colega e queira ou não, vai acabar interagindo com o colega (ainda que superficialmente); já na aula a distância, ele precisa tomar a iniciativa de ligar o computador, digitar a senha para entrar no curso online. Por isso, “a maior preocupação na literatura da área não tem sido na descrição do processo de interação, mas sim na necessidade de intervenção nesse processo e como melhorar a interação” (*ibid*, p. 5).

Além desses três tipos de interação, há outros também salientados por alguns autores: a interação professor-conteúdo (ANDERSON, 2003) que se refere às ferramentas utilizadas pelo professor para disponibilizar e criar o conteúdo trabalhado, focando objetos de aprendizagem que podem ser criados pelos professores; a interação professor-professor, referindo-se à rede de professores criada que mantém contato. Esse tipo de interação é que “forma a base para uma comunidade de aprendizagem dentro de instituições formais de educação” (*ibid*, p. 139); a interação conteúdo-conteúdo, com o emprego de agentes inteligentes e ferramentas de busca na rede que se retroalimentam

continuamente; a interação aluno-interface (ANDERSON, 2002; SUTTON, 2000), que alguns autores chamariam de interatividade, ocorre entre o aluno e o ambiente de aprendizagem ou a tecnologia que está sendo usada para distribuir o curso; e por último, a interação vicária “que ocorre quando um aluno ativamente observa e processa ambos os lados de uma interação direta entre dois alunos ou entre um aluno e o professor” (SUTTON, 2000, p. 8).

Não poderia, ainda, ser deixada de lado, a interação com o instrumento, seja ela aluno-instrumento ou professor-instrumento, que se refere a todas as ferramentas utilizadas em um curso a distância, incluindo o computador, o acesso à rede, os programas usados e o próprio ambiente de aprendizagem.

Este capítulo apresentou a Fundamentação Teórica utilizada para embasar a presente pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos deste trabalho.

3. METODOLOGIA

Os limites da minha língua são os limites do meu mundo. (Ludwig Wittgenstein)

Tendo em vista o que foi apresentado na Introdução e na Fundamentação Teórica em relação à presente pesquisa, trataremos neste capítulo dos procedimentos metodológicos utilizados para a investigação pretendida para depois, então, proceder à análise dos dados no capítulo seguinte. A estrutura deste desdobra-se em (a) retomar os objetivos propostos, (b) apresentar as bases da proposta metodológica empregada, (c) descrever o contexto da pesquisa, (d) caracterizar os sujeitos da pesquisa (os atores sociais), (e) explicitar os procedimentos de coleta utilizados para posteriormente (f) apresentar a descrição da sistematização e dos procedimentos para a análise dos dados.

3.1. Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa apresenta questões norteadoras e não hipóteses uma vez que a investigação não é feita com o objetivo de responder questões prévias ou de testar hipóteses (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Retomando as perguntas de pesquisa deste trabalho apresentadas na Introdução – *como se formam as comunidades virtuais de aprendizagem e porque estas são importantes para o ensino/aprendizagem na educação a distância* - situamos como objetivo mais amplo desta investigação descrever o processo de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, identificando fatores que contribuem ou dificultam a constituição dessa comunidade em contextos educacionais online.

Para alcançar esse objetivo, propomos as seguintes metas específicas:

- observar a utilização das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual e suas affordances no sentido de empoderar o aluno na construção de conhecimento;

- verificar como a escrita pode contribuir para a inserção do aluno em uma comunidade de prática na interação com os colegas e professores por meio das ferramentas digitais;
- identificar as contradições existentes no sistema de atividade em estudo, considerando os elementos determinantes na formação de uma comunidade virtual;
- contribuir para a construção de conhecimento acerca da aprendizagem em ambientes online.

3.2. Bases da proposta metodológica

A proposta metodológica desta pesquisa fundamenta-se na pesquisa qualitativa, na Teoria da Atividade e no estudo de caso. A seguir, abordaremos separadamente cada proposição.

3.2.1. A pesquisa qualitativa

O entendimento do conceito de pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa de pesquisa não é uniforme no campo das ciências. Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação que envolve a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de dados interpretativos, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra. Assim, as autoras definem genericamente a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (*ibid*, p. 17).

Também Miles e Huberman (1994) não apresentam uma definição rígida do termo *pesquisa qualitativa*, mas destacam algumas características recorrentes da pesquisa naturalística que também são encontradas naquela abordagem: contato prolongado com o campo ou a situação real, o papel do pesquisador em garantir uma visão holística do fenômeno e capturar os dados por meio das percepções, suspendendo seus preconceitos sobre os tópicos pesquisados. A presente pesquisa enquadra-se nessas características apresentadas

Na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural em que se encontram os sujeitos pesquisados, constituindo o pesquisador o instrumento principal que medeia as relações entre os sujeitos e os dados obtidos que podem ser complementados por contato direto posterior, sendo o instrumento-chave de análise o entendimento que este pesquisador tem deles. “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Ainda, a pesquisa qualitativa é descritiva, e os dados apresentados por esta pesquisadora são prioritariamente sob a forma da palavra escrita, de descrições e não de números, que assume particular importância tanto para o registro dos dados quanto para a intermediação entre os alunos e professores. A pesquisadora procurou abordar, de forma minuciosa, o ambiente que constituía a comunidade PRB online, tentando descrever as relações que ali se estabeleciam, pois nada “é trivial” (*ibid*, p. 49). Também, as pesquisas qualitativas interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados obtidos e, no estudo em questão, com a pesquisadora verificando como as pessoas constroem seus significados em um determinado ambiente fazendo uso das ferramentas ao mesmo tempo em que pensam e aprendem com tais ferramentas interagindo umas com as outras. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva, pois os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar alguma hipótese, e as considerações são “construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (*ibid*, p. 50); logo, não há uma questão a ser provada, mas um processo a ser mostrado. Por isso, o significado é de vital importância na abordagem qualitativa, uma vez que o pesquisador está interessado em descrever o modo como pessoas diferentes dão significado às suas vidas; somente a partir das perspectivas dos participantes o presente estudo pode discutir a atividade coletiva e como essa atividade pode mediar as ações dos participantes no ambiente social.

3.2.2. A Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade é uma ferramenta descritiva poderosa que não oferece procedimentos e técnicas prontas (ENGESTRÖM, 1996) e que nos permite mudar a perspectiva tecnocêntrica de olhar para os computadores como foco de interesse para

entender a tecnologia como parte de um escopo maior das atividades humanas (KAPETELININ e NARDI, 2006). A Teoria da Atividade funciona como uma lente para analisar a atividade de uma organização que envolve o uso do computador (NARDI, 1996), focando a maneira como as pessoas usam e as razões para utilizar esta ferramenta com o intuito de obter algo.

Russell (2002), ao discutir os princípios básicos da Teoria da Atividade a partir do trabalho de Cole (2003, originalmente 1996), apresentou algumas implicações metodológicas, destacando que a Teoria da Atividade fundamenta sua análise nos eventos da vida diária e que reconhece o papel central da interpretação em seu arcabouço explanatório, rejeitando relações de causa e efeito. Por isso, a Teoria da Atividade tem se revelado um poderoso método de investigação das práticas humanas coletivas, tendo sido utilizada nas pesquisas nos campos de ensino-aprendizagem (MOLL, 1990), interação homem-computador (NARDI, 1996), cognição distribuída (SALOMON, 1993) e Psicologia Sociocultural (DANIELS, 2002; 2003; 2008; COLE, 2003; DANIELS et al., 2007). No presente trabalho, a Teoria da Atividade foi adotada como instrumento metodológico a fim de descrever o sistema de atividade em estudo e identificar as contradições e interações existentes na formação de uma comunidade virtual de aprendizagem.

A abordagem ideal para uma interpretação de dados sob a perspectiva da Teoria da Atividade consiste na discussão do contexto da vida real da pesquisa. O pesquisador deverá estar aberto às descobertas que faz, deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir ao longo do trabalho. É preciso dar ênfase às várias dimensões em que a situação se apresenta e também ao contexto em que se situa. A divergência e os conflitos, característicos da situação social, também devem fazer parte deste estudo, ainda mais quando as contradições encontradas em um sistema de atividade são elementos reveladores de possíveis conflitos que possam estar limitando a formação de uma comunidade e, por conseguinte, a aprendizagem.

3.2.3. O estudo de caso

A primeira condição e mais importante para diferenciar entre os vários métodos de pesquisa é classificar os tipos de pergunta de pesquisa que interessam. As perguntas que indagam sobre *como* e *porque* são prováveis de favorecerem estudos de

caso (YIN, 2009). Em termos metodológicos, a estratégia de pesquisa ideal para uma interpretação de dados sob a perspectiva da Teoria da Atividade consta de um estudo de caso pelo desejo de se compreender fenômenos sociais contemporâneos, permitindo uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real tais como em ciclos individuais de vida e comportamento de grupos pequenos (*ibid*). Um estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto são tênues. Em vista disso, a investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que há muitas variáveis de interesse e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências.

Para Yin (2009), a preferência pelo uso do estudo de caso deve ser dada quando houver uma investigação de eventos contemporâneos em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas com as pessoas envolvidas. O estudo de caso se caracteriza pela "capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações" (*ibid*, p. 11). O estudo de caso é adequado no momento em que as questões atingem tal grau de detalhamento, que apenas uma observação da realidade concreta em pleno funcionamento nos permite obter as respostas. "O estudo de caso funciona como um laboratório no qual a validade de uma teoria pode ser apreciada" (ROESE, 1998, p.195).

Para Engeström (1997), três questões metodológicas precisam ser consideradas em qualquer investigação teórica: (1) como selecionar os dados; (2) como processar os dados em categorias e (3) como transformar estas categorias em algo frutífero. A seleção dos dados é crucial para a credibilidade dos resultados (*ibid*, p.8). Um dos perigos é selecionar os dados sem uma justificativa articulada por parte do pesquisador; o outro é a subordinação desses dados a resultados predeterminados, ou seja, usar os dados como uma mera ilustração de conclusões já tomadas pelo pesquisador de antemão.

Quando olhamos para um grupo de pessoas, as ferramentas em uso e os relacionamentos que surgem a partir de então, fica difícil de definir o que focar. Definimos, então, como unidade de análise do estudo de caso desta pesquisa a atividade

desenvolvida por duas turmas de alunos matriculados na disciplina de PRB online na Universidade Católica de Pelotas nos semestres 2007-2 (julho-dezembro) e 2008-1 (fevereiro-julho).

3.3. O contexto da pesquisa: a disciplina de PRB online

O contexto desta pesquisa é a disciplina de Português Redacional Básico (PRB) online que fez parte de um grupo de disciplinas oferecidas na modalidade semi-presencial pela Universidade Católica de Pelotas (RS) nos semestres 2007-2 e 2008-1, quando as aulas eram todas ministradas a distância e somente as avaliações (provas) eram presenciais conforme legislação vigente na época. A disciplina de PRB, com carga horária total de 68 h/a, era considerada obrigatória nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Arquitetura, Química Ambiental, Economia, Engenharia(s), Análise de Sistemas, Ciência da Computação, Jornalismo e Comunicação e o objetivo era produzir textos dissertativos acadêmicos com coesão e coerência, demonstrando o domínio dos aspectos gramaticais essenciais para a produção de textos de acordo com a norma padrão da língua e a capacidade argumentativa por meio da escrita. A disciplina de PRB na Universidade era oferecida tanto na modalidade presencial¹⁵ quanto a distância.¹⁶

Os professores da disciplina de PRB online trabalharam na ZDP de alguns alunos, pois uma vez que a disciplina de PRB era oferecida no primeiro ano do curso (ainda que alguns alunos cursassem no fim dos seus cursos), os professores conceberam os alunos como pessoas que estavam começando a se apropriar do objeto/motivo do sistema de atividade da Universidade, isto é, começando a se apropriar da escrita acadêmica que seria usada em outros documentos construídos ao longo do seu curso.

Os procedimentos didáticos¹⁷ usados na disciplina de PRB online foram: leituras de textos selecionados, incluindo coletâneas de pequenos textos para a explosão de idéias; produção de textos pelos alunos com disponibilização no Portfólio para

¹⁵ PRB presencial era oferecida aos sábados, pois conforme informou o Diretor do Direito, a disciplina não cabia na grade curricular semanal, o que levou muitos alunos a optarem pela modalidade a distância.

¹⁶ Tratamos como a distância ou online, pois não havia qualquer atividade presencial, exceto as duas provas obrigatórias realizadas no semestre.

¹⁷ Ver Plano de Curso (Anexo A).

comentário (parecer) dos colegas e do professor; atividades interativas com feedback automático produzidos pelo sistema de autoria ELO¹⁸ e debates nos Fóruns.

Os módulos de PRB online foram oferecidos por meio do ambiente de aprendizagem (AVA) TelEduc versão 3.8. As aulas foram distribuídas em seis unidades mais a revisão final. O aluno tinha a orientação de dedicar-se à disciplina de 4 a 6 horas semanais. A metodologia da disciplina consistia em produzir textos dissertativo-argumentativos conforme tema dado; emitir no mínimo dois pareceres sobre o texto do colega; ler teoria e fazer exercícios interativos (ELO); pesquisar na internet sobre temas desenvolvidos na disciplina, incluindo dificuldades pessoais sobre questões de uso da língua e pontuação, disponibilizar e argumentar sobre a sua escolha; refletir sobre a organização de um texto; fazer atividades mais pontuais referentes a diferentes tipos de parágrafos.

Uma vez que a disciplina de PRB era obrigatória, talvez nem todos os alunos optassem em cursá-la caso essa fosse opcional; também, por ser a universidade uma entidade privada, os alunos tiveram que pagar uma disciplina que se relaciona de forma transversal com o seu curso, pois nem todos os alunos reconhecem que o domínio da língua falada e escrita é crucial para o crescimento profissional, especialmente na carreira jurídica e administrativa.

A disciplina de PRB online, conforme o Plano de Curso (Anexo A), avaliou o aluno no bimestre por meio de uma prova presencial (peso 6), produção textual no Portfólio (peso 2), participação no Fórum (peso 1) e pontualidade na entrega das tarefas (peso 1). Aos alunos foram dadas duas opções de provas presenciais a cada bimestre: uma sempre à noite durante a semana e outra aos sábados pela manhã. Caso o aluno não alcançasse a média 6 no semestre para aprovação, realizaria o exame, também tendo que alcançar 6 como nota mínima para aprovação.

3.3.1. As ferramentas em uso

A própria disciplina de PRB online é uma ferramenta que faz a mediação, por meio da escrita, entre os sujeitos e a sua prática social; e a escrita é a ferramenta de mediação mais poderosa nas organizações e instituições (RUSSEL, 2009). Também as

¹⁸ Ensino de Línguas Online. Disponível em: <http://elo.ucpel.tche.br/>.

ferramentas utilizadas no sistema de atividade PRB foram a linguagem, o computador, os textos produzidos pelos alunos que mediarão as interações, o ambiente de aprendizagem (AVA), o TelEduc e os espaços de aprendizagem Agenda, Correio, Fórum, Portfólio, o ELO (atividades interativas), Wikis, emails e os gêneros. Pela sua relevância neste estudo, descrevemos a seguir: (1) AVAs; (2) TelEduc; (3) ELO; e (4) Wikis.

3.3.1.1. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) possibilitam agrupar informações interligadas ao mesmo tempo em que habilitam os alunos a trabalhar com diversas mídias simultaneamente, integrando-as em uma mesma plataforma. O uso de AVAs permitem a flexibilização no momento da disponibilização de conteúdos e esse é um dos elementos-chave para a adoção de AVAs para alunos em cursos tanto presenciais quanto virtuais. Os AVAs incorporam, eles próprios, uma série de outras ferramentas, que contribuem para a aprendizagem do aluno, oferecendo algumas vantagens. Dentre as vantagens oferecidas pelos AVAs, podem ser citadas: a independência geográfica do aluno e professor; flexibilidade temporal no processo de ensino e aprendizagem; integração dos diferentes recursos multimídia; aprendizagem ativa; avaliação online do aluno (autoavaliação, em pares ou por parte do professor); acesso fácil a materiais e conteúdo; e discussões online.

Existem ainda algumas dúvidas sobre o que constitui basicamente um AVA. Será que qualquer site educacional é um AVA? Não, pois muitos sites educacionais contam apenas com páginas estáticas, sem interação alguma. Um conjunto de hipertextos não constitui um AVA por si só a menos que haja interação em torno da informação disponibilizada. Um AVA é sinônimo de campus virtual? Não, pois um campus virtual engloba diferentes cursos, enquanto que o AVA pode abrigar partes menores do currículo. Será que qualquer AVA está restrito a realidades virtuais? Também não, pois o AVA apesar de frequentemente associado à educação a distância, pode ser amplamente usado como suporte na aprendizagem presencial.

Em verdade, os AVAs dispõem de diferentes ferramentas, mas se destacam pelas seguintes características (DILLENBOURG et al., 2002):

- AVA é um espaço projetado para a comunicação, seja para interações educacionais ou compartilhamento de informações, muitas vezes de diversas fontes;
- AVA é um espaço social no qual interações síncronas e assíncronas ocorrem; o que é específico para um AVA se comparado a qualquer espaço com informação é que o AVA é povoado por usuários em torno de informações que interessam a um determinado grupo; isto é, então, um espaço social;
- o espaço virtual é explicitamente representado desde interfaces baseadas somente em textos até em gráficos 3D ou realidades virtuais; o que importa, em realidade, não é a representação em si, mas o que os alunos vão realizar com esta representação. Por outro lado, é claro que a representação não é neutra e influencia de modo substancial o comportamento e a motivação dos alunos;
- os alunos são também atores de diferentes ações compartilhadas. Por exemplo, em uma atividade de escrita quando o aluno não escreve somente para o professor, mas para toda uma comunidade que também partilha dos mesmos objetivos. Assim, a grande característica de um AVA é tornar o aluno um membro participante de um espaço de informação social;
- AVAs não são restritos à educação a distância, pois os ambientes virtuais estão servindo como apoio às aulas presenciais, tornando a educação sem distância;
- AVAs integram diferentes tecnologias e múltiplos enfoques pedagógicos, com enfoques em interações relevantes a um determinado tipo de aprendizagem;
- muitos AVAs sobrepõem-se aos ambientes físicos que devido às diferentes ferramentas que são disponibilizadas, torna-se difícil ver onde termina o virtual e onde começa o presencial. Cada vez mais, com as ferramentas certas e as ações programadas com objetivos claros, a educação online torna-se mais presente¹⁹.

¹⁹ Na educação a distância, aluno ausente é o que não participa (ver mais detalhes em FAUSTINI, 2001).

Um fator muito importante a ser tratado em relação aos AVAs é a questão da usabilidade. O conceito de usabilidade permite avaliar a qualidade de um sistema com relação a fatores que os projetistas definem como sendo prioritários (PREECE, 2005). Alguns fatores típicos envolvidos nesse conceito são a facilidade de aprendizado e de uso, eficiência de produtividade e de uso, satisfação do usuário, flexibilidade, utilidade e segurança (NIELSEN, 1994 apud PREECE, 2005). No contexto da aprendizagem online, qualquer falha de usabilidade pode comprometer diretamente a eficiência da aprendizagem do aluno e vir a comprometer também qualquer interação pretendida no AVA.

3.3.1.2. TelEduc

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado para a disciplina de PRB online foi o TelEduc que é um software livre para educação a distância ou para apoio à educação presencial, que permite a criação, participação e administração de cursos na rede. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O TelEduc foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas segundo as necessidades relatadas por seus usuários, permitindo a interação de pessoas não especialistas em computação, a flexibilidade quanto a como usá-lo, e um conjunto enxuto de funcionalidades. O ambiente controla o acesso da comunidade formada em torno do TelEduc - formadores, coordenadores, aprendizes, convidados e visitantes - por meio de um esquema de autenticação de acesso aos cursos. É necessária uma identificação pessoal (login) e uma senha, que são solicitadas pra que o curso seja acessado²⁰.

O TelEduc foi desenvolvido sob as condições GNU (General Public License), ou seja, é um software aberto e gratuito, podendo ser baixado, utilizado, modificado e distribuído. Isso faz que os usuários também sejam seus construtores, pois enquanto o utilizam, contribuem para sua constante melhoria. O TelEduc espelha um exemplo

²⁰ Informações fornecidas pelo site oficial <http://www.teleduc.org.br/pagina/principal>.

bastante enriquecedor de comunidade virtual que é formada para o aprimoramento deste ambiente.

A página de entrada de um curso desenvolvido no TelEduc apresenta as ferramentas que serão utilizadas à esquerda e o conteúdo correspondente àquela determinada ferramenta à direita da tela. Essa homepage é automaticamente aberta na ferramenta Agenda quando o site é acessado. Na Agenda são colocadas informações que seriam fornecidas normalmente no início de um curso presencial. Seu conteúdo é atualizado de acordo com a dinâmica do curso.

3.3.1.3. ELO

ELO (Ensino de Línguas Online) é uma ferramenta de autoria²¹ para a produção de materiais voltada especialmente para o ensino de línguas. Com o ELO é possível criar diferentes tipos de atividades, incluindo leitura de texto com dicionário acoplado, fazer perguntas e avaliar as respostas do aluno, dar feedback progressivo para cada resposta do aluno, correta ou não, além de outros tipos de atividade.

O ELO pode ser usado para aperfeiçoar a interação aluno-conteúdo, poupando o professor de ter que corrigir o exercício uma vez que esse sistema possui feedback automático. Na opinião de Leffa (2006), o ELO “é um sistema que automatiza muitas das rotinas de trabalho de cada um desses profissionais, permitindo uma distribuição de tarefas, de modo que a máquina fique com aquilo que é mais cansativo e o professor se concentre naquilo que demanda criatividade” (online). Para o autor, com uma ferramenta de autoria, o gesto do professor pode ser ampliado: o movimento da mão ou a voz pode ser enriquecido por uma imagem, animação ou vídeo, criando um contexto que normalmente é impossível de ser reproduzido pelo gesto, originando o que Kaptelinin (1996) chama de “órgão funcional”, uma combinação de habilidades humanas com as capacidades de componentes externos, empoderando, no caso, o professor.

3.3.1.4. Wikis

Wiki, cujo termo tem origem na expressão havaiana wiki- wiki que significa super rápido, é uma ferramenta de escrita colaborativa em uma página da web onde

²¹ Uma ferramenta de autoria é um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo (LEFFA, 2006).

qualquer pessoa pode acrescentar conteúdo e qualquer um pode editar um conteúdo já publicado. O objetivo dos wikis é ajudar grupos a colaborar, compartilhar e construir conteúdo colaborativamente em ambientes online e são especialmente úteis para alunos de educação a distância que estão separados pelo tempo e pela distância (WEST e WEST, 2009). Ainda que algumas ferramentas da primeira geração da web (Web 1.0) como email, chats, fórum permitiram comunicação online, sempre foi um desafio trabalhar colaborativamente usando tais ferramentas; já a Web 2.0 tem um potencial maior para construir comunidades de aprendizagem online e wikis, em particular, têm mostrado ser a grande promessa para incrementar a aprendizagem online (*ibid*).

Um dos exemplos mais fantásticos e talvez controverso de wiki é a Wikipédia, considerada o maior wiki do mundo. A Wikipédia, fundada em 2001 por Jimmy Wales e a Wikimedia Foundation, é a primeira enciclopédia grátis escrita e lida por pessoas de todos os tipos e possui mais de 550.000 documentos que são editados diariamente (MATHEW, 2005). A Wikipédia que é fruto de um trabalho colaborativo na web, em constante expansão e aprimoramento, com leitores criando páginas acerca de seus interesses, comentando páginas antigas e propondo páginas novas, forma uma comunidade virtual em torno deste projeto. Na própria visão de Ward Cunningham, que desenvolveu o primeiro wiki em 1994, “a blogosfera é uma comunidade que poderia produzir um trabalho, enquanto que o wiki é um trabalho que poderia produzir uma comunidade” (WARSCHAUER e GRIMES, 2007, p. 12).

Partindo da idéia de que a característica de uma comunidade online é estabelecer relações em um espaço virtual e fazer uso de ferramentas de comunicação, caracterizando-se pelo agrupamento de pessoas com interesses comuns que trocam experiências e informações no ambiente virtual, foi pensado um trabalho semelhante ao wiki para ser utilizado na disciplina de PRB online. O ambiente TelEduc não possui a ferramenta wiki, mas possui a ferramenta Portfólios de Grupos cujos arquivos podem ser utilizados e modificados por aquelas pessoas que estão inscritas em um determinado grupo.

Essas foram as ferramentas utilizados na disciplina de PRB online visando à interação entre alunos, professores e conteúdo com o intuito de termos uma comunidade de aprendizagem online.

3.4. Os sujeitos da pesquisa (os atores sociais)

Os sujeitos deste estudo são alunos matriculados na disciplina de PRB online nas edições de 2007-2 (julho-dezembro 2007), 47 alunos, e 2008-1 (fevereiro-julho 2008), 33 alunos, perfazendo um total de 80 alunos com idades variadas de 18 a 49 anos. A Tabela 3.1 exibe a distribuição dos alunos por curso nas duas edições e a Tabela 3.2 exibe a distribuição dos alunos por sexo.

Tabela 3.1 - Distribuição dos alunos por curso nas edições 2007-2 e 2008-1

Cursos	Número de Alunos	
	2007/2	2008/1
Administração	19	10
Análise de Sistemas	2	1
Arquitetura	1	-
Ciência da Computação	1	-
Ciências Contábeis	-	1
Direito	18	19
Economia	1	1
Engenharia Elétrica	4	-
Química Ambiental	1	
Turismo	-	1
Totais	47	33

Podemos constatar que a grande maioria dos alunos em ambas as edições pertencia aos cursos de Direito (38% em 2007-2 e 57% em 2008-1) e Administração (40% em 2007-2 e 20% em 2008-1). Os alunos desses dois cursos eram os que estavam cumprindo a disciplina de PRB conforme o seu currículo original; ou seja, dentro do semestre estipulado; os outros alunos eram alunos em vias de se formar e que ainda não haviam cumprido com essa disciplina. Havia, ainda, um aluno do curso seqüencial²² de Turismo (2008-1) que estava fazendo a disciplina de PRB para que fosse dada

²² Os cursos sequenciais são de 4 semestres; caso o aluno não seja aprovado em uma disciplina, ele precisará cursar novamente em um outro período que não dê colisão com as disciplinas do módulo corrente. Assim, fazer a disciplina de Português a distância foi conveniente para o aluno poder cursar e cumprir a disciplina pendente.

equivalência à disciplina de Português no seu curso original na qual ele não havia sido aprovado no semestre anterior.

Tabela 3.2 - Distribuição dos alunos por sexo nas edições 2007-2 e 2008-1

Sexo	Alunos	
	2007- 2	2008-1
Masculino	30	14
Feminino	17	19
Totais	47	33

Conforme exposto na Tabela 3.2, verificamos que a maioria dos alunos na versão 2007-2 era do sexo masculino (64%), enquanto que na versão 2008-1 era do sexo feminino (58%). Assim, constatamos que de um total de 80 alunos amostrados nas duas turmas, 44 eram do sexo masculino e 36 do sexo feminino.

3.5. Procedimentos para a coleta de dados

A coleta dos dados foi orientada pelas quatro implicações metodológicas sugeridas por Nardi (1996, p. 47) ao se conduzir um estudo orientado pela Teoria da Atividade:

- 1) tempo suficiente de pesquisa para entender o objeto dos sujeitos e sua mudança ao longo do tempo;
- 2) atenção a padrões mais amplos da atividade e não a episódios fragmentados que podem não revelar a direção da atividade; e
- 3) uso de técnicas variadas de coleta de dados sem privilegiar uma única;
- 4) comprometimento com a compreensão da atividade a partir do ponto de vista dos sujeitos.

Em relação ao tempo, os dados foram coletados ao longo de dois semestres (2007-2 e 2008-1), totalizando 12 meses; foi fundamental um estudo piloto feito anteriormente em 2007-1 para se conhecer o fenômeno de interesse e desenvolver a compreensão acerca do sistema de atividade em estudo, pois os dados coletados são

principalmente de natureza qualitativa e referem-se a um determinado espaço de tempo, porém conectados a eventos passados (historicidade). Ao se buscar padrões mais amplos da atividade social em foco, foram considerados dados coletados a partir das interações entre os sujeitos na realização da atividade e das contradições entre os componentes do sistema de atividade e com outros sistemas.

Diferentes instrumentos de coleta foram utilizados a partir de variadas fontes de evidência, incluindo: (a) análise documental referente a todos os alunos: documentação (emails privados e lista de discussão); registros em Fóruns, correio, Portfólios individuais e de Grupo; tarefas realizadas online; registros em arquivos (interações, entrada no ambiente de aprendizagem, notas de campo); (b) entrevistas abertas dirigidas a um pequeno grupo de sujeitos; e (c) a enquete online (questionário)²³ (Anexo B) respondida apenas por alguns alunos. Privilegiaram-se dados de natureza qualitativa, ainda que alguns quantitativos (coletados a partir dos acessos ao TelEduc e da enquete) também fossem considerados, e orientados para o processo, ao invés do produto, da atividade social investigada. Ainda, foram coletados dados acerca de outros comportamentos, atitudes e percepções relatados a respeito do sujeito inserido em uma comunidade de aprendizagem.

Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas com 07 alunos, fora da sala de aula, na própria Universidade, totalizando 2h 07 min de gravação, cujas transcrições foram feitas com o auxílio do software Express Scribe 4.32. Os critérios para a seleção dos entrevistados foram disponibilidade e concordância na participação deste projeto mediante consentimento informado esclarecido (Anexo C). O Quadro 3.1 apresenta o perfil dos alunos entrevistados.

Quadro 3.1 – Perfil dos alunos entrevistados

Sujeitos	Sexo	Idade	Curso	Turma	Data
BIA	Feminino	26	Administração	2008-1	19/06/08
ELI	Masculino	35	Direito	2008-1	26/06/08
EMI	Feminino	32	Direito	2008-1	19/06/08
JOS	Feminino	34	Direito	2007-2	20/11/07
LEA	Masculino	24	Eng. Elétrica	2007-2	11/12/07
TIA	Masculino	27	Direito	2007-2	06/12/08
VAH	Masculino	19	Eng. Elétrica	2007-2	06/12/08

²³ A enquete foi aplicada como uma das tarefas a serem realizadas no final de cada edição da disciplina de PRB online; porém, nem todos os alunos responderam. A enquete é uma das ferramentas do TelEduc.

Em relação ao perfil dos alunos entrevistados, constatamos que 4 alunos são do sexo masculino e 3 são do sexo feminino, e que há uma predominância de alunos do curso de Direito (4 alunos).

Finalmente, os dados são trabalhados a partir do ponto de vista dos alunos que inseridos em “um contexto significativo mínimo” (BARAB et al., 2002) – o sistema de atividade – estão realizando uma atividade com o objetivo de atingir um determinado resultado.

Cumprir registrar que as questões éticas de privacidade foram observadas, garantindo aos participantes a utilização de pseudônimos em lugar de seus nomes verdadeiros.

3.6. Procedimentos para a sistematização e análise dos dados

Após a coleta e seleção dos dados, houve a classificação do material de interesse sob o escopo das teorias que fundamentam este trabalho, permitindo elaborar um esquema de interpretação e de perspectivas dos fenômenos estudados.

Uma vez que o processo de análise dos dados é semelhante a um funil - as coisas estão abertas no início e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo – (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e visando descrever as características de uma comunidade online de aprendizagem e suas interações e contradições, resolvemos inicialmente definir o sistema de atividade em estudo baseando-nos na Teoria da Atividade como uma ferramenta analítica para examinar os componentes básicos que integram esse sistema, pois a Teoria da Atividade possibilita termos uma visão que abrange vários aspectos do ambiente educacional tais como as histórias dos professores e alunos e suas perspectivas, o contexto educacional e a evolução do sistema de atividade ao longo do tempo. Cabe salientar que o mundo não está organizadamente dividido em sistemas de atividade e cabe ao pesquisador definir o sistema de atividade que pretende estudar.

O sistema de atividade PRB (Figura 3.1) ficou assim definido: *os sujeitos* referem-se aos alunos regularmente matriculados na disciplina de PRB online (47 alunos na turma 2007-2 e 33 alunos na turma 2008-1)²⁴ que trabalham em direção a um *objeto/motivo* que é a escrita acadêmica objetivando transformá-lo em um *resultado* que

²⁴ Conforme apresentado anteriormente na parte dos atores sociais.

é o domínio do texto dissertativo argumentativo utilizando a escrita acadêmica. As *ferramentas*, que são artefatos mediadores usados pelos sujeitos para atingir os resultados esperados, são a própria linguagem, o computador, a disciplina de PRB, o AVA TelEduc, o ELO, o email, o Portfólio, o Fórum, os gêneros, os wikis; as *regras* que orientam as ações e as interações são, de um modo geral, acessar o curso, fazer as atividades e produzir textos (por parte dos alunos). A *comunidade*, composta pelos sujeitos e pelas outras pessoas envolvidas no sistema de atividade, é formada pelos alunos, professores e a equipe de suporte de EAD. A *divisão de trabalho* considera as obrigações e tarefas divididas horizontalmente entre os membros da comunidade e verticalmente em relação a poder e status (ENGESTRÖM, 1996). Tais conceitos serão retomados mais detalhadamente no capítulo da Análise dos Dados.

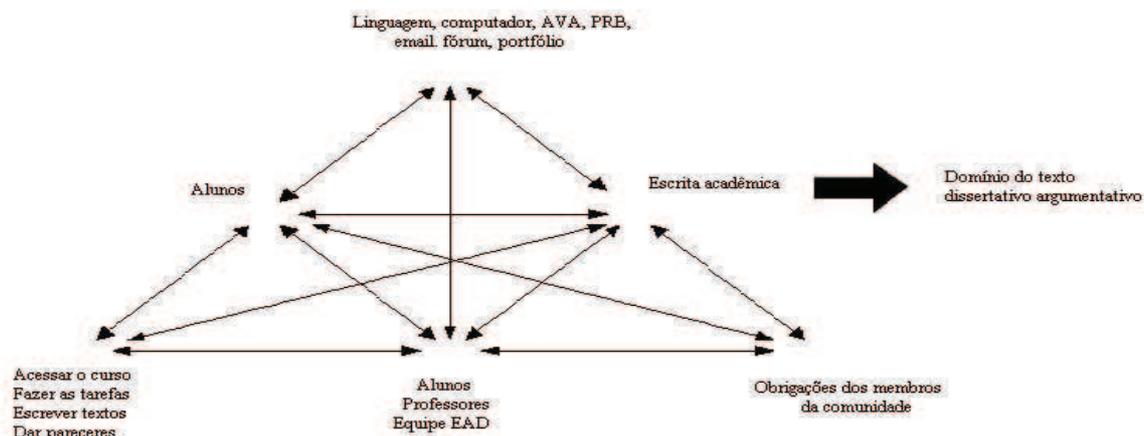


Figura 3.1 - Sistema de Atividade PRB: Produção de Texto Acadêmico Online (baseado em ENGESTRÖM, 1987)

Após a definição do sistema de atividade em estudo, optamos por uma análise subdividida em duas etapas. Na primeira etapa, após as entrevistas realizadas, temas e sub-temas²⁵ foram classificados e codificados valendo-se da análise temática que envolve a criação e aplicação de códigos às informações obtidas a partir dos dados extraídos dos instrumentos da coleta de dados (entrevistas, emails, notas de campo). Codificar refere-se à criação de categorias em relação aos dados, ao agrupamento de diferentes exemplos sob um termo guarda-chuva que pode agrupar idéias e pensamentos

²⁵ Os temas e sub-temas foram retirados a partir das entrevistas com os alunos.

do mesmo tipo. A idéia é desenvolver temas e ver como eles se relacionam dentro dos dados obtidos.

Em relação à análise temática, podemos dizer que é um processo para ser usado com a informação qualitativa; não é um método qualitativo, mas um processo que pode ser usado com a maioria dos métodos qualitativos (BOYATZIS, 1998). Um tema é um padrão encontrado na informação que descreve e organiza possíveis observações ou interpreta aspectos de um determinado fenômeno. Um tema pode ser identificado no nível da manifestação que é diretamente observável ou no nível latente que é a informação implícita. Os temas podem ser gerados indutivamente a partir dos dados ou gerados dedutivamente a partir de uma teoria ou pesquisa anterior.

Na análise temática, a observação antecede o entendimento. O reconhecimento de um momento importante faz com que tenhamos que codificá-lo, para posteriormente, proceder à interpretação. Desta maneira, a análise temática nos leva através destes três momentos: observação, codificação e interpretação. A análise temática abre as portas para muitas formas de informação e orienta o observador para seus possíveis usos. Conforme Miles e Huberman (1984), para tornarmos os resultados da pesquisa qualitativa acessível aos outros, precisamos empregar diferentes formas de organizar e apresentar os resultados. Assim, após o agrupamento e codificação dos temas que surgiram, tais temas foram relacionados com os conceitos da Teoria da Atividade²⁶.

Na segunda etapa, a partir dos dados coletados por diferentes instrumentos, investigamos evidências de interações e de conflitos. A partir de uma análise detalhada das interações que ocorreram entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo, buscamos fatores que promovem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem e discutimos como esses fatores estão relacionados com os temas levantados a partir da Teoria da Atividade. Com as evidências de conflitos e tensões, procuramos as contradições nos seus quatro níveis entre dois ou mais elementos dos sistemas de atividade ou entre diferentes sistemas de atividade e buscamos identificar fatores que limitam a formação das comunidades virtuais de aprendizagem.

No próximo capítulo, analisaremos os dados obtidos a partir da presente pesquisa. A análise interpretativa apoiar-se-á em três aspectos fundamentais: (1) nos

²⁶ Tais temas encontram-se no capítulo seguinte.

resultados alcançados no estudo, pelas respostas aos instrumentos; (2) na fundamentação teórica, pelo manejo dos conceitos-chave da teoria e de outros pontos de vista; e (3) na experiência pessoal desta pesquisadora.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo.
(Marx)

Para darmos início ao capítulo da Análise dos Dados, vamos retomar o sistema de atividade em estudo, pois conforme orientação de Engeström (1987), estudos que utilizem a Teoria da Atividade como arcabouço teórico devem partir da delimitação do sistema de atividade sob investigação e uma análise detalhada dos seus componentes e da relação entre eles. O foco de análise de qualquer atividade orientada a um objeto é direcionada ao resultado decorrente desta atividade. O emprego do modelo de representação do sistema de atividade possibilita o estudo das relações entre todos os componentes do sistema (sujeito, objeto, ferramentas mediadoras, regras, comunidade e divisão de trabalho), integrando-os em uma estrutura interativa que tem como função principal a contextualização da análise.

Este capítulo está dividido em seções que apresentam: (1) o sistema de atividade em estudo, quando são retomados os componentes da Teoria da Atividade juntamente ao sistema de atividade PRB e a estrutura hierárquica da atividade; (2) os temas e os conceitos da Teoria da Atividade que surgiram a partir das entrevistas; (3) as interações como fator motivacional da formação de comunidades de aprendizagem online; (4) e as contradições como fator que restringe a formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

4.1. O sistema de atividade PRB

A unidade de análise do sistema de atividade em estudo é a prática conjunta (ENGESTRÖM, 2002); no presente estudo é a produção de texto acadêmico online (Figura 2.1)²⁷. Após ter delimitado a unidade de análise, cabe ao pesquisador identificar seus componentes. Conforme Engeström (2002 apud CARELLI, 2003), é fácil

²⁷ Figura presente no capítulo da Metodologia.

identificar as ações realizadas pelos sujeitos, as ferramentas e o objeto em uma atividade determinada (parte superior do triângulo); o difícil é identificar quais são as regras, os membros da comunidade e como ocorre a divisão de trabalho para a realização da atividade em estudo (parte inferior do triângulo), bem como identificar o motivo da participação nessa atividade, uma vez que os motivos são inconscientes.

Um sistema de atividade nunca é estático, seus componentes estabelecem entre si tanto relações de desenvolvimento contínuo, caracterizado pela acumulação de experiência e mudanças, quanto relações de desenvolvimento ocasionadas por conflitos.

A seguir veremos separadamente cada componente do sistema de atividade em estudo.

4.1.1. A atividade Produção de Texto Acadêmico Online

Atividades são práticas sociais orientadas a um objeto que se torna o objeto da atividade ao encontrar uma necessidade (ENGESTRÖM, 1999b). A atividade é uma forma de ação direcionada a um objeto e “transformar o objeto em um resultado é o que motiva a existência de uma atividade” (KUUTTI, 1996, p. 27).

A unidade de análise da presente pesquisa é a atividade sociocultural Produção de Texto Acadêmico Online (Figura 3.1) desenvolvida por duas turmas de alunos matriculados na disciplina de PRB online na Universidade Católica de Pelotas (RS) nos semestres 2007-2 e 2008-1 oriundos de diferentes cursos (predominância dos cursos de Administração e Direito) cujo resultado almejado é o domínio do texto dissertativo argumentativo. Para os cursos de Administração e Direito, sem relegar os outros cursos, o desenvolvimento da capacidade de escrita e argumentação é de suma importância, como de fato é reconhecido pelos próprios alunos:

Ola , sou WILL estou com bastante expectativa em relação as aulas de português redacional pois sou estudante do curso de Direito e tenho a certeza que a disciplina é mais do que importante para todos os estudantes que querem seguir a carreira jurídica. Abraços e bom semestre para nós. (WILL 08/03/2008)

No entanto, estou aprendendo no curso de Direito a melhorar minha forma de expressão escrita e estou cursando essa disciplina de português também com esse propósito. (LIS 09/03/2008)

Quanto a disciplina Português Redacional Básico é de suma importância para o Curso de Administração, pois nos dá noção de como devemos escrever, ler, etc... (BOE 21/08/2007)

4.1.2. Os sujeitos

Os sujeitos em um sistema de atividade se apropriam (e transformam) as ferramentas e os objetivos e também os pontos de vista dos outros, levando-os a mudanças na busca pelos resultados. Os sujeitos do sistema de atividade em foco são os alunos matriculados na disciplina de PRB online. Conforme já apresentado no capítulo da Metodologia, são 47 alunos na turma 2007-2 (julho-dezembro 2007) e 33 alunos na turma 2008-1 (fevereiro-julho 2008), perfazendo um total de 80 alunos de diferentes cursos. Dentre o grupo de 80 alunos, 5 alunos estavam repetindo a disciplina na modalidade online por terem sido reprovados anteriormente. As duas turmas, para efeito de análise, são contempladas como um único grupo de sujeitos envolvidos na atividade em estudo.

4.1.3. O objeto/motivo

A primeira condição de qualquer atividade é uma necessidade. No entanto, a necessidade em si não consegue determinar a orientação real da atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto, se “objetivando” nele, esse objeto torna-se o motivo da atividade, ou seja, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978).

O objeto é algo historicamente formado. No caso da disciplina de PRB, ela surgiu pela necessidade de aprimorar a habilidade de escrita dos alunos uma vez que esses se mostravam muitos fracos já no ingresso na universidade por meio do vestibular. Inicialmente somente os alunos que tinham nota abaixo de 6 na redação do vestibular teriam que cursar a disciplina de Português; mais tarde, a disciplina foi incorporada em alguns cursos como obrigatória e passou-se a chamar Português Redacional Básico (PRB). A disciplina de PRB na versão online começou a ser oferecida em função de os alunos não poderem (ou não quererem) frequentar aulas aos sábados, um dos horários disponibilizados para o curso de Direito por não caber na grade curricular semanal.

O objeto da atividade é a “matéria prima” ou o “espaço de problema” ao qual a atividade é direcionada e que é transformada em um resultado com a ajuda das ferramentas (RUSSELL, 2002). O objeto da atividade em estudo é a escrita acadêmica

que traz consigo o motivo e/ou a necessidade institucional (porque os alunos trazem consigo outros motivos não institucionais) de aprender a produzir textos acadêmicos utilizando-se de mecanismos de argumentação, coesão e coerência. Na disciplina de PRB online, os alunos estudaram o conteúdo com diferentes necessidades uma vez que eles próprios trouxeram diferentes motivos para estarem estudando. Os objetos/motivos para cursar a disciplina de PRB online podem ser distribuídos em três subgrupos: (1) aqueles que queriam aprender e consideram “saber português” importante; (2) aqueles que estavam cursando apenas por obrigação do currículo; e (3) aqueles que estavam cursando por já estarem com a disciplina em atraso (iriam se formar em seguida ou não haviam sido aprovados anteriormente). A questão de os alunos terem diferentes objetivos para cursar a disciplina de PRB online será vista com mais detalhes na seção das contradições.

Apesar dessas dificuldades, os alunos veem a questão de estudar a Língua Portuguesa como algo positivo (“vai acrescentar muito ao que sei” – MARI; “aprimorar os meus conhecimentos” – NAT) e salientam a sua importância (“matéria tão importante” – VAH) aliada à facilidade de estudar no seu próprio ritmo na modalidade online (“podemos pensar com mais tranquilidade” – VAH):

Embora nunca tenha feito um curso á distância,espero ser bem sucedida em minha primeira experiência.Adquirindo conhecimentos novos,executando bem minhas tarefas e interagindo bem com colegas e professor.Gosto muito da disciplina de português,e acredito que essa cadeira vai acrescentar muito ao que sei. (MARI 17/03/2008)

Bom dia, minhas expectativas para este semestre e aprimorar meus conhecimentos em português para uma melhor formação acadêmica. (NAT 01/08/2007)

Boa tarde colegas virtuais! Tenho um pouco de dificuldade em português, mas achei um maximo esta materia a distancia,pois podemos pensar com mais tranquilidade. Espero aprender bem mais virtualmente, sobre esta materia tão importante para nosso dia-a-dia! Muito obrigado pela atenção!!! (VAH 01/08/2007)

A aluna DAI salienta o seu desconforto em estar fazendo um curso online (“preferia fazer esta aula presencial”) e expressa a sua preocupação com “um monte de tarefas”; já MAV tem “uma ótima expectativa sobre a disciplina a distância” e revela

estar atrasada em alguma matérias; ou seja, a modalidade online é conveniente não somente para MAV, como também para DAI (“devido às colisões”):

Gostaria de salientar que preferia fazer esta aula presencial, mas devido as colisões não foi possível. Confesso que estou com um pouco de medo, pois me disseram que mandam um monte de tarefas para realizar e devido ao meu trabalho talvez não consiga dar conta de tudo, mas vamos lá, espero me sair bem, afinal de contas a vida é cheia de desafios e este é só mais um. (DAI 05/03/2008)

Tenho ótima expectativa sobre a disciplina a distância, até porque estou atrasada em algumas matérias e não estava conseguindo encaixar horários. (MAV 14/03/2008)

Além da conveniência do online, há também a questão da novidade com o uso da tecnologia; aprender por meio de uma ferramenta não tradicional por si só já é um elemento motivador:

Minha expectativa é grande, muito grande até porque gosto muito da tecnologia, a qual não podemos deixar de usar, isso diz que teremos um grande desafio pela frente. (JIP 07/03/2008)

Essa disciplina por ter uma dinâmica diferenciada me trouxe certa curiosidade quanto a como funcionaria seu desenvolvimento (MICA, 02/03/2008).

Oi professor, tenho grandes expectativas por ser uma aula diferenciada, espero que seja uma experiência agradável e proveitosa. (AMA 06/03/2008)

MAT reúne a questão da importância da disciplina para o curso de Direito aliada à questão da conveniência do online, uma vez que ele mora em outra cidade e não teria tempo de fazer em outro horário (aos sábados):

ola, professor(a), estou bastante otimista acerca desta disciplina, pois é de vital importancia para que eu possa desenvolver a atividade pela qual almejo futuramente "Curso de Direito", mesmo não disponibilizando de tempo, por morar em outra cidade, de onde faço minha Faculdade. (MAT 15/03/2008)

EMI também relata que optou a distância por não poder comparecer à aula nos sábados:

Quando eu fui fazer a matrícula, eu verifiquei que o português seria num horário diferenciado. E aí eu fiquei apavorada. Eu pensei: “como eu vou fazer se eu trabalho no sábado pela manhã? Eu não acredito que eu vou ter que deixar essa disciplina pra trás ?? Eu não posso deixar pra trás.” (EMI 19/06/2008)

VAH ressalta ainda outra conveniência de realizar a disciplina na modalidade online: de ficar em casa, sem ter que correr para a sala de aula:

(...) se ele [o aluno] tem disponibilidade de tempo em casa seria muito melhor, que ele tá em casa, tá a vontade, tá fazendo ali, tá estudando, mas ao mesmo tempo tá light não tem aquela coisa de assistir aula, tem que correr, sai do serviço correndo toma banho e vai embora. Então, tu vai pra casa, fica comendo alguma coisa, fazendo alguma coisa; se tem o tempo é melhor, e se não tem tempo também, porque se não tem tempo, tu faz além das coisas que tu tá fazendo não é nada muito (...) (VAH 06/12/2007)

O aluno sabe que para conseguir realizar um curso online precisa dominar ferramentas distintas, saber se “encontrar” no ambiente virtual e interagir em diferentes ambientes. ELI afirma que fazer a disciplina online para ele foi uma dupla aprendizagem: (1) aprender a manusear a máquina e (2) desenvolver o próprio conteúdo da atividade:

(...) então pra mim foi bom por esse lado, porque além de eu tá desenvolvendo uma atividade, porque também foi uma aprendizagem dupla, vamo dizer, além do próprio conteúdo proposto pela matéria, também foi de manusear, também com muito erro, também de se manusear como se trabalha com a máquina, isso também foi... tive mais dificuldade por não ter essa... vamo dizer, agilidade e também por ter mais dificuldade de trabalhar com a máquina, mas pra mim foi bom por esse lado. (ELI 26/06/2008)

Essa transposição de objeto do conteúdo para a ferramenta foi também observada por Russell (2002) em seu curso. “O que era esperado ser uma ferramenta de mediação, a interface do computador, tornou-se ao contrário o objeto” (p.70).

4.1.4. As ferramentas

As ferramentas, que medeiam as interações humanas, refletem as experiências de outras pessoas que tentaram resolver problemas similares anteriormente e criaram e modificaram a ferramenta para torná-la mais eficiente. Tal constatação ocorreu com o AVA utilizado na disciplina de PRB online, TelEduc, que vem sendo aprimorado ao longo dos tempos, e também com o próprio computador, que alguns alunos somente utilizavam para ler emails ou navegar na internet e não para estudar, aprender e criar relacionamentos.

Russell (2002) relata a dificuldade inicial de os alunos conhecerem uns aos outros devido à mudança das ferramentas de ensino e aprendizagem online que passaram inicialmente da palavra oral para a palavra escrita; no entanto, as informações que os alunos postam sobre si mesmo em um ambiente online proporcionam uma referência muito mais reveladora e permanente do que as apresentações feitas no primeiro dia de aula de um curso convencional, quando os alunos invariavelmente ficam mais apreensivos e tímidos. Como podemos ver nos excertos do Perfil, ALE aproveita para elogiar a esposa (“uma mulher maravilhosa”), CRIS fala da sua rotina (“levantar às 5:30 da manhã”, “volto quase 2h”) e FER fala sobre a cabanha de cavalos e canil de sua propriedade:

Moro em Pelotas e trabalho em Rio Grande na Cia. xxxx, atuando como Téc. Eletrotécnico, formado em 1996 pela ETFPEL. Sou casado a 2,5 anos com uma mulher maravilhosa, onde temos sonhos e objetivos que aos poucos estamos alcançando. Abraço a todos. (ALE)

Eu moro em Pedro Osório, onde trabalho com meu pai em sua farmácia, pra mim o que é mais difícil é ter que todos dias levantar as 5:30 hs da manhã e chegar em casa de volta quase 2 hs, o resto é tranquilo. (CRIS)

Junto com minha namorada sou proprietário de uma cabanha de cavalos crioulos e um canil especializado na criação das raças Labrador e Golden Retriever. Gosto de ir para fora e viajar com minha namorada. Abraços. (FER)

As ferramentas oferecem, ao mesmo tempo, possibilidades e restrições para as ações e percepções de quem as utiliza. Elas oferecem possibilidades porque provêem acesso à experiência historicamente acumulada de forma condensada, e restrições, porque, ao estabelecer tais perspectivas condensadas, torna outras perspectivas menos acessíveis (HANSEN et al., 1999 apud TAVARES, 2004, p. 60). Segundo Jonassen e Roher-Murphy (1999) o uso de ferramentas culturalmente específicas moldam como as pessoas agem e pensam. As ferramentas alteram a atividade e, por sua vez, são alteradas por ela.

As ferramentas utilizadas no sistema de atividade PRB, conforme apresentado no capítulo da Metodologia, foram a linguagem, o computador, os textos produzidos pelos alunos que mediaram as interações, o ambiente de aprendizagem (AVA), TelEduc, ELO, Wikis, emails, os gêneros e a própria disciplina de PRB online. A

seguir, vamos analisar os espaços de aprendizagem do TelEduc e as atividades interativas do ELO usadas na disciplina de PRB online.

4.1.4.1. Os espaços no TelEduc

Palloff e Pratt (2002) salientam que a ferramenta utilizada em um curso a distância deve ser funcional, isto é, fácil para enviar o material do curso e criar fóruns de discussão; de simples operação para o professor e aluno; amigável; visualmente atraente; e de fácil navegação. As ferramentas e os espaços devem ajudar a promover interação entre os participantes.

Ao invés de falarmos em ferramentas, seguiremos a orientação de Peters (2003) e daremos diferentes designações para os espaços virtuais de aprendizagem. Estes espaços, na realidade, não existem; eles são virtuais e diferem de muitas formas dos espaços reais de aprendizagem. O real para o aluno é o ambiente informatizado de aprendizagem com a tela do monitor como interface. Espaços virtuais são criados quando o “vazio imaginado por trás da tela é transformado em um palco imaginado para atividades” (PETERS, 2003, p.166). Isso sinaliza um espaço além dos locais anteriormente conhecidos de aprendizagem e até certo ponto, também além de experiências obtidas nos espaços reais de aprendizagem.

O *espaço de instrução* é a parte da Agenda (Figura 4.1) no TelEduc, que é a página de entrada do curso. A Agenda contém informações ou sugestões dos professores para os alunos e serve como um canal de comunicação direta com o aluno; nela estão dispostas as atividades que os alunos devem fazer em um dado período de tempo. Na disciplina de PRB online, a Agenda era trocada a cada duas ou três semanas.

Português Redacional Básico

Unidade Quatro:
(Concluir até 28 de abril de 2008)

Atividade 01: Assédio é crime?
Comente o anúncio das Lojas Renner, mostrado no link abaixo. Envie seus comentários para o Fórum "Assédio é Crime?"
Acesse o link abaixo para ver o anúncio.
<http://www.leffa.pro.br/prb/assedio.htm>

Atividade 02: Debate
Escolha pelo menos três comentários de seus colegas no Fórum "Assédio é Crime?" e posicione-se sobre o que eles escreveram, concordando ou discordando.
Rebata também a crítica que seus colegas fizeram sobre seus comentários iniciais.
O objetivo principal aqui é provocar o debate.

Atividade 03: Crase, cruz, credo (Atividade não computada para avaliação, mas recomendada e necessária para a atividade 4).
Alguns alunos tiveram problemas sérios com uma coisa minúscula: a crase. Por isso, vamos trabalhá-la nesta unidade. Para começar, entre no link abaixo e leia atentamente as explicações dadas sobre crase: artigo, pronome e verbo "haver".
http://www.leffa.pro.br/prb/crase_introducao.htm

Atividade 04: Crase, cruz, credo - o retorno.
Clique no link abaixo e faça a Atividade 7 "Cruz, Credo, Crase". Vai aparecer um menu com várias atividades; faça só a Atividade 7. Caso você já a tenha feito, faça-a novamente. Quando terminar a atividade, envie o relatório de desempenho para o e-mail vileffa@yahoo.com.br. Não envie o relatório com menos de 80% de acertos.
Nota que MUDAMOS o e-mail!
http://www.leffa.pro.br/slo/portuguesa/avancado/prb_atividades/menu.htm

Atividade 05: Crase, cruz, credo - o retorno do retorno.
Faça uma pesquisa na Internet e depois escreva uma frase sobre cada um dos casos abaixo:

1. Frase em que o "a" é apenas artigo definido.
2. Frase em que o "a" é apenas preposição.
3. Frase em que o "a" é apenas pronome.
4. Frase em que o "a" é crase realmente.
5. Frase com o verbo "haver" no sentido de existir.

 Depois disponibilize as cinco frases no seu Portfólio. Não escreva apenas as frases; escreva também o caso a que se refere cada exemplo e ponha a explicação entre parênteses. Siga o modelo abaixo:
 Frase em que o "a" é apenas artigo definido:
 Fabiana comprou a (artigo definido) casa da esquina.
 Frase em que o "a" é apenas preposição (a = para):
 Devemos respeito a (preposição) todos.
 Frase em que o "a" é apenas pronome (a = ela):
 Ouvi-a (pronome) cantando pelos corredores.
 Frase em que o "a" é realmente crase:
 O Rafael deu uma fortuna à (crase) campanha do candidato.
 Frase com o verbo "haver" no sentido de existir:
 Há ("haver" no sentido de existir) muitos alunos que estudam demais.

Atividade 06: Desenvolvimento da dissertação - I.
Clique no link abaixo e faça a Atividade 9 "Desenvolvimento". Vai aparecer um menu com várias atividades; faça só a Atividade 9. Caso você já a tenha feito, faça-a novamente. Quando terminar a atividade, envie o relatório de desempenho para o e-mail vileffa@yahoo.com.br. Não envie o relatório com menos de 80% de acertos.
Nota que MUDAMOS o e-mail!
http://www.leffa.pro.br/slo/portuguesa/avancado/prb_atividades/menu.htm

Atividade 07: Desenvolvimento da dissertação - II.
Acesse o link abaixo e leia o texto atentamente.
<http://www.leffa.pro.br/prb/globalizacao.htm>
Depois faça uma análise da estrutura do texto, mostrando como o autor desenvolveu o tema da globalização. Destaque o seguinte:

1. Como o autor introduziu o texto? Que tipo de introdução ele usou?
2. Escreva a ideia principal de cada parágrafo do desenvolvimento. Mostre como o autor retomou cada ideia principal introduzida.
3. Explique como o autor concluiu o texto

 Além da recomendação de ter início, meio e fim - ou seja, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão - a dissertação normalmente usa também de certos recursos de retórica como exemplificação, testemunho, classificação, comparação/contraste, definição e causa/efeito. Escolha no texto sobre globalização, dois exemplos desses mecanismos.

1. exemplificação;
2. testemunho;
3. classificação;
4. comparação/contraste;
5. definição;
6. causa/efeito;

 Depois disponibilize a análise no seu Portfólio. *Atenção: disponibilize toda a Atividade 0 num único texto. Não fragmente em diferentes textos: exemplificação, testemunho, classificação, etc.*

Atividade 08: Tem ou Têm?
Clique no link abaixo e faça a Atividade 8 "Case Tem-Têm". Vai aparecer um menu com várias atividades; faça só a Atividade 8. Quando terminar a atividade, envie o relatório de desempenho para o e-mail vileffa@yahoo.com.br. Não envie o relatório com menos de 80% de acertos.
Nota que MUDAMOS o e-mail!
http://www.leffa.pro.br/slo/portuguesa/avancado/prb_atividades/menu.htm

Atividade 09: Ajude-nos a melhorar
Das quatro atividades abaixo, diga (1) qual você gostou e porque e (2) qual você gostou menos e porque

1. Assédio é crime?
2. Crase
3. Desenvolvimento
4. Caso tem/têm

 Seja bem objetivo.
 Exemplo:
 Gostei mais da atividade porque
 Gostei menos da atividade porque

Use o fórum "Vamos Melhorar" para postar sua avaliação.

Figura 4.1 - Agenda da disciplina de PRB online

O *espaço de informação* refere-se ao Perfil que é um espaço reservado para que cada participante do curso possa se apresentar aos demais de maneira informal, descrevendo suas principais características, além de permitir a edição de dados pessoais. O objetivo fundamental do Perfil é fornecer um mecanismo para que os participantes possam se "conhecer a distância" visando ações de comprometimento entre o grupo.

Além do Perfil, há o Mural que contém informações importantes a respeito de notícias. O Mural foi utilizado para divulgar os resultados parciais do andamento das unidades por parte dos alunos. Só eram apresentados os resultados das atividades entregues no prazo determinado; as que eram feitas fora do prazo, não eram divulgadas

O *espaço de comunicação* é o Correio, um email dentro do ambiente TelEduc, que também pode mandar uma cópia para o email externo, e a lista de discussão²⁸ que foi criada fora do TelEduc uma vez que alguns alunos, no início da disciplina, estavam demorando para acessar o ambiente. A disciplina de PRB online já estava no ar e poucos alunos começaram efetivamente a participar. Em vista disso, a equipe de suporte de EAD mandou um email avisando os alunos que deveriam participar e também resolveu colocar cartazes pela Universidade fazendo um chamamento geral. Ficou resolvido, também, que os alunos seriam contatados por telefone. O mesmo problema, ter que ligar para os alunos que não estavam acessando o curso, também foi relatado por Quevedo (2005) em sua tese de doutorado. Tal ação surtiu resultados positivos, pois os alunos começaram a acessar o TelEduc.

O *espaço de colaboração e reflexão* refere-se ao Fórum de Discussão. Nesse espaço os alunos são convidados a participar conforme as diferentes propostas das agendas e o acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas e, a participação, por meio do envio de mensagens (Figura 4.2). Os fóruns de discussão são espaços colaborativos virtuais nos quais os alunos se engajam na discussão sobre um tópico motivador. As interações produzidas nos fóruns podem facilitar o envolvimento do aluno em uma comunicação autêntica e um contexto real de aprendizagem com colegas de diferentes cursos, histórias e experiências. O trabalho colaborativo de uma comunidade realizado em um fórum desenvolve um elo a respeito de um determinado conhecimento colocando em prática o exercício da argumentação e a construção da aprendizagem e reflexão.

²⁸ prb@googlegroups.com

Fórum	data
Gostei mais Gostei menos (44)	10/06/2008
Unidade 6 - Problemas (8)	10/06/2008
Revisão Final (0)	09/06/2008
Uma dúvida que eu sempre tive (55)	20/05/2008
Atividade Livre (39)	12/05/2008
Vamos melhorar (41)	28/04/2008
Assédio é crime? (124)	28/04/2008
Regras de Pontuação (33)	15/04/2008
O que mudou na minha vida (40)	14/04/2008
Autonomia Pessoal (69)	08/04/2008
Expectativas (74)	03/04/2008
Comentários (57)	03/04/2008

Figura 4.2 - Fórum de Discussão e temas propostos

O *espaço de documentação* é o Portfólio individual (Figura 4.3) ou de Grupos que armazena textos e arquivos desenvolvidos durante o curso. Os dados produzidos nesse espaço podem ser compartilhados somente com os professores ou com todos os colegas. No Portfólio, que permite a inserção de comentários, os alunos armazenavam os textos escritos que ficavam à disposição para serem avaliados pelos professores e colegas (atividade obrigatória de emitir pareceres).

Meus Portfólios	Portfólios Individuais	Portfólios de Grupos	Portfólios Encerrados	
Atualizar				
Itens	Data	Compartilhamento	Comentários	Avaliação
Porque escolhi ...	10/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓✓✓	Não
Porque escolhi a Análise de Sistemas	10/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓✓	Não
A Gestão da tecnologia da Informação nas Organizações em geral	10/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
A Tecnologia da Informação como recurso estratégico	10/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Escola ou Escola ? Como devemos ajudar ?	11/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓✓	Não
Atividade Livre: A importância do bom relacionamento com as pessoas	23/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Unidade 4 / Atividade 05 - Crase cruz credo - O retorno do retorno	05/10/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Unidade 4 / Atividade 6 - Globalização	07/10/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não

Figura 4.3 - Portfólio individual

No Portfólio de Grupos (Figura 4.4), os alunos foram alocados em duplas ou grupos de três alunos, onde dois alunos (ou um) eram os escritores (E) e um aluno era o leitor (L). Tal tarefa visou uma atividade wiki na qual os alunos deveriam escrever um

texto colaborativamente, uma vez que os alunos precisam ser preparados para trabalharem em grupos. A importância das atividades colaborativas está ancorada no desenvolvimento da autonomia para a resolução de problemas.



Portfólio	Data	Itens	Itens comentados
Portfólio do grupo Formadores	07/05/2008	1	0
Portfólio do grupo Am... (E) Gi... O... (E) Fe... (L)	09/06/2008	2	0
Portfólio do grupo Bi... (E) Gi... da Si... (E) Er... (L)	29/04/2008	0	0
Portfólio do grupo Da... (E) Fe... (E) Cr... (L)	09/06/2008	2	0
Portfólio do grupo Eli... (E) Gu... (E) Em... (L)	09/06/2008	2	1
Portfólio do grupo Je... (E) Na... (E) Lu... (L)	09/06/2008	2	0
Portfólio do grupo Jo... (E) Te... (E) Pa... (L)	09/06/2008	3	0
Portfólio do grupo Le... (E) Ma... (E) Má... Bo... (L)	22/06/2008	3	0
Portfólio do grupo Ma... (E) Mi... (L)	09/06/2008	2	0
Portfólio do grupo Ma... Jo... (E) Je... (E) Pa... (L)	09/06/2008	3	0

Figura 4.4 – Portfólio de Grupos

4.1.4.2. Atividades interativas no ELO

Na disciplina de PRB online diversas atividades interativas (Figura 4.5) foram criadas com a ferramenta ELO com o intuito de o aluno trabalhar questões acerca da língua, tais como o que é dissertação (at.2); diferença entre a língua falada e a língua escrita (at.3); crase (at.7); problemas com pontuação (at.10 e 11), entre outras. Um programa de computador, como o ELO, ao contrário de um texto impresso, tem a capacidade de analisar os dados dos alunos e tomar decisões, dando feedback e interagindo com o aluno (interação aluno-conteúdo); pode, ainda, avaliar uma resposta escrita e mostrar o que está incorreto, sugerindo melhorias e fornecendo ajuda contextualizada (LEFFA, 2006).

PORTUGUÊS REDACIONAL BÁSICO	
Atividades Interativas	
Atividade 01 - Introdução ao Curso EAD	
Atividade 02 - O que é Dissertação	
Atividade 03 - Fala e Escrita	
Atividade 04 - Cinco Passos	
Atividade 05 - Tipos de Introdução	
Atividade 06 - Tipos de Introdução 2	
Atividade 07 - Cruz Credo Crase	
Atividade 08 - Caso Tem-Tem	
Atividade 09 - Desenvolvimento	
Atividade 10 - Pontuação Marta	
Atividade 11 - Multipontuação	
Atividade 12 - Palavras Repetidas	

Figura 4.5 - Atividades interativas no ELO

4.1.5. A comunidade

A comunidade no sistema de atividade em questão se refere àqueles que compartilham o mesmo objeto da atividade (ENGESTRÖM, 2002, p. 183) e estão envolvidos na execução da atividade. No sistema de atividade em foco, a comunidade é compreendida pelos alunos matriculados na disciplina de PRB online, por dois professores de Letras com experiência em educação a distância e pela equipe de suporte de EAD. Uma vez que os sujeitos participam também de outros sistemas de atividade (profissional, doméstico, universitário), invariavelmente tais sistemas também interferem no sistema de atividade principal por meio do vértice da comunidade. Tais interferências serão abordadas na seção das contradições quaternárias.

4.1.6. As regras

As regras se referem às normas e padrões que regulam a atividade. No sistema de atividade, a principal função das regras é mediar a relação entre os sujeitos e a comunidade, salientando que há regras implícitas ou explícitas e convenções práticas de trabalho mediando essa relação. “As regras mais importantes são as que sancionam o comportamento e regulam a avaliação” (ENGESTRÖM, 2002, p. 184).

As regras informam o aluno sobre o objeto/motivo da atividade e como ele deve trabalhar para atingir os resultados esperados; ainda, sobre o seu lugar na comunidade e como ele deve agir como um membro dessa comunidade. As regras podem ser inspiradoras quando elas esclarecem sobre o trabalho que o aluno está desenvolvendo, ou restritivas quando impedem que ele adote regras alternativas para resolver os seus problemas. O Quadro 4.1 mostra as principais regras no sistema de atividade PRB.

Quadro 4.1 - Regras no Sistema de Atividade PRB

Alunos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possuir email ativo cadastrado no Sapu e acessá-lo com frequência (ferramenta bastante utilizada para circulação de informações); ▪ dedicar de 4 a 6 horas semanais; ▪ fazer as atividades dentro do prazo determinado; ▪ observar a netiqueta; ▪ evitar abreviações nas mensagens e nos textos; ▪ produzir textos dissertativos; ▪ ler textos do colega e emitir, no mínimo, dois pareceres; ▪ participar dos fóruns; ▪ prestar prova presencial; ▪ interagir com professores, colegas e conteúdo.
Professores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar o plano de curso; ▪ elaborar as atividades de aula e as provas; ▪ disponibilizar as agendas das aulas; ▪ ler e avaliar os textos produzidos; ▪ organizar grupos de trabalho; ▪ dar feedback nas questões solicitadas; ▪ promover a interação no ambiente de aprendizagem.
Equipe de suporte de EAD
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer as condições técnicas de acesso dos alunos ao TelEduc (cadastrar o aluno no ambiente e enviar a senha);

- ajudar, presencialmente ou virtualmente, o aluno com problemas técnicos.

4.1.7. A divisão de trabalho

A divisão de trabalho em um sistema de atividade refere-se às obrigações de cada membro, às funções e tarefas entre os membros individuais da comunidade. É a organização implícita e explícita de cada membro. A divisão de trabalho, enquanto forma de mediação entre a comunidade e o objeto, se refere à forma de organização de uma comunidade, relacionada ao processo de transformação de um objeto para um resultado. Na opinião de Engeström (2002), “a principal divisão é entre o professor e os alunos, enquanto há pouca divisão entre os alunos” (p. 184), exceto no caso de trabalho em duplas/grupo, quando cada par é responsável por uma determinada tarefa e o compartilhamento é inevitável. Os conflitos referentes à divisão de trabalho serão analisados na seção das contradições.

A divisão de trabalho no sistema de atividade PRB assemelha-se à divisão de uma aula presencial na Universidade: os alunos possuem obrigações discentes; os professores as obrigações tradicionais docentes e a equipe de suporte de EAD é responsável pela parte técnica e tecnológica do sistema operacional da universidade.

Essa seção buscou apresentar o sistema de atividade sociocultural de interesse para a presente pesquisa. A seguir, veremos as unidades constitutivas da estrutura hierárquica da atividade em estudo.

4.2. A estrutura hierárquica em estudo

Cada atividade pode ser organizada em uma estrutura hierárquica composta por ter níveis ou lentes (RUSSELL, 1997) para analisar as práticas sociais. O nível superior é a própria atividade que é orientada a um motivo. O motivo é o objeto que estimula e que move o sujeito, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1978, online). O objeto/motivo da atividade Produção de Texto Acadêmico Online, a escrita acadêmica, que é o contexto da aplicação prática (ENGESTRÖM, 2002), tem como motivo institucional a necessidade de produzir textos acadêmicos. O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que o motivo responde sempre a uma ou

outra necessidade (LEONTIEV, 1978); no entanto, os alunos que participavam da disciplina de PRB online podiam ter (e tinham!) motivos diferentes para estarem cursando tal disciplina. Muitos estavam fazendo a disciplina de PRB por obrigação, por exigência do currículo e principalmente na modalidade online por desconhecerem que essa disciplina podia ser feita na modalidade presencial. Ainda, no início do curso, o objetivo, para muitos alunos, passou a ser dominar a ferramenta; ou seja, saber acessar o TelEduc, postar textos no Portfólio e mensagens no Fórum. O que era para ser uma ferramenta de mediação entre o sujeito e o objeto da atividade, passou a ser o próprio objeto da atividade. “Uma mudança em qualquer elemento de um sistema de atividade pode entrar em contradição com outro elemento, colocando as pessoas em conflitos de interesses²⁹” (RUSSELL, 2002, p. 71). Tal inversão de papéis acaba por também gerar conflitos e trazer problemas para a atividade.

As atividades humanas não são direcionadas diretamente aos motivos. Na vida real das pessoas, muitas vezes, uma atividade é realizada por uma sequência de passos que não estão diretamente relacionados ao motivo, ainda que tal sequência, no conjunto, possa resultar em atingir o motivo. De acordo com a Teoria da Atividade, esses passos são chamados de ações cuja finalidade são as metas. As ações têm um curto espaço de vida e são temporárias, mas as metas ajudam a realizar os motivos (DANIELS, 2008). As metas são conscientes, pois normalmente somos conscientes do que queremos alcançar, ainda que não estejamos imediatamente conscientes dos nossos motivos (KAPTELININ e NARDI, 2006).

As principais ações no sistema de atividade em estudo foram:

- acessar o TelEduc;
- produzir textos no Portfólio individual;
- postar textos no Portfólio individual;
- produzir textos no Portfólio de Grupos;
- postar textos no Portfólio de grupos;
- ler textos no Portfólio de grupos;
- ler textos dos colegas;
- dar pareceres nos textos dos colegas;

²⁹ Tradução para *cross-purposes* no original.

- postar mensagem no fórum;
- realizar tarefas interativas;
- procurar material na internet;
- organizar a redação;
- verificar a pontuação;
- checar a ortografia;
- revisar o texto.

As ações são decompostas em unidades menores da atividade chamadas operações. Operações são processos de rotina que proporcionam o ajuste de uma ação à situação corrente e são orientadas pelas condições em que o sujeito se encontra tentando atingir a sua meta. As pessoas normalmente não são conscientes das suas operações. As operações podem surgir a partir da improvisação ou automatização das ações. As ações e as operações foram recorrentes nas realizações da atividade e repetitivas ao longo de todas as unidades da disciplina de PRB online. As principais operações foram:

- ler conteúdo;
- clicar nos links;
- digitar textos;
- ler emails;
- clicar nos botões no ELO.

A Figura 4.6 mostra, de forma resumida, a representação das unidades constitutivas nos três níveis da atividade sociocultural Produção de Texto Acadêmico Online.

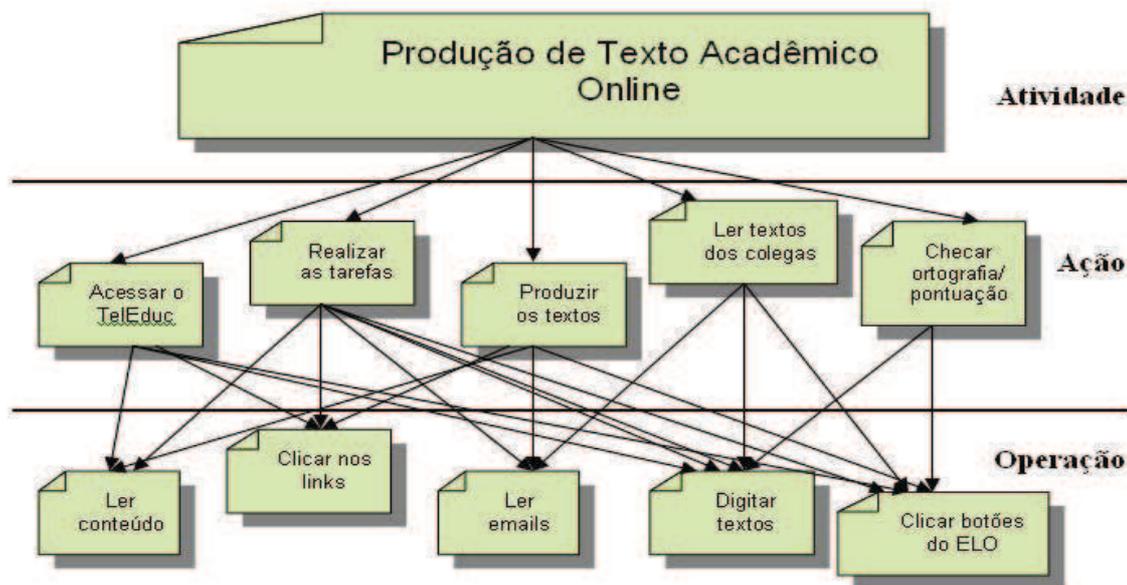


Figura 4.6 - Representação das unidades constitutivas nos três níveis da atividade em estudo (baseado em LEONTIEV, 1978)

A partir do momento que as condições mudam, as operações deixam de ser automatizadas (processo chamado de desautomatização). Por exemplo, produzir um texto para alguns alunos era realizado como uma operação; ou seja, o aluno escrevia de forma inconsciente, sem refletir muito sobre a produção e as escolhas das ferramentas discursivas. Tal ideia tem a ver com a concepção de que a escrita tornou-se inerente ao ser humano, que não é algo que se aprende, que não existem técnicas para se escrever melhor, nem muito menos práticas discursivas. A partir da disciplina de PRB online, muitos alunos passaram a pensar antes de escrever, de organizar a sua escrita, revisar o texto e não simplesmente “sair escrevendo”; assim, o que antes era uma operação, passou para o nível da ação; o aluno passou a organizar o seu plano de escrita e começou a cuidar a acentuação e a pontuação, selecionando, rejeitando e abandonando certas ferramentas discursivas, trabalhando de tal forma até que a escrita retorne para o nível da operação. Os gêneros precisam ser aprendidos, “potencialmente passando do nível da ação para o da operação” (RUSSELL, 2009, p. 44). A operação é a tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente. Os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação

transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa.

O enfoque em determinados gêneros faz com que muitas ações sejam operacionalizadas na produção textual, ações reconhecidas como do mesmo tipo por sujeitos participantes de um sistema de atividade específico; os alunos não precisam, a cada vez que vão escrever, pensar sobre suas escolhas léxicas ou semânticas, a menos que as condições mudem e exijam novas formas de ação. Por exemplo, a primeira vez que o sujeito usa uma ferramenta nova (uma nova organização do texto, uma vírgula, um ponto-e- vírgula) faz com que ele tome uma decisão consciente para agir; então o que era feito de uma forma inconsciente (operação), sem pensar muito, torna-se consciente com decisões a serem respeitadas (ação). Assim, com o uso repetido, estas ações podem tornar-se uma rotina, normalmente inconsciente, passando então para uma operação. E o mesmo ocorre com os gêneros (RUSSELL, 1997).

4.3 Temas e conceitos da Teoria da Atividade

A partir das entrevistas realizadas, determinados temas surgiram. Tais temas foram agrupados, codificados e relacionados com os conceitos da Teoria da Atividade (Quadro 4.2). Os temas serviram de orientação para a análise dos dados referentes aos fenômenos de interesse.

Para Boyatzis (1998), a análise temática pode ser usada como uma maneira de (a) ver o que buscamos; (b) dar sentido a material aparentemente não relacionado à pesquisa; (c) analisar informação qualitativa; (d) observar sistematicamente uma pessoa, um grupo, interações, uma situação, uma organização, ou uma cultura; (e) converter informação qualitativa em dados quantitativos.

Quadro 4.2 – Temas e Conceitos da Teoria da Atividade

Sujeito
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Novidade (Nov)</i> Curso online como novidade; moderno.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Orientação (ORI)</i> Dificuldade em se “achar” no ambiente de aprendizagem: qual ambiente entrar ou qual ferramenta usar.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Intimidade, coragem (perezhivanie³⁰) (PZH)</i> Criação de intimidade entre colegas em tão pouco tempo; motivação para dizer certas coisas (que talvez não tivessem coragem de dizer na presença do outro); experiência emocional: viver uma vida verdadeira sob circunstâncias imaginárias.
<p>Objeto/Motivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Prioridade (PRI)</i> Sem tempo para as tarefas da disciplina; sem prioridade de compromissos com o PRB online; tal tema também está relacionado com o gerenciamento do tempo. ▪ <i>Importância da escrita (IESC)</i> Importância à escrita, à disciplina de Português para vida acadêmica e profissional; gosto pela escrita.
<p>Ferramentas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conveniência do online (CONV)</i> Escolha pela disciplina a distância pela conveniência de horário; sem espaço para a disciplina PRB na grade de horários normais (presenciais). ▪ <i>Problemas de acesso (PTEC)</i> Problemas de acesso ao ambiente (problema com senha); problemas para colocar o texto no portfólio, para salvar, para enviar atividade no ELO, dificuldade de acessar o curso (não tem computador). ▪ <i>Design (DSG)</i> Organização e feedback da disciplina PRB online. Modo como as tarefas foram construídas. Atenção dada aos alunos pelos professores. ▪ <i>Posicionamento em relação às TICs (POSTIC)</i> Familiarização com as ferramentas utilizadas na disciplina; relacionamento com as ferramentas tecnológicas (computador, email, MSN, Orkut); a tecnologia considerada como elemento limitador do conhecimento. ▪ <i>Empoderamento (EMP)</i> Fortalecimento das capacidades cognitivas, afetivas e motoras por parte dos alunos.
<p>Comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aula tradicional (TRAD)</i> Importância da presença física do professor, do contato com os colegas, do encontro presencial nas oficinas iniciais; resquícios da aula presencial. ▪ <i>Exposição ao grupo (EXP)</i> Exposição do aluno à comunidade (ter o texto lido por outros); exposição de idéias e de textos escritos, exposição também das dificuldades.
<p>Regras</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Obrigação de fazer as tarefas (OBR)</i> Aluno ausente é o que não participa e não faz as tarefas; não ter como se esconder na sala de aula; aluno obrigado a fazer todas as tarefas, mais trabalho e produtividade. ▪ <i>Rotina e ritmo (RORI)</i> Ritmo é mais rápido a distância; gerenciamento do tempo; acúmulo de atividades; rotina de acesso ao curso; programação para estudar.

³⁰ Conceito russo utilizado em Vygotsky normalmente traduzido como "experiência emocional".

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Compulsoriedade (CPS)</i> Obrigação da disciplina de PRB (obrigatória no curso) e online (sem opção de presencial).
<p>Divisão do Trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apoio dos colegas (APC)</i> Auxílio e apoio dos colegas na execução das tarefas e movimentação no ambiente de aprendizagem. ▪ <i>Avaliação (AVAL)</i> Execução de tarefas valendo nota; acessos no ambiente contando presença. ▪ <i>Compromisso (CMS)</i> Compromisso com as tarefas e os colegas (responsabilidade com o colega); sem compromisso no online por não estar na presença do colega ou do professor. ▪ <i>Experiência de compartilhamento (CPT)</i> Compartilhamento de texto com os colegas (pareceres; atividades em duplas ou pequenos grupos).

4.4. As interações

Nesta seção analisaremos as interações realizadas no sistema de atividade PRB com o objetivo de verificar como a escrita pode contribuir para a inserção do aluno em uma comunidade de prática nas interações com os colegas e professores fazendo uso das ferramentas digitais.

A tecnologia e as tarefas possuem um papel instrumental de apoio nas comunidades de aprendizagem, mas a interação é que vai garantir a real criação de uma comunidade. “A construção de espaço físico não deveria ser confundida com a construção de uma comunidade. Uma lista, um debate, uma página na web, por si, não definem uma comunidade...” (RIEL, 1996, online). São as interações e as parcerias entre as pessoas que definem uma verdadeira comunidade.

Palloff e Pratt (2002) sugerem algumas estratégias que podem ser usadas para estimular a participação e o engajamento do aluno, consequentemente promovendo a interação e buscando o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Dentre as estratégias utilizadas na disciplina de PRB online estão a elaboração do Perfil, onde o aluno escreve seus dados biográficos e sobre o seu curso na universidade; o compartilhamento das expectativas de cada um em relação ao curso (Fórum: Expectativas); a emissão dos pareceres no Portfólio individual, quando os colegas

comentam os textos uns dos outros; os debates no Fórum com temas instigantes; e a construção colaborativa de um texto.

Os próprios alunos contam com a interação como uma forma de amenizar as dificuldades da disciplina, partindo sempre de um modelo de aula presencial, pois interagir é importante, é fazer amigos, é compartilhar. Como em uma aula presencial, o aluno sente que não está sozinho, que os colegas estarão ali para ajudar quando precisar. FRAN traduz esta idéia em suas palavras no texto “Quem sou eu” no seu Portfólio, quando afirma que conta com os colegas para tornar a matéria agradável:

Também conto com vocês para que essa matéria a distância seja agradável.
(FRAN 22/08/2007)

FRAN enfatiza a importância que os colegas possuem, transmitindo sentimentos de confiança e amizade, contando com a presença social dos colegas na disciplina. Presença social é entendida como uma sensação subjetiva de estar num ambiente distinto do ambiente físico da pessoa, quando a pessoa está fisicamente num lugar, mas envolvida e respondendo ao ambiente remoto (ALBUQUERQUE e VELHO, 2002).

Palloff e Pratt (2002) afirmam que o sucesso das aulas online não está associado com o conteúdo que está sendo apresentado, mas com o método que está sendo usado. Com esta visão, LEA, ao fazer a avaliação final, por email, da disciplina de PRB online, salientou a importância das interações entre os alunos:

Aos professores recomendo que mantenham as atividades de interação entre os alunos elas são muito positivas. (LEA 19/11/2007)

Ainda LEA, comparando com outra disciplina online que havia feito no semestre anterior, afirma que houve mais interação na disciplina de PRB online.

(...) lá era mais um texto específico né não tinha tanto, não era tão dinâmico quanto o PRB, não tinha as atividades interativas e tal, não tinha aquela.. não tinha uma interação entre os alunos também, (...) (LEA 11/12/2007)

Também, LIS, no “Fórum: Autonomia”, expressa o seu contentamento com a dinâmica e interação proporcionadas pelo ambiente.

Olá	Segunda, 03/03/2008, 23:47:23
LIS	
Estou ingressando na educação a distancia e estou gostando muito do dinamismo e da interação do ambiente. Abraços ao professor Vilson pela iniciativa!	

É importante começar um curso a distância pelas apresentações pessoais para que haja oportunidade de os alunos se conhecerem. Para que haja aprendizagem colaborativa, é necessário que se acrescente a este processo o compartilhamento das expectativas de todos os participantes (PALLOFF e PRATT, 2002). A disciplina de PRB online exigiu que os alunos preenchessem o Perfil e também participassem do “Fórum: Expectativas”, que funcionou como uma apresentação virtual.

Ainda, o primeiro texto produzido pelos alunos foi “Quem sou eu”, escrito no Portfólio individual. Os alunos além de escreverem o seu próprio texto, tinham que comentar os dos colegas. No entanto, a questão dos pareceres é algo difícil para os alunos, pois esses não se sentem a vontade para comentar criticamente os textos. Uma das razões para isso pode ser que eles sintam receio de que a sua avaliação possa prejudicar o colega. Após a professora anunciar que os pareceres deveriam ser direcionados aos textos e não às pessoas, NATA comenta que tal atividade é mais difícil do que imaginava, enquanto que AMA diz ser “constrangedora”.

Ah, então o parecer é sobre o texto... nossa, então é mais difícil do que eu imaginava. Acho que meu parecer se prendeu mais a personalidade que cada um tentou descrever, do que ao próprio texto. (NATA 20/08/2007)

A questão de comentar os trabalhos de colegas é constrangedora. Seria preferível, pelo menos para mim, comentar textos propostos pelo professor. (AMA 15/03/2008)

Os alunos devem ser estimulados a comentar os trabalhos e as mensagens que recebem, comentários que devem ser substanciais e “ir além do tradicional tapinha nas costas” (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 111). Tudo isso ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico necessário à produção do conhecimento. Mas precisamos ainda determinar, por meio de mais pesquisas, a mistura ideal de atividades de aprendizagem colaborativas e independentes (ANDERSON, 2003) para atingir a interação e dedicação necessárias à educação a distância.

Como pudemos ver, a participação e o engajamento dos alunos na disciplina de PRB online foram buscados por meio de estratégias e uso de diferentes ferramentas disponíveis no ambiente, almejando a interação entre os participantes da comunidade PRB. A seguir, apresentaremos situações de interação ocorridas entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo e a interação vicária. Depois, finalizamos esta parte tecendo algumas considerações a respeito das interações e a formação das comunidades virtuais de aprendizagem.

4.4.1. Interação aluno- professor

É muito importante o professor estar presente em um curso online, seja enviando mensagens ao fórum, seja respondendo aos emails e trabalhos enviados, dando um bom exemplo de interação e comunicação online, pois muitos alunos farão o mesmo e um alto grau de interação será obtido. De acordo com Palloff e Pratt (2004), o professor deve ter três responsabilidades online: (1) incentivar e desenvolver um sentimento de comunidade; (2) manter os alunos envolvidos com o curso e os colegas; e (3) capacitar os alunos a se encarregarem pela formação da comunidade. Com tais responsabilidades em mente é que os professores da disciplina de PRB online buscaram promover a interação. Para tanto, apresentaremos situações escolhidas para análise de diferentes temas que motivaram a interação aluno-professor.

As interações mais freqüentes ocorridas entre aluno-professor são invariavelmente as que solicitam alguma confirmação de recebimento dos exercícios, questionamento sobre faltas, datas das provas presenciais, e informações sobre o andamento das atividades. Esse tipo de interação padrão é o mesmo que ocorre em salas de aula presenciais, quando o aluno busca o professor apenas para saber sobre a avaliação. Seguem três emails trocados entre TATI e a professora; a aluna reclama não ter recebido a confirmação das atividades (interativas do ELO) e manda beijos; a professora responde e a aluna agradece mandando agora “beijinhos”, o que explicita uma certa cumplicidade entre ambas e que a aluna sentiu-se à vontade com a professora.

TATI (SICArroio Grande RS) <tatixxx@sic.com.br>	22 de outubro de 2007 09:21
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
<p>Bom Dia!</p> <p>Como este e-mail é do meu serviço, no momento que recebo algo particular, como por exemplo das atividades do teleduc, acabo apagando para não causar problemas, então não tenho como ver se realmente me mandaste a confirmação, mas podes analisar que sempre faço todas as atividades, e esta que era relacionado a um texto para preencher como já havia citado antes, tenho certeza que conclui, claro que é a minha palavra contra o sistema, e como você não me conhece, fica mais difícil saber de minha reciprocidade, mas se realmente eu não tivesse feito, não teria motivo de eu estar fazendo tudo isto, é que fico preocupada de como nós somos avaliados pelas atividades, não gostaria de ser prejudicada por erro do sistema. Mas desde já agradeço. Bjos,</p>	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	22 de outubro de 2007 09:39
Para: "TATI (SICArroio Grande RS)" <tatixxx@sic.com.br>	
Cco: Vilson Leffa <leffav@gmail.com>, Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
<p>Bom dia TATI</p> <p>Realmente não tenho nenhum registro da atividade feita, pois fico com todas as confirmações arquivadas e desde o outro email, eu já tinha novamente checado (eu me engano às vezes também). Não duvido de você, não. O que pode ter acontecido é o email não ter sido enviado por alguma razão. Mas nas minhas anotações, colocarei uma observação. Não se preocupe, pois você está em dia com as outras atividades. Uma dica: é bom controlar: caso você não receba um email confirmando o recebimento da atividade (até dois dias depois), me cobre; o pessoal sempre faz isso, mantém contato, é a melhor forma de evitar mal entendidos. Um abraço, Christiane</p>	

TATI (SIC Arroio Grande RS) <tatixxx@sic.com.br>	22 de outubro de 2007 10:32
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
Obrigado pela atenção. Bjinhos	

Esse tipo de interação – confirmação das atividades – em que o aluno pergunta, professor responde, nem sempre aluno agradece, ocorreu ao longo de toda a disciplina. No excerto a seguir, ICA pergunta sobre as suas atividades, a professora responde e aproveita para perguntar o que era “degravador”, função mencionada pelo aluno no Perfil, com o intuito de mostrar interesse pessoal por ele e provocar interação. Em um curso online precisamos abrir espaço para questões pessoais e devemos estimular tal ação, inclusive “alguns participantes, quando descobrem que o elemento pessoal não está presente, podem sentir-se isolados e sozinhos e, como resultado, pouco satisfeitos com a experiência” (PALLOF e PRATT, 2002, p. 54).

ÍCA <icaxxx@tj.rs.gov.br>	14 de agosto de 2007 13:36
Para: chrisheemann@gmail.com	
Olá., gostaria de saber se quanto as atividades estou com todas feitas? acredito que sim!agradeço. ICA, Estagiário do Gabinete	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	14 de agosto de 2007 16:16
Para: ÍCA icaxxx@tj.rs.gov.br Cc: Wilson Leffa <leffav@gmail.com>	
Oi ÍCA Você mesmo pode acompanhar o andamento das suas atividades (só olhar AGENDA) e conferir no feedback dados nas atividades. Por exemplo, o seu texto no perfil está bonzinho (veja os comentários); não encontrei pareceres sobre os textos dos colegas (aquele comentário sobre a pessoa do GUST nem conta...). Em suma, faltam os pareceres. OK? Ah, o que faz um degravador? Poderia pesquisar na internet, mas gostaria que você me explicasse. Abs Christiane	

ÍCA <icaxxx@tj.rs.gov.br>	14 de agosto de 2007 16:23
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
Sim, quando tenho tempo faço as atividades, porém, agora estava sem, para ver se estão todas feitas ou não; mas não há problemas, verificarei agora o andamento das minhas tarefas! quanto ao posto de um degravador, faço o seguinte! quando têm audiências sou eu quem as faço, e quando tem oitiva de testemunhas nós as gravamos, depois tem que haver uma transcrição documental, por isso minha função além das citadas no meu perfil é degravador. e não vi, mas você comentou quanto ao meu perfil? abraço! ICA	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	14 de agosto de 2007 16:34
Para: ICA <icaxxx@tj.rs.gov.br>	
ÍCA Desculpe, comentei o seu texto no portfólio, não o do perfil. Obrigada pela explicação.	

Outros exemplos de solicitação de confirmação são de GUF e JENI que agradecem por terem recebido a resposta. As boas maneiras de solicitar /ser atendido /agradecer também devem ser estendidas às interações feitas por email e no ambiente virtual. O professor na educação a distância deve proceder como se estivesse em uma sala de aula presencial, prontamente respondendo ao aluno; esse, por sua vez, também não deve se esquecer de agradecer.

GUF <gufxxx@hotmail.com>	18 de setembro de 2007 08:24
Para: chrisheemann@gmail.com	
Olá professora, gostaria de saber se já saíram as notas das redações. Caso seja positivo, gostaria de saber onde as vejo.obrigado. GUF	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	18 de setembro de 2007 08:39
Para: GUF <gufxxx@hotmail.com> Cco: Vilson Leffa <leffav@gmail.com>	
<p>GUF</p> <p>Ainda não. Provavelmente até amanhã. Poderá visualizá-las no SAPU. Na próxima semana haverá um conselho entre eu e o professor Leffa para fecharmos as outras notas (além da prova presencial); portanto, a nota da prova é parcial (peso 6). Abs, Christiane</p>	

GUF <gufxxx@hotmail.com>	18 de setembro de 2007 08:42
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
Obrigado professora. Abraços, GUF	

JENI <jenixxx@gmail.com>	2 de junho de 2008 11:59
Assunto: Recebimento das atividades Para: chrisheemann@gmail.com	
Oi Christiane, recebi agora a confirmação do recebimento das atividades que fiz, mas não recebi da atividade 5 coesão e coerência revisão final. Eu fiz, gostaria de saber se não foi recebido por vocês, por que ai vou fazer novamente. Obrigado. JENI	

Christiane Heemann chrisheemann@gmail.com>	2 de junho de 2008 13:25
Assunto: Re:Recebimento das atividades Para: jenixxx@gmail.com>	
Oi JENI A atividade coesão e coerência não recebi (acabei de checar novamente). Poderias, então, fazer novamente? Obrigada. Abs, Christiane	

JENI <jenixxx@gmail.com>	2 de junho de 2008 13:52
Assunto: Re: Recebimento das atividades Para: chrisheemann@gmail.com	
Está bem, então faço novamente. Obrigado, JENI	

Também, DAI, questionando sobre as atividades, no “Fórum: Atividade Livre”, ao responder que não possui blog (pergunta feita para os alunos pelo professor), aproveita para perguntar sobre as atividades interativas no excerto a seguir. Na continuação, o professor ressalta a dinâmica do fórum. Os alunos aproveitam os espaços de diálogo para interagir com o professor, uma vez que a interação é a reciprocidade de ações sociais.

Não tenho blog	Terça, 11/03/2008, 14:06:54
DAÍ	
Boa tarde Professor, infelizmente não tenho blog, gostaria de saber se quando tiver textos de outros autores que acho interessante é para publicar aqui? E as atividades que estou realizando é para professora Christiane?	

	Re: Não tenho blog	Quarta, 12/03/2008, 09:14:37
Christiane Heemann		
Oi DAÍ, As atividades interativas (as de enviar) devem ser enviadas para eloatividade@gmail.com . Lembrar de colocar o seu email (sender). Abs, Christiane		

	Re: Não tenho blog	Quarta, 12/03/2008, 13:04:42
Wilson J. Leffa		
Aqui é assim, DAI: a gente pergunta para um e outro responde. Vi que a Profa. Christiane já respondeu sua pergunta. Aproveito para dizer que estou gostando da sua participação, interagindo também com os colegas. Wilson Leffa		

	Re: Re: Não tenho blog	Quarta 12/03/2008 13:48:54
DAÍ		
Olá prof. Christiane. Obrigado!As atividades que já realizei, havia mandado para teu email, pois não sabia. Quero saber se conseguiu identificar que era meu e se está valendo. Valeu -		

	Re:Re:Re: Não tenho blog	Quinta, 13/03/2008, 12:05:23
Christiane Heemann		
Oi DAI. Está tudo OK. Identifiquei sim e estão valendo. Abs, Christiane		

Outro tema que frequentemente motiva a interação do aluno com o professor é a negociação da avaliação e das frequências. Na passagem, TIA, ao ver sua nota no Sapu, solicita para a professora “dar uma pensada com carinho”. Os alunos chegam a apelar para o lado sentimental, mostrando certa semelhança com a aula presencial.

tiaxxx@hotmail.com <	15 de novembro de 2007 22:46
Para: chrisheemann@gmail.com	
Estimada professora,vi a minha nota no sapu,achei justa,mas vim através deste pedir-lhe se possível dar uma uma pensada com carinho nas notas das atividades!!!!Desculpe estar fazendo vc perder seu tempo com esse e-mail,mas vc sabe neh a gente tenta.Um abraço e agradeço a atenção.	

No trecho, o próprio professor comenta (interação professor-professor) que os alunos estavam “esperneando” sobre as faltas. Muitos alunos custaram a iniciar as tarefas no semestre, acarretando faltas. Uma das regras estabelecidas no sistema de atividade Produção de Texto Acadêmico Online é que o aluno deveria dedicar-se de 4 a 6 horas semanais, tempo esse calculado em função de uma disciplina presencial. Os alunos precisam organizar o seu tempo. As disciplinas presenciais, desde a primeira

aula, já contabilizam faltas quando o aluno não comparece. A disciplina online é um pouco diferente, mas precisa também cobrar do aluno a presença virtual por meio da participação em discussões e realização das tarefas. As aulas já haviam iniciado em 23 de julho (para a turma 2007-2) com as oficinas presenciais e a primeira agenda ficou disponível até 27 de agosto, com trocas posteriores a cada duas semanas. Os professores, após o suporte de EAD já ter feito diversos contatos por email e telefone com alunos até então “ausentes”, resolveram começar a colocar as faltas para ver o efeito surtido. Os alunos começaram a reclamar na lista de discussão, inclusive aqueles que não tinham até então feito qualquer tarefa. A interação aluno-professor, bastante corriqueira na sala de aula presencial, é a interação que se refere a avaliação e faltas, e no ambiente online não é diferente.

Vilson Leffa <leffav@gmail.com>	15 de agosto de 2007 09:46
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
<p>Oi Christiane, Tô chegando agora e já vi que o pessoal tá esperneado porque não fizeram nada e ganharam falta.. Ótimo! Só assim vão se acordar. Abraços, Wilson J. Leffa</p>	

<p>RICA <ricaxxx@cor.com.br> 14 de agosto de 2007 09:08 Responder a: prb2007-2@googlegroups.com</p> <p>Bom dia Christiane, Como todo mundo, ainda estou perdido mas gostaria de iniciar imediatamente as atividades... Outra coisa, como se dá a frequência, pois vi que já estou com 4 faltas...???</p> <p>RICA - Direito - 2º semestre</p>
<p>CRIS <crisxxx@yahoo.com.br> 14 de agosto de 2007 10:54 Responder a: prb2007-2@googlegroups.com</p> <p>Oi! Também vi que estou com 4 faltas, não acho justo isso pois não ficou claro como se dariam as faltas. No Teleduc diz que as atividades tem que ser feitas até dia 27 de agosto, achei que só depois desta data é que começariam a contar as faltas. Abraços</p>

NATA agradece pelos comentários feitos pelo professor sobre o seu texto escrito no Portfólio; e o professor igualmente agradece pelo retorno, pois é incomum os alunos comentarem os pareceres dados pelos professores. Na disciplina de PRB online, poucos alunos questionaram ou agradeceram os pareceres dos professores, o que nos leva a pensar que esse silêncio ou pode ser visto como uma reação à questão de poder sobre a avaliação (o que o professor diz é o certo) e o aluno nem cogita em dizer algo em contrário ou de descaso por parte do aluno (não importa o que o professor diz).

Remetente	Destinatários	Data
Vilson J. Leffa	Christiane Heemann NATA	29/08/2007 18:32:26
Assunto		
Resp: Comentarios!!!		
Mensagem		
OK, NATA Obrigado pelo retorno. Vilson J. Leffa		
<hr/> > Em 28/08/2007 10:35:56, NATA havia escrito: > Bom dia professor, obrigada pelas observações feitas sobre meu texto. > Pode deixar que vou tentar abolir alguns "pois", com certeza pelo tempo curto, não pude revisar direito a redação. Até a próxima! > abraço, nata		

Também GUST, após ter redigido o seu texto “Porque escolhi Direito”, posta a mensagem pedindo desculpas por não ter escrito mais. Percebe-se no aluno uma vontade de se comunicar, de dar uma satisfação por não ter conseguido escrever mais, demonstrando interesse por uma possível reação negativa dos professores ao lerem o seu texto. Possivelmente, tal preocupação também se deva ao fato de o aluno ter receio de poder ser avaliado negativamente.

Emissor	Data
GUST	10/09/2007 09:16:51
Comentário	
Professores, desculpa, mas não consegui escrever mais. :/	

Os alunos sentem falta do contato face a face; para alguns é difícil se acostumar a interagir assincronamente, por meio de ferramentas digitais. No ambiente virtual não há contato físico; no presencial a simples puxada de orelha, ainda que na linguagem figurada, mostra uma interação mais íntima, mais amigável, conforme aponta JOS na entrevista.

(...) eu queria o professor mais presente e também me puxando a orelha, porque o professor todos os dias te olhando tem uma diferença, tem uma diferença. (JOS 20/11/2007)

Sabemos que o contato do professor com o aluno – contato visual, toque, expressões faciais, gestos, elogios, palavras, humor – é muito importante para a segurança do aluno e para a cumplicidade entre eles. Na educação a distância esse

contato torna-se ainda mais importante; um comportamento que busca a aproximação pode diminuir a distância psicológica entre os alunos e o professor (SWAN, 2002) e aumentar a presença do professor no ambiente online. A interação pode ser entendida como a maneira que os alunos e professores comunicam suas ideias, perspectivas, sentimentos, e conhecimento ao longo do tempo e a compreensão uns dos outros (SUTTON, 2001). É importante que os alunos sintam-se acolhidos no ambiente virtual, que sintam que alguém se importa com a presença ou ausência deles.

Na sequência, ICA explica que esteve um pouco sumido, e se refere à presença social, presença esta também cobrada pelos professores em função das faltas na disciplina. E transcorre o diálogo assíncrono. No último trecho, o aluno se refere à agenda nova que inclui o trabalho de duplas, almejando a interação aluno-aluno, e cita “o problema é que um pode prejudicar o outro”, enfatizando a interdependência existente entre os alunos no trabalho de duplas.

Para: Professora <chrisheemann@gmail.com>	
Olá Professora, como está a senhora? Como estão as atividades no portfólio? vim por meio deste dizer à senhora que andei meio sumido das atividades, mas não me esqueci que tenho que me fazer presente. Ocorre que, andei muito ocupado no meu serviço, com a troca de magistrado e etc, me perdi no tempo, e quando eu poderia entrar aos finais de semanas, eu apenas descansei. Abraço, ICA, Estagiário de Gabinete	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	22 de outubro de 2007 16:24
Para: ICA <icaxxx@tj.rs.gov.br>	
OK ÍCA Sentimos a tua falta. Hoje até pensei em te mandar um email te lembrando para responder a enquete. É tão bom descansar nos finais de semana e não ter que fazer nada, né??? Um abraço, Christiane	

ICA <icaxxx@tj.rs.gov.br>	23 de outubro de 2007 07:27
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
Pois é professora, venho pensando faz tempo em lhe mandar um e-mail, só me faltava tempo mesmo! =D é muito bom descansar, mas hoje vou participar da enquete sim. Abraço, ICA, Estagiário de Gabinete	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	23 de outubro de 2007 19:48
Para: ICA <icaxxx@tj.rs.gov.br>	
<p>ICA A ENQUETE JÁ ENCERROU!!! Esqueceste que ontem era o último dia para a Unidade Cinco (a enquete era uma das atividades)? ICA, ICA, volte ao curso, olhe os prazos. Agora tem esta atividade em dupla. Não perca tempo. Abraço, Christiane</p>	

ICA <icaxxx@tj.rs.gov.br>	24 de outubro de 2007 08:40
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
<p>Olá professora, me desculpe, esqueci de fazer. vou cumprir os prazos agora, inclusive hoje já fiz duas atividades, porém, tenho que esperar o meu colega fazer também. eu dependo dele. muito interessante essa atividade, o problema é que um pode prejudicar o outro. abraços, ICA</p>	

O professor precisa valorizar questões privadas dos alunos a fim de humanizar o curso online. Na sequência, PAMA havia solicitado o envio das suas notas por email, pois estava sendo transferido para outra cidade por causa do Exército e antes iria se casar. A professora envia as notas e parabeniza o aluno que responde e agradece.

<p>De: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com> Data: 13 de junho de 2008 16:15 Assunto: notas prb Para: PAMA pamaxxx@yahoo.com.br Cc: Vilson Leffa <leffav@gmail.com> PAMA</p> <p>Estas são tuas notas no PRB.</p> <p>Parabéns pelo casamento dia 17 e sucesso na tua nova vida em Santa Maria. Abraço, Christiane</p>
--

<p>De: PAMA pamaxxx@yahoo.com.br Data: 14 de junho de 2008 09:53 Assunto: Re: notas prb Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com></p> <p>Muito obrigado. Muito obrigado também pela enorme força. T+</p>
--

Na visão de Wenger et al. (2002), referindo-se a uma comunidade de prática como a da disciplina de PRB online, o coordenador da comunidade precisa trabalhar os espaços privados fazendo as ligações entre os membros da comunidade e fortalecendo laços. Estas discussões informais que ocorrem “por trás”, como no caso de PAMA, ajudam a orquestrar o espaço público das comunidades e são um elemento chave para o

sucesso das mesmas, pois o público e o privado de uma comunidade estão relacionados. No exemplo de ELE, que havia anunciado que estava grávida no Portfólio, a professora manda um email perguntando se ela já sabia o sexo do bebê e ELE responde (colocando toda a mensagem no campo para o assunto) que ainda não sabia, mas que avisaria.

Ainda não sei do sexo do baby...mas assim que souber lhe comunico! Obrigado! Abraços.

2 mensagens

ELE <elxxx@bol.com.br>	26 de agosto de 2007 00:29
Para: chrisheemann@gmail.com	

A interação aluno-professor também se refere à busca pelo objetivo de desenvolver a escrita acadêmica. Na passagem, a professora fez um comentário negativo sobre o texto de COR, no seu Portfólio individual, de que não atendia o mínimo de 5 parágrafos. O aluno interage com a professora dizendo que já mudara o texto, e solicita que ela olhe novamente e que deixe outro comentário. Os segmentos mostram a interação entre aluno e professor e também o desenvolvimento do texto de COR. Após a data de 10/08 (primeira edição), ele modifica o texto em 16/08, a professora posta um novo comentário e ele torna a reescrevê-lo em 20/08 (conforme histórico do Portfólio no Quadro 4.3) . A re-construção textual faz com que o aluno tenha uma atitude crítica em relação a sua própria produção, refletindo um aluno preocupado não somente com a avaliação do professor, mas também com a aprendizagem. Esse processo permite que o aluno veja o que não conseguiu ver antes no seu texto. “A importância do ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com o texto” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74). Assim, quanto mais o aluno reescreve, mais ele pode perceber que o seu texto pode ser modificado e que nunca é um produto acabado.

Christiane Heemann	14/08/2007 15:35:56
Comentário	
COR Excelentes os comentários dos teus colegas sobre o teu texto. Logo, o teu texto não atende ao que foi solicitado. Favor re fazer (não será considerada como atividade feita). Mas os pareceres serão contabilizados. Abs, Christiane	

COR<corxxx@hotmail.com>	16 de agosto de 2007 20:54
Para: chrisheemann@gmail.com	
<p>Professora. Vi o comentário sobre meu portfolio e fiquei preocupado, mas agora ja mudei, a senhora por favor de uma olhada e veja se esta de acordo com o que a senhora gosta. Se puder deixe outro comentario para mim saber. Obrigado.Um grande abraço</p>	

Emissor	Data
Christiane Heemann	17/08/2007 11:08:49
Comentário	
<p>COR Melhorou. Mas tenho certeza que vai melhorar mais ao longo do tempo, principalmente com você não sendo tão sucinto em suas palavras. Tente desenvolver os parágrafos (para não ficar com uma frase). Procure ler os outros textos (dos colegas) e identificar alguns que você considera bem escrito. Cuidado: a palavra certa é DIVERSÃO. Abs</p>	

Quadro 4.3 - Histórico do Portfólio

Ação	Data	Usuário
Edição Finalizada	20/08/2007 15:15:22	COR
Edição Cancelada	20/08/2007 15:12:57	COR
Edição Finalizada	16/08/2007 21:03:40	COR
Edição Finalizada	16/08/2007 20:43:31	COR
Edição Cancelada	16/08/2007 20:40:43	COR
Edição Finalizada	10/08/2007 20:27:05	COR
Criação	10/08/2007 20:23:07	COR

Na sequencia, os alunos FENI e MALU sentem necessidade de expressar a atenção recebida pelos professores fortificada pela constante presença social. Para o professor que trabalha no ambiente virtual esse reconhecimento é muito gratificante, pois faz com que o aluno sinta-se acolhido e não rejeitado ou comodificado³¹ pelo ensino a distância. A questão da confiabilidade e satisfação em uma comunidade online é um dos fatores de sucesso apresentados por Preece (2001) ao discutir sobre sociabilidade no ensino online.

³¹ Considerado como um mero produto de mercado (commodity = mercadoria).

feni@tj.rs.gov.br <feni@tj.rs.gov.br>	30 de junho de 2008 09:57
Para: chrisheemann@gmail.com	
Olá professora, como andas? Só queria agradecer a sua atenção comigo nesse semestre, e desejar umas boas férias. Tudo de bom... Abraço. FENI	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	30 de junho de 2008 14:35
Para: feni@tj.rs.gov.br Cco: Vilson Leffa < leffav@gmail.com >	
FENI Muito obrigada. Que bom que deu tudo certo. Boas férias para ti também. Um abraço, Christiane	

MALU<maluxxx@gmail.com>	9 de abril de 2008 11:05
Para: chrisheemann@gmail.com	
Oi, Christiane, agradeço muito o seu interesse. Um dia quem sabe vou poder retribuir tudo o que vc está fazendo por mim. Abraço e tudo de bom para você.	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	9 de abril de 2008 12:51
Para: MALU< maluxxx@gmail.com >Cco: Vilson Leffa < leffav@gmail.com >	
MALU Muito obrigada. Esse é o nosso trabalho. Queremos que o nosso aluno se sinta muito bem acolhido ao estudar a distância; queremos de alguma forma, encurtar esse espaço. E para nós é muito gratificante quando o aluno compartilha suas alegrias e angústias também. Um grande abraço, Christiane	

NATA também elogia o trabalho dos professores com o constante feedback, reforçando a importância da projeção social e emocional dos alunos quanto dos professores como pessoas reais que se fazem presentes no ambiente virtual, pois uma baixa presença social leva a um grau elevado de frustração podendo também afetar a satisfação com o curso online e ainda prejudicar a aprendizagem e a vontade de interagir e participar.

	Unidade 2	Segunda, 03/09/2007 16:44:52
		NATA
e aí pessoal, (...) O mais importante é todo esse acompanhamento dos professores, sempre respondendo as mensagens e nos ajudando. Assim dá vontade de participar. Abraço, NATA		

Conforme exposto, as interações aluno-professor no ambiente online assemelham-se muito às interações face a face nas aulas presenciais. Os alunos estão

preocupados com a confirmação de suas atividades e também com a avaliação e frequência; eles interagem também com o intuito de diminuir a distância psicológica com os professores, criando laços e procurando agradá-los com elogios (não são apenas os alunos que recebem elogios, mas também os professores!). Ainda, na interação aluno-professor há um grande apelo emocional quando ambos valorizam as questões privadas, o que ao mesmo tempo cria um sentimento de pertencimento a uma comunidade virtual.

4.4.2. Interação aluno- aluno

O coração de uma comunidade de prática é a rede de relacionamentos entre os membros dessa comunidade e a interação que ocorre entre trocas de um para outro, ou seja, de aluno para aluno (LAVE e WENGER, 1991). As discussões assíncronas oportunizam os alunos a refletirem sobre as contribuições dos seus colegas enquanto que criam as suas próprias contribuições e sobre a escrita antes de postarem seus textos e comentários. Mas para que tais interações ocorram, é necessário haver um ambiente social que estimule as interações entre alunos e tal concepção deve ser encorajada pelos professores no ambiente online.

Com o intuito de criar um ambiente online de interação e fazer com que os participantes mostrassem suas características por meio de textos, algumas iniciativas foram tomadas na disciplina de PRB online:

1) produção textual sobre a razão da escolha do seu curso na universidade, o que mostra um pouco o perfil de cada aluno;

2) produção textual sobre os sonhos de cada um, revelando seus planos e aspirações;

3) criação do “Fórum: Atividade Livre” (Agenda um) para que os alunos, de forma não obrigatória, postassem textos de seu interesse criados por eles mesmos ou de autoria de outros. Foi bastante interessante, pois alguns alunos comentaram os textos postados, demonstrando interesse e interação com os colegas³². A esse respeito, podemos inferir que os alunos estariam externalizando um comportamento já internalizado referente à ação de dar pareceres nos textos dos colegas.

4) atividade em duplas/grupo.

³² Não foi exigido que os alunos dessem pareceres.

Analisando as interações, diferentes temas que motivaram a interação aluno-aluno surgiram; prioritariamente, há um fator comum que motiva os alunos a interagirem entre si, partindo de uma identificação entre ambos: quando eles são colegas de aula, moram na mesma cidade, estudam no mesmo curso, possuem os mesmos gostos e aspirações; e ainda, a vontade de interagir aparece não somente como uma forma de comunicar-se socialmente, mas também como uma forma de provocação ou transgressão, como veremos adiante. Na visão de Leffa (no prelo), para que a interação ocorra, duas condições são necessárias: a primeira condição é que os envolvidos na interação precisam ter um meio de comunicação para agir um sobre o outro que, no caso do sistema de atividade em estudo, as ferramentas utilizadas fizeram o papel de mediação das interações; a segunda condição, é que precisa haver uma razão, um motivo para interagir, pois a interação não é um fim em si mesmo, mas um meio para um determinado fim. Assim, apresentaremos os diferentes motivos que levaram os alunos a interagir entre eles.

Houve um grande número de interações entre o grupo delineado a seguir; o grupo é composto por alunos do curso de Direito/noite (2007-2), logo colegas de aula presencial e com idades semelhantes, em torno de 18 anos, exceto TIA e LET que têm 27 e 28 anos respectivamente. Tal grupo atingiu o nível de comunidade que Brown (2001) caracteriza como camaradagem que é uma intensa associação entre colegas que participam de outras aulas juntos e que também se comunicam fora do ambiente online. O grupo citado refere-se a:

- ICA, COR, e ELE que são da mesma cidade e colegas de aula (Direito/noite); LET é da mesma cidade que eles, mas cursa Administração. Todos são de Pedro Osório (cidade a 70 km de Pelotas) e vêm no mesmo ônibus (fretado) para a universidade.

- ANA, REN, GUST e TIA também são colegas de aula (Direito/noite) e são da cidade de Jaguarão (cidade a 135 km de Pelotas). Todos vêm no mesmo ônibus (fretado) para a universidade.

As primeiras análises são desse grupo de alunos que já se conhecia. A interação que ocorre no ambiente online passa a ser quase apenas uma transposição do presencial para o virtual. LET, por ser da mesma cidade, diz sentir-se na obrigação de comentar o texto de ICA; de uma forma madura (ela tem 28 anos), LET fala que ICA poderia ter escrito mais (“com tanta criatividade poderias explorar um pouco mais o teu

potencial”). ICA interage agradecendo os comentários de LET e ressalta que “a diferença entre os portfólios é visível” referindo-se à escrita da colega. No dia seguinte, ICA torna a comentar outro texto de LET, sempre com respeito. LET, mesmo sendo conterrânea de ICA, não participa das brincadeiras entre os colegas mais jovens.

Emissor	Data
LET	21/08/2007 16:18:57
Comentário	
Oi ICA, como tua conterrânea me senti na obrigação de vir aqui fazer um breve comentário sobre o teu texto!! Gostei bastante, e para ser sincera, me diverti ao ler. Porém, achei que escrevestes de forma tão resumida, com parágrafos tão curtos. Penso que com tanta criatividade poderias explorar um pouco mais o teu potencial contanto mais um pouquinho de ti para todos nós... Um grande abraço!!!	

Emissor	Data
ICA	23/08/2007 09:18:48
Comentário	
Olá LET, desde já agradeço o comentário por você feito e também sinto-me no dever de fazer o mesmo! De início pontuo que a diferença entre os portfólios é visível! hehehehehhee Mas pensa bem, está bem engraçado os meus parágrafos, é uma inovação haver um de uma linha! já os teus, foram muito bem escritos e te descreveram de forma simples mas agradável. Sem mais., abraços ICA	

Emissor	Data
ICA	24/09/2007 21:48:27
Comentário	
Olá LET, obrigado ao comentário que fizeste ao meu texto. quanto ao seu, parabéns, cada vez mais teus textos estão mais bem desenvolvidos. parabens, abraços. ICA	

GUST comenta o texto da colega REN que mora na mesma cidade que a sua, vem no mesmo ônibus e estuda na mesma sala de aula, no mesmo curso (Direito). Conforme dito, tais colegas já mantêm um relacionamento fora do ambiente virtual. GUST salienta que apesar de o texto ter apenas 4 parágrafos (foram exigidos no mínimo 5), ele é muito bom e brinca com REN, que também é sua parceira de estágio no Fórum de Jaguarão.

Emissor	Data
GUST	20/08/2007 09:27:47
Comentário	
Como disse o colega, o texto tem 4 parágrafos, mas mesmo assim é muito bom. Imagina se não fosse Sr. Degravadora da 2ª Vara do Foro de Jaguarão. Hehe. Ass: GUST, Degravador da 1ª Vara heuheuhe!	

Os colegas não sentem coragem de apontar erros nos textos dos colegas. REN comenta o texto produzido por ANA, mas chama a responsabilidade para os professores. Muitos alunos, por serem colegas de aula não se sentem à vontade (ou inseguros) para apontarem erros nos textos dos outros ou sugerirem modificações. Fazer comentários significativos que ajudem os colegas a repensarem seus textos não é algo que se adquire naturalmente; é uma habilidade que também deveria ser desenvolvida ao longo da escola: trabalhar o aluno não somente como sujeito-autor, mas também como sujeito-leitor, assumindo o papel de re-escritor.

Emissor	Data
REN	24/09/2007 11:17:01
Comentário	
ANA, seu texto não está muito claro, mas prefiro deixar que os professores expliquem melhor! Mesmo assim, acredito que suas idéias estão colocadas corretamente! Abs =D	

Já DAN faz um comentário sobre o texto de ANA, mas pede que ela não interprete mal, pois é uma “crítica construtiva”, confirmando o receio que os alunos têm de comentar os textos dos colegas. Um elemento importante a ser desenvolvido em um curso online é a expectativa de que os alunos oferecerão uma ampla e construtiva avaliação aos colegas, pois normalmente os alunos “tendem a fazer comentários que não favorecem a colaboração ou não ampliam a aprendizagem” (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 154).

Emissor	Data
DAN	24/09/2007 22:46:59
Comentário	
Oi ANA!!! Gostei do teu texto, da idéia que passaste. Gostaria de fazer uma crítica "construtiva", não me interprete mal, mas me pareceu que não revisaste teu texto, algumas frases não têm sentido. Percebi que falta um título, não sei se foi opção tua. No meu ponto de vista falta marcar os parágrafos e alinhar o texto... a apresentação fica mais bonita. Bjs, DAN	

Além da interação virtual ente alunos que se já conhecem face a face, os alunos também se identificam pelo curso que fazem. No excerto, GAVI, como aluno mais adiantado no curso de Direito (está no 3º semestre), procura incentivar COR. Ele inverte o padrão comum encontrado nos comentários: primeiro ele dá o parecer sobre o texto e depois procura incentivar o colega dizendo que “a coisa flui” e que para o Direito “você vai precisar desenvolver isso”, referindo-se ao ato de escrever.

Emissor	Data
GA VI	14/08/2007 09:04:04
Comentário	
Seu texto COR em parece muito bom, bem pontuado conciso e objetivo porém como a atividade requeria cinco parágrafos você poderia ter desenvolvido melhor os itens que você trabalhou neste parágrafo. Pode ser um pouco massante no início se você não gosta de escrever, mas depois você pega o jeito e a coisa flui. Para o direito você vai precisar desenvolver isso. Abraços e bom trabalho.	

MAX e LUCA “trocam” pareceres nos Portfólios. MAX afirma “já que temos que comentar, né??”, demonstrando que a interação na disciplina de PRB online não inicia espontaneamente, uma vez que os pareceres fazem parte da avaliação; espontânea, neste caso, é a escolha de MAX pelo texto de LUCA, sendo que o elo comum entre ambos é o interesse pelos cursos de Administração e Engenharia. No entanto, os pareceres são apenas diálogos virtuais entre colegas que se identificam pelo curso que fizeram antes e que estão fazendo agora. LUCA, seguindo as normas das boas maneiras, retribui o comentário de MAX (“já que comentasse o meu texto”) e comenta o seu texto.

Emissor	Data
MAX	20/08/2007 20:56:11
Comentário	
E aí LUCA!!! Interessante teu texto, já que temos que comentar né?? Por curiosidade, também já fui acadêmico de Engenharia, só que Civil e acabei na Administração. Isso aí. MAX	

Emissor	Data
LUCA	21/08/2007 15:06:00
Comentário	
Oi MAX, já que comentasse o meu texto, passei aqui para ler o seu. Gostei muito do modo que foi escrito, e a tua vida na faculdade foi bem tu multuada, eu penso também em depois que me formar em engenharia, fazer administração. Abraços, LUCA	

FRAN, ao comentar o texto “Quem sou eu” de JUCA, também se identifica com o texto escrito, pois ambas são alunas do mesmo curso (turnos diferentes), não gostam de injustiças e são apaixonadas por animais. A interação também ocorre quando um escritor encontra um leitor para o seu texto, quando percebe a necessidade de se fazer entender, de dar sentido ao que diz e que seja compreendido por quem se interessa pela sua produção.

FRAN	19/08/2007 21:27:20
Comentário	
Olá JUCA, meu nome é FRAN, sou de São Lourenço do Sul e assim como você estou no 2º semestre do curso de Direito, mas no turno da manhã. Adorei seu texto e me identifiquei com ele quando li. Também não suporto injustiça e sou apaixonada por animais. Boa sorte no curso e sucesso. abraços	

Os alunos parecem buscar uma identificação com o colega para que possam dar os pareceres, até porque os “pareceres sobre o texto” tornam-se simples comentários sobre a pessoa ou o curso. No trecho a seguir, DAN posta um comentário no Portfólio de MAX (ambos estudam Administração).

Emissor	Data
DAN	12/08/2007 00:18:05
Comentário	
Oi MAX Também curso Administração de Empresas e estou no 5º semestre, no início não pensei que fosse gostar tanto do curso, mas fiz a escolha certa. Abraços, DAN	

Ainda com DAN, RISI interage também por se identificar com as razões que o levaram a escolher Administração. Pela mensagem, podemos notar que RISI não gostou muito dos comentários feitos pelo professor e foca na idéia de identificação com o texto da colega, dizendo ter demorado em descobrir o curso apropriado e ter acertado na opção pela Administração. Os alunos não parecem interessados em comentar questões objetivas acerca da estruturação, pontuação e redação do texto produzido, preferindo focar em algum ponto comum que surja entre os colegas.

Emissor	Data
RISI	10/09/2007 17:22:53
Comentário	
Oi DAN, achei seu texto muito bem escrito, embora o professor Wilson tenha colocado alguns erros no seu comentário. Fico feliz por você ter se achado com o curso de administração, eu me identifico muito com a sua situação. Mas o melhor de tudo é que você despertou, e começou a reinvestir em você, conhecimento nunca é demais. Boa sorte!	

RISI comenta outro texto e aproveita novamente para mandar um recado para o professor. O aluno também de certa forma interage com o professor, que por sua vez, interage de forma vicária, pois RISI sabe que o professor lê todos os comentários feitos. Assim, RISI se utiliza dos critérios do professor para dizer que o texto do colega está bom uma vez que até então não tinha visto o professor “escrever que não tinha achado

nada para ser melhorado”. Interessante notar como a interação se processa nesses exemplos; RISI não somente interage com os colegas, como também interage. De forma vicária, com o professor. Os comentários feitos por ele assemelham-se aos comentários, em voz baixa, feitos em sala de aula, quando o aluno cochicha para o outro para “falar mal” do professor. Entendemos a atitude de RISI como um momento para desabafar o seu desagrado com a avaliação, pois ele está repetindo a disciplina de PRB no semestre 2007-2 por não ter sido aprovado anteriormente.

Emissor	Data
RISI	10/09/2007 18:44:11
Comentário	
Parabéns pelo texto, até agora não tinha visto o professor Vilson comentar um texto e escrever que não tinha achado nada para ser melhorado, realmente parabéns. Quanto a escolha do curso, com o que você escreveu da para tirar uma idéia que você teve uma grande maturidade para a escolha do curso, afinal é a sua vida que esta em jogos. Um abraço.	

Não somente a identificação com o curso ou a vontade de “cochichar” que motivam os alunos a interagirem. Histórias semelhantes também estimulam as interações. FLA comenta ser apaixonada por seus sobrinhos. DAN se identifica com a questão dos sobrinhos, que seria o elo comum, e posta um comentário no seu Portfólio.

Meu nome é FLA tenho 18 anos, estudo economia no quarto semestre, sou natural de Pelotas, moro com meus pais e irmãos, tenho sobrinhos lindos e sou apaixonada por eles. (FLA 30/08/2007)

DAN	12/08/2007 00:13:16
Comentário	
Oi FLA!!! Gostei do teu perfil, principalmente da parte em que dizes que tens sobrinhos e és apaixonada por eles. Também tenho um sobrinho que amo demais, as crianças conseguem tirar de nós, no bom sentido, o que há de mais puro. (...) Estou cursando Administração de Empresas (...)	

No excerto a seguir, LILI, transparecendo uma intenção de fazer amigos, posta um parecer sobre o texto de GAVI no seu Portfólio e comenta sobre a cidade que ambos moram e o tempo que levam para poder estudar. Os alunos usam de preâmbulos antes de chegar à missão que é de dar um parecer sobre o texto, fazendo uma introdução antes de cumprir com a atividade de dar pareceres.

Emissor	Data
LILI	19/08/2007 19:22:35
Comentário	
Olá GA VI,também resido em São Lourenço e viajo todos os dias para poder estudar,há dias em que a viagem parece mais longa, leva uma vida para chegar em casa, não é mes mo? Acho que não te conheço, apesar de morarmos em uma cidade tão pequena. Gostei muito do seu texto, pacere ter bastante facilidade de expressão. Um abraço! LILI	

Na maioria dos comentários dos alunos encontramos as expressões “concordo com o colega”, “gostei do seu texto”, “parabéns pelo texto”, levando-nos a crer que essa seja uma atitude de respeito ao outro. Poucos alunos apontam problemas no texto e arriscam-se a apresentar sugestões de melhora. No comentário de MARI a seguir, esta já acostumada com um olhar mais criterioso, aproveita para comentar “alguns erros de ortografia”, apesar de concordar com o ponto de vista do colega. No entanto, não é possível identificar para quem o comentário foi dirigido, pois fica encadeado junto com outras mensagens no Fórum.

	Re: Assédio é Crime?	Quinta, 17/04/2008, 18:16:09
		MARI
Concordo com seu ponto de vista, acho que é o tipo de assédio que mais ocorre. Uma dica colega: vi alguns erros de ortografia em seu comentário. Um abraço.		

As questões feitas em um ambiente online precisam ser o ponto de partida de uma discussão que busque investigar sobre um tópico e que promova a capacidade de pensar criticamente. Uma forma de aferir o quanto uma questão alcançou essa meta é o nível de discussão e de participação que criou (PALLOFF e PRATT, 2002). A discussão criada no “Fórum: Assédio é crime?”, a partir de uma propaganda das Lojas Renner (Figura 4.7), alcançou ampla participação, apresentando teses importantes sustentadas pelos alunos, levando inclusive a debates sobre assédio sexual e moral, conforme podemos ver nos trechos a seguir com os colegas interagindo com LUCA. O Fórum é ainda um dos espaços de aprendizagem que mais permite a discussão, promovendo a interação entre alunos. Vários fatores contribuem para esse sucesso, entre eles o valor que os professores dão à discussão, a participação exigida na discussão e o tamanho das respostas dadas pelos alunos (SWAN, 2002).



Figura 4.7 - Propaganda das Lojas Renner

Assédio é crime	Segunda, 01/10/2007, 16:20:34
LUCA	
O assédio comentado na propagando, é crime, e não é só os chefes (homens) que cometem isso, já ouvi comentários que as chefes (mulheres), cometem esse assédio, e acho q ambos devem procurar a policia, mas ninguém faz, a maioria tem medo de perder o emprego.	
Re: Assédio é crime	Segunda, 01/10/2007, 21:52:40
LILI	
LUCA, concordo plenamente contigo, quanto ao assédio de mulheres(chefes) em relação aos homens(funcionários). Abraços, LILI	
Re: Assédio é crime	Terça, 02/10/2007, 16:03:11
ANA	
Concordo com o colega LUCA, ninguém denuncia por medo de perder o emprego, embora creio que, o medo deve ser superado pelo honestidade do trabalhador.	
Re: Assédio é crime	Sexta, 05/10/2007, 1 0:59:51
EDU	
LUCA Foi bom tú ter citado o fato dos homens também sofrerem assédio por parte das mulheres. Porém, teu texto está muito pequeno . . . poderias ter prolongado um pouco mais. Abraço, EDU	

Re: Assédio é crime	Domingo, 07/10/2007, 10:06:42
JUL	
Concordo com o LUCA, já ouvi falar que homens também sofrem assédio sexual no trabalho.	
Re: Assédio é crime	Segunda, 08/10/2007, 16:24:34
JAD	
LUCA, o assédio sofrido pela mulher é pouco denunciado, pois poderão e surgirão comentários maldosos, imagine qual o motivo que leva o homem a não denunciar um assédio sofrido por sua chefe.	

Os alunos também interagem para conhecer as pessoas. Ao serem questionados no “Fórum: Expectativas” acerca da disciplina online, quase nenhum aluno menciona a idéia de conhecer colegas, de interagir com outras pessoas. Tal interação invariavelmente acabaria acontecendo em uma aula presencial, mas a distância, se o aluno não quiser interagir com os colegas, ele não interage. Ele pode cumprir suas tarefas e não interagir com os colegas. O aparente descaso com a interação pode nos fazer pensar que os alunos não valorizam a questão de formar e participar de uma comunidade; ou ainda, que consideram a interação tão natural de acontecer que não citam como sendo um dos objetivos ao fazerem a disciplina online. Enquanto que para alguns alunos conhecer pessoas pode não ser importante, para outros, como FER e MALU, é uma motivação na disciplina. MALU, inclusive deixa bem claro que quer ser amiga de MAR, que depois, juntas nas atividades de duplas, desempenham um trabalho interessante. “Incentivar o contato humano permite que os alunos comecem a formar relacionamentos que servirão de base à aprendizagem colaborativa” (PALLOFF e PRATT, 2002, p.146).

(...) minhas expectativas para o curso são as menores possíveis. Pretendo conhecer pessoas novas, aprofundar meus conhecimentos da língua portuguesa. (FER 15/03/2008)

Re: MALU	Segunda, 10/03/2008, 14:35:44
MALU	
Adorei o texto de Oscar Wilde , acho que já o tinha lido antes. Gostaria de ser sua amiga (MAR)	

Os trechos a seguir são em relação ao texto “Quem sou eu” escrito por ICA em seu Portfólio. FRAN foi colega de aula de ICA no primeiro semestre (Direito/noite), mas no 2007-2 passou para o turno da manhã; no entanto, como ela mesma diz, não se falavam com frequência. A disciplina de PRB online aproximou colegas que presencialmente não se falavam; ainda, FRAN demonstrou que gostaria de saber mais do colega, atitude que talvez não expressasse face a face.

Emissor	Data
FRAN	19/08/2007 21:17:35
Comentário	
Olá ÍCA. Estudei com você no primeiro semestre,mas não nos falavamos com frequência. Poderia falar um pouco mais sobre você,em seu texto. um abraço	

Além de atitudes de respeito e concordância com o ponto de vista dos colegas, há também gestos de provocação, configurando igualmente uma forma de interação. Entre os alunos do grupo jovem do Direito, a partir de um comentário da professora em relação ao texto escrito por ICA, GUST aproveita para provocar o colega, desqualificando o texto e usando uma interjeição típica gaúcha (“Baaaaah!”) e em seguida aproveita para dar incentivo ao colega (“mas tu pode melhorar”) com o uso de internetês (:D). Tal grupo interage no ambiente virtual de forma análoga ao ambiente presencial de uma sala de aula tradicional.

Emissor	Data
Christiane Heemann	14/08/2007 16:08:57
Comentário	
ÍCA , o seu texto ficou devendo. Não podemos ter parágrafos de apenas uma frase. Faltou desenvolvê-los... Christiane	

Emissor	Data
GUST	20/08/2007 09:24:02
Comentário	
Baaaaaaah! Realmente, como disse a professora, ou como quis dizer, ficou fraco, muito fraco :D mas tu pode melhorar ICA. Abraço.	

Porém, no dia seguinte, GUS resolve se desculpar virtualmente, talvez temeroso de que a sua atitude pudesse prejudicá-lo na avaliação, uma vez que ficam registradas, no ambiente virtual, todas as atitudes tomadas pelos alunos por meio da escrita. Entretanto, em um ambiente de franqueza, os alunos sentem-se livres para compartilhar pensamentos e sentimentos e não devem ter medo das respostas que

receberão, pois “[e]m uma sala de aula online em que há franqueza, os alunos não devem pensar que suas notas serão afetadas pela natureza de suas opiniões” (PALLOFF e PRATT, 2002, p.194).

Emissor	Data
GUST	21/08/2007 11:38:35
Comentário	
Realmente, houve um equívoco no comentário que fiz anteriormente. O texto do ICA é bom, bem distribuído, os parágrafos são realmente curtos, mas muito bom. Desculpe pelo comentário anterior.	

Na sequência, a seguir, ICA dá um parecer a GUST que havia escrito um texto com palavras difíceis, em especial um parágrafo que o próprio professor já teria qualificado como “incompreensível”, e aproveita para “retribuir” a provocação feita anteriormente por GUST, usando a ironia (“o texto está com palavras diferentes”, “tu também é cultura”, “melhoras nos próximos textos”) para comentar o texto do colega. Tal exposição não foi vista em nenhum outro parecer, a não ser entre esses colegas de aula.

Emissor	Data
ICA	25/09/2007 09:36:40
Comentário	
Olá GUST, acabo de ler teu texto, e vejo uma sabedoria quase que incompreensível, muito além do que eu possa imaginar. parabéns... teu texto esta com palavras muito diferentes, mostrando que tu também é cultura. Abraço. Melhoras nos próximos textos.	

Novamente ICA, ao escrever seu texto “Esmola ou escola”, usa uma linguagem um tanto rebuscada, o que causa certa estranheza ao grupo de colegas com quem ele costuma interagir. LET comenta que houve uma evolução em relação aos seus textos anteriores e que a linguagem “um tanto rebuscada” está de acordo com a futura profissão (ICA é estudante de Direito). ICA, na tentativa de usar uma linguagem mais elaborada, procura filiar-se à comunidade discursiva da área do Direito (SWALES, 1990), já em um ensaio para o futuro ingresso na comunidade de prática que vai participar.

Emissor	Data
LET	24/09/2007 12:26:57
Comentário	
Parabéns ICA!! Muito bom o texto! Houve uma grande evolução para com teus anteriores. Escrevestes parágrafos maiores, bem pontuado e com idéias claras e de ótimo entendimento! Concordo com o professor quando diz que usas uma linguagem um tanto rebuscada... coisas da futura profissão... rss!! Abraço!	

Ainda focando o tema da provocação, COR, colega de curso e de cidade e da mesma idade que ICA, aproveita para desafiá-lo dizendo que quem lê o seu texto “acha que tu é muito dedicado” e em seguida afirma ser uma brincadeira. No ambiente online se repetem as mesmas brincadeiras feitas em uma sala de aula presencial. Tal atitude entre os colegas demonstra que os alunos sentem-se à vontade no ambiente, interagindo de forma natural.

Emissor	Data
COR	21/08/2007 20:00:20
Comentário	
Meu amigo ICA, quem le isso que escrevesse acha que tu é muito dedicado aos estudos e trabalho heim, não, é só uma brincadeira como teu conterrânio e teu grande amigo, vou te dizer que teu texto está muito bom, e que tudo que está é verdade. Tu és muito esforçado e muito trabalhador, um grande abraço, tudo de bom pra ti meu amigo.	

ICA procura retribuir os comentários feitos pelo colega COR; em verdade, a tarefa de comentar o texto escrito por COR fica apenas em um diálogo virtual entre amigos, inclusive com o uso de emoticons (=D significando sorriso) e internetês (hehehehe significando risadas). Tal ação não fica desqualificada, pois o aluno concilia a linguagem ao seu grupo social, mas não ao ambiente social; assim, não cumpre a tarefa solicitada, mas reafirma a interação no ambiente virtual.

Emissor	Data
ICA	23/08/2007 09:27:35
Comentário	
Eai COR, desde já agradeço seu comentário e vim por por meio deste fazer o mes mo. Realmente, que olha o meu texto acha que é uma pessoa que trabalha e estuda demais! hehehehehehe mas, não ficas atrás, de qualquer forma, trabalhar e é bom frizar que trabalhas como Gerente de uma grande Farmácia! =D abraços e vamos trabalhar!	

Não só a provocação, mas também a zombaria está presente nesse grupo jovem. GUST afirma, em seu texto, ser muito tímido e ICA aproveita para caçoar dele, atitude comum entre colegas de aula bastante jovens, novamente se utilizando do internetês; há o cuidado de usar a linguagem de acordo com o receptor da mensagem para que a comunicação seja feita de forma integral, mas não de acordo com o espaço social da disciplina de PRB online que não é o lugar adequado para esse tipo de escrita.

Emissor	Data
ICA	14/08/2007 10:26:32
Comentário	
tímido?? asuhdauishdaiuhdaisuhd!!! ta bem fazer o que?!	

No meio virtual, as pessoas, ainda que expostas, criam uma coragem que muitas vezes não possuem na interação face a face. No exemplo, MALU, ao se descrever no texto “Quem sou eu”, se expõe ao falar da TPM; é corajosa (como ela mesma diz ser) em se mostrar para a comunidade cujos membros nem todos são seus colegas de aula.

Vou me descrever: sou uma pessoa alegre , gentil , meiga, carinhosa , agitada e muito corajosa. Só tem um probleminha , quando estou na tensão pré-mestrual , ninguém me atura , mas já estou tomando sérias providências para me livrar desse mal . Na minha casa moro com o meu esposo , três gatos e três cachorras , (...) (MALU 10/03/2008)

Olá MALU! Temos muitas coisas em comum como sermos casadas, termos praticamente a mesma idade, os gatos, a tensão pré-menstrual, (...) (MAR 16/03/2008)

MAR se solidariza com MALU, dizendo terem coisas em comum, além de estudarem no mesmo curso (Direito), enfrentam o mesmo problema: TPM. MAR poderia ter dito, em sala de aula, que possui também dificuldades com a TPM, mas ignorando a exposição, quer mostrar solidariedade virtual à colega. É sabido que a grande maioria das mulheres possui o “mesmo problema” (menstruar, TPM), o que pode ser considerado como um problema corriqueiro, mas o importante é observar que MALU se sente incentivada a compartilhar com os colegas um dos seus problemas pessoais e que uma colega interage, prestando apoio no meio virtual. O objetivo principal da tarefa é comentar o texto escrito pelo colega e não dar um parecer sobre a pessoa. Mas os alunos preferem tecer comentários acerca da pessoa, principalmente no quesito de identificação, do que apresentar problemas e sugestões sobre o texto.

Ainda, a respeito da exposição e coragem que o meio virtual sugere proporcionar às pessoas, o aluno LEA faz um comentário na entrevista que a “disciplina (PRB) cria uma intimidade que tu não adquire em tão pouco tempo”, sugerindo a idéia da criação de laços entre os participantes.

(...) às vezes parece que tu pode criar mais coragem, talvez algumas coisas que as pessoas me disseram nos portfólios e nos fóruns talvez eles não diriam se estivessem frente a frente comigo até por uma questão de não ter intimidade com a pessoa, então a disciplina ... cria uma intimidade que tu não adquire em tão pouco tempo que é um semestre (...) (LEA 11/12/2007)

Transgressão é outro motivo que parece provocar interação. JON, tendo que escrever um texto dissertativo a respeito de si mesmo, com o mínimo de 5 parágrafos (Quem sou eu), escreve um poema e agrada os colegas com a sua transgressão, conforme aponta RICA (“Fazer poema é transgredir”). CRIS e RICA, que são colegas de aula de JON, são os que comentam o seu texto. Mas o poema escrito por JON fere com a proposta da disciplina de PRB online que é a produção de um texto dissertativo argumentativo; compartilhando do pensamento de Bakhtin (1997), para quem os gêneros são atividades enunciativas relativamente estáveis, os gêneros não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente construídas em práticas sociais e comunicativas. Desse modo, um poema jamais se encaixaria em um texto dissertativo argumentativo, ainda que reconheçamos que o aluno foi muito original na sua produção.

JON	"Quem sou eu"	27/08/2007 10:33:09	Totalmente Compartilhado
Texto			
"Quem sou eu?"			
<p>Quem sou eu, quem eu sou? De onde vim, para onde vou? São questionamentos antigos, pra lá da época do vovô. Sou eu um simpático, ou um discorde eu sou? Depende do ponto de vista, de quem me observou. Sou o que sou, faço o que faço. Posso ser "o cara", posso ser o palhaço. Quer saber quem eu sou? ao me conhecer repasso.</p>			

Emissor	Data
CRIS	26/08/2007 12:39:55
Comentário	
JON, achei muito legal a tua criatividade ao escrever um poema, foi bem diferente e interessante. Mas era pra ter feito um texto com cinco parágrafos. Abraços!	

Emissor	Data
RICA	27/08/2007 15:52:47
Comentário	
Grande JON, muito bom o teu texto. O fato de não ter os cinco parágrafos, não quer dizer nada. Fazer poema é transgredir... Agora, tens que musicar. Abraços!	

O ambiente virtual da disciplina de PRB online, pelo uso do gênero perfil, também cumpre a função social de comunicar à comunidade de aprendizagem que a

aluna está grávida. ELE compartilha em seu Portfólio, no texto “Quem sou eu”, que está esperando um bebê.

e em breve darei mais um membro à minha família: um bebê que estou esperando, e que nascerá daqui a aproximadamente 4 meses. Embora no início tenha me assustado, no momento estou muito feliz com essa “nova vida” que está por chegar. (ELE 25/08/2007)

E muitos colegas, ao darem pareceres sobre o seu texto, cumprimentam pelo bebê. REN (colega de aula de ELE) inclusive refere-se ao bebê como “meu afilhadinho”.

Gostei do seu texto, bem escrito, simples e direto. Parabéns pelo bebê. (ROA 25/08/2007)

Muito bom o seu texto, bem pontuado e objetivo. Parabéns pelo bebê (JUCA 25/08/2007)

Fiquei muito contente em saber que estás feliz com a chegada do pequenino e aproveito para desejar muitas felicidades para essa nova fase que se inicia. (LET 27/08/2007)

Muito bem teu texto.. bem claro e bem escrito!! Gostei!! E "meu" afilhadinho(a) esta chegando.. coisa querida!! heheheh Beijusss (REN 27/08/2007)

No ambiente virtual, as interações ocorrem de forma bastante rápida e em diversas direções. No exemplo a seguir, a interação pretendida era com a professora, quando JUCA pergunta sobre as presenças; CRIS entende que JUCA se confundiu e enviou o email para ela (que foi para a lista); mas mesmo assim, ela resolve auxiliar a colega respondendo. Este movimento ágil é almejado em uma comunidade: um aluno questiona, o outro já responde, pois “aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas do mundo socialmente e culturalmente estruturado” (LAVE e WENGER, 2002, p. 168).

JUCA <juca@hotmail.com>	17 de agosto de 2007 18:37
Responder a: prb2007-2@googlegroups.com Para: prb2007-2@googlegroups.com	
Olá, gostaria de saber se para contar a presença eu tenho que entrar no site http://virtual... do teledu e se as atividades que tenho que realizar são as que estão na teleduc também o que são umas mensagens com o nome atividade elo activity	

CRIS <crisxx@yahoo.com.br>	17 de agosto de 2007 21:24
Responder a: prb2007-2@googlegroups.com Para: prb2007-2@googlegroups.com	
<p>Oi JUCA! Acho que vc está me confundindo com a professora, hehehehe... O nome da professora é Christiane Heemann e o meu é CRIS XXX, temos nomes e sobrenomes bem parecidos, mas eu sou uma aluna. Eu sabia que algum dia alguém ia acabar confundindo. :) Mas tentando responder às tuas perguntas, pra contar presença tem que entrar no Teleduc e as atividades também estão lá. As mensagens com o nome elo activity acho que são de uma atividade lá do Teleduc, mas não tenho certeza. Abraços</p>	

Não somente interações bem sucedidas ocorreram na disciplina de PRB online, mas também tentativas frustradas. No caso de LIS e JENI, que são colegas de aula, tal frustração ocorreu por parte de LIS que resolve interagir com a colega no Fórum, mas essa não responde. Rovai (2007) afirma que uma das reclamações frequentes feitas por alunos online é que postar mensagens nos fóruns de discussão é como escrever uma mensagem, colocá-la em uma garrafa e lançá-la ao mar. “Sem feedback, nunca tem-se certeza se alguém leu a mensagem” (ROVAI, 2007, p.82), e a falta de resposta gera frustração em quem a postou. Ainda, LIS se mostra surpreso com a interação na disciplina de PRB online. Swan (2002) citou em suas pesquisas que os alunos que classificaram como altos os índices de satisfação com o curso online que estavam fazendo, também relataram ter tido grande interação com os colegas e significantes níveis de aprendizagem. Isso mostra, por meio do estudo de Swan, que a interação é um fator propulsor da aprendizagem. Cabe a nós também acrescentar que, invariavelmente, um aluno satisfeito com o ambiente em que se encontra, interage por se sentir pertencente a uma determinada comunidade.

	Re: Sejam bem-vindos	Sábado, 08/03/2008, 20:20:11
		JENI
Espero ampliar meus conhecimentos com a disciplina, pois tenho um pouco de dificuldade com português principalmente com a parte redacional, e sei que vou precisar na minha futura profissão de advogada.		0,
	Re: Re: Sejam bem-vindos	Domíngo, 09/03/2008, 14:05:24
		LIS
Oi guria! Estás te achando bem por aqui? Eu nunca tinha cursado uma disciplina assim mas até que é bem interativa né? Abraço.		

Da mesma forma, no “Fórum: Autonomia Pessoal”, LIS tenta interagir com BIA fazendo uma pergunta. Mas BIA não respondeu, pois provavelmente nem acessou mais o Fórum. A aluna cumpriu a tarefa de postar uma mensagem, mas nem sequer interagiu com os colegas. “A aprendizagem envolve a pessoa inteira; implica não somente uma relação com atividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais – implica tornar-se um participante pleno, um membro, um tipo de pessoa” (LAVE e WENGER, 2002, p. 169). A aprendizagem, sob o olhar de Vygotsky, está ancorada no ambiente social. Cabe dizer que BIA foi uma das alunas que não foi aprovada na disciplina de PRB online.

	Re: Autonomia pessoal	Segunda, 17/03/2008, 01:38:56
		LIS
Legal BIA, como tu reacionarias essa autonomia com liberdade? Abs!		

A interação aluno-aluno na disciplina de PRB online foi motivada por elementos comuns entre os alunos, sejam eles a mesma sala de aula, o mesmo curso, a mesma cidade, afinidades, até mesmo a vontade de provocar e transgredir. O aluno, no ambiente virtual, mostra um comportamento muito semelhante ao do ambiente da sala de aula presencial: ele retribui comentários, “cochicha” com os colegas e traz boas novas. A maioria não gosta de apontar erros, considera constrangedora tal situação, conforme apontado pela aluna, nem sugerir mudanças nos textos dos outros, ainda que não estejam face a face. Talvez a razão para a relutância em apontar erros esteja, conforme ressaltado por LEA no excerto a seguir, primeiro na “preguiça”, pois faz com que o aluno tenha que reconstruir o texto do colega, e depois, no receio por pensar que o colega não vai aceitar as sugestões apontadas.

(...) acho que os dois sentidos mais fortes eu acho assim oh, primeiro por preguiça né, de ler, de dar e fazer uma correção (...) Depois que daqui a pouquinho pode pensar assim “ah mas, de repente se eu começar a achar muito a respeito do texto dele, ele vai me queimar...” (...) (LEA 11/12/2007)

Corroborando com essa idéia, FER afirma no “Fórum: O que gostei mais/menos” foi não ter gostado de comentar trabalhos dos colegas, mas reconhece que é “uma forma de interagir”. A importância do feedback em uma comunidade online é

que este deve conter uma mensagem substancial e não simplesmente um “concordo” ou “gostei do seu texto”. Uma mensagem substancial, na opinião de Palloff e Pratt (2002), deve responder às questões de modo que haja uma sustentação do ponto de vista e que possa dar início a uma nova discussão (em um fórum, por exemplo) ou contribuir para ela, refletindo criticamente sobre o assunto ou levando-o a um novo rumo.

O que gostei menos, foi sobre comentar o trabalho de colegas os quais não conheço acho difícil mas também vem a ser uma forma de interagir. (FER 01/06/2008)

Além das interações ocorridas entre os alunos, veremos a seguir como aconteceram as atividades em duplas/grupos que foram planejadas com o intuito de induzir os alunos a trabalharem colaborativamente.

4.4.2.1. Atividades em duplas/grupos

Os alunos estão cada vez mais ligados à rede e demandam aprendizagem online com ênfase em participação e interação. Eles querem vivenciar experiências de aprendizagem que envolvam o social e que os conecte a outras pessoas, com atividades e conteúdo relevantes ao seu mundo real. O meio digital é perfeito para a aprendizagem colaborativa. Baseado nesse ambiente de colaboração e na concepção de wiki que a atividade em duplas/grupos na disciplina de PRB online foi pensada. O objetivo do wiki é justamente ajudar grupos a colaborar, compartilhar e construir conteúdo em ambientes online e o meio digital é perfeito para a aprendizagem colaborativa. O fracasso de muitos cursos online deve-se à inabilidade ou indisposição de facilitar um processo colaborativo de aprendizagem (PALLOFF e PRATT, 2002). Os alunos aprendem a trabalhar com os colegas e a depender deles para alcançar os objetivos de sua aprendizagem e ampliar o resultado do processo. Tal idéia pode ser expressa na declaração de PAT salientando a importância de trabalhar colaborativamente:

Achei a última tarefa, a de grupo, muito interessante, pois precisamos cada vez mais aprendermos a trabalhar em grupo. (PAT 19/11/2007)

As atividades em duplas/grupos foi planejada com o intuito de promover a colaboração e cooperação entre os alunos, provocar interação e motivação, e ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita, pois “[a]umentar as

atividades de aprendizagem individuais com pequenas atividades em grupo promove o sentimento de comunidade uma vez que ajuda os alunos a fazerem conexões uns com os outros” (ROVAI, 2002, online). Outro objetivo foi avaliar o uso das ferramentas (TelEduc, Portfólio de Grupos, Correio,...). Assim, os alunos da disciplina de PRB online foram alocados em pares (aluno-escritor e aluno-leitor) ou grupos de três (dois alunos escritores e um aluno-leitor)³³ e deveriam se orientar pelas diretrizes apresentadas no Quadro 4.4.

Quadro 4.4 - Diretrizes das Atividades em Grupo

Atividades em grupo
<p>Atividade 01: Escritor I</p> <p>(Em duplas ou grupos de três). Clique em "Portfólio", escolha "Portfólios de Grupos" e veja o grupo a que você pertence (tem o seu nome e o de seu colega). Veja se você é escritor ou leitor. Se você for leitor, não faça nada, por enquanto. Se você for escritor, escreva um texto de três a cinco parágrafos sobre um dos seguintes temas (escolha o que mais lhe agradar). Nomeie-o como "Texto 1".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violência doméstica - Os jovens são alienados? - O uso de laptops nas escolas. <p>(Atenção: até 05 de maio, mas quanto antes, melhor)</p>
<p>Atividade 02: Leitor I</p> <p>(Em duplas ou grupos de três). É o contrário da atividade anterior. Acesse o portfólio do grupo a que você pertence. Se você for escritor, não faça nada agora. Se você for leitor, leia atentamente o texto de seu colega, copie-o, clique em "Comentar", cole o texto e faça todas as observações dentro do texto, observando o que você acha que deve ser mudado (EM LETRAS MAIÚSCULAS) entre parênteses.</p> <p>(Atenção: até 09 de maio, mas quanto antes, melhor)</p>
<p>Atividade 03: Escritor II</p> <p>(Em duplas ou grupos de três). Acesse o portfólio do grupo a que você pertence. Se você for leitor, não faça nada agora. Se você for escritor, reescreva o texto comentado pelo seu colega, fazendo as mudanças sugeridas OU NÃO; nesse caso, justifique porque você não aceita as mudanças sugeridas. Clique em "Incluir Novo Item" e inclua o novo texto com o título de "Texto 2".</p> <p>(Atenção: até 14 de maio, mas quanto antes, melhor)</p>
<p>Atividade 04: Leitor II</p> <p>(Em duplas ou grupos de três). Acesse mais uma vez o portfólio do grupo a que você pertence. Se você for escritor não faça nada agora. Se você for leitor, leia atentamente o texto revisado de seu colega, clique em "Comentar" e escreva um parecer final.</p> <p>(Atenção: até 19 de maio, mas quanto antes, melhor)</p>

³³ No grupo 2007/2 os alunos foram organizados em duplas: um aluno-escritor e um aluno-leitor; já no grupo 2008/2, foram dois alunos escritores e um aluno-leitor.

No ambiente de aprendizagem TelEduc, há a ferramenta (espaço de aprendizagem) Portfólio de Grupos, com a mesma concepção de escrita colaborativa de um wiki, que viabiliza a construção conjunta de um texto, possibilitando que os autores insiram mensagens, incluam e excluam trechos nos textos, mesmo que não sejam de sua autoria. Assim, o Portfólio de Grupos foi a ferramenta utilizada para estimular a tarefa de escrita colaborativa no TelEduc uma vez que a aprendizagem ocorre na interação social e na comunicação com os outros (VYGOTSKY, 1998).

Os alunos com interesses similares devem ser estimulados a “se encontrarem” e a trabalharem juntos em um ambiente educacional. No entanto, nessa atividade colaborativa, os alunos foram alocados de forma diferente: o par mais competente³⁴ seria o aluno-leitor que daria sugestões para reescritura e enriquecimento do texto; o par menos competente³⁵ seria o aluno-escritor (ou os alunos) que teria que produzir o texto. A idéia foi de que a orientação fornecida pelo aluno-leitor serviria como um andaime relevante para o aluno-escritor movimentar-se na sua área potencial de desenvolvimento cognitivo, ou seja, na ZDP. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas psicológicas, por meio da interação social com os outros mais experientes e o uso dessas ferramentas, sendo a linguagem uma dessas ferramentas.

A seguir apresentamos algumas situações que ocorreram nas interações das atividades duplas/grupos que julgamos serem importantes na reflexão acerca da presente pesquisa.

Os alunos ficam apreensivos quando notam que os colegas (do seu grupo) não estão participando. É interessante ressaltar que a interação inicial parte quase sempre do aluno escritor, que é considerado o par mais competente. TINA preocupa-se com o silêncio dos seus parceiros, pois está encerrando a primeira etapa (em 05/05) e nenhum dos colegas escritores escreveu qualquer texto até o momento. O par considerado mais competente para a produção dos textos também demonstra ser o mais responsável e comprometido com as tarefas.

³⁴ Aquele aluno identificado como tendo menor dificuldade de escrever e maior comprometimento com a disciplina.

³⁵ Aquele aluno identificado como tendo maior dificuldade de escrever e menor comprometimento com a disciplina.

Remetente	Destinatários	Data
TINA	Vilson J. Leffa Christiane Heemann	04/05/2008 17:23:38
Assunto		
Sobre os Grupos		
Mensagem		
Caros Professor Vilson e Christiane, o grupo em que fiquei é composto da seguinte forma: DAI (E) FENI (E) TINA (L), no entanto, a colega DAI não vem participando das atividades desde março, se não me engano. Será que isso não comprometerá o desenvolvimento da atividade? Att. TINA		

O mesmo ocorre com MAR que manda um email para a professora perguntando sobre o compartilhamento das atividades, pois nenhum dos colegas produziu um texto; MAR preocupa-se que a agenda não está sendo cumprida pelos colegas, o que pode vir a comprometer o trabalho do grupo.

Remetente	Destinatários	Data
Christiane Heemann	Vilson J. Leffa Christiane Heemann MAR	05/05/2008 08:35:57
Assunto		
Resp: Compartilhamento		
Mensagem		
<p>Oi MAR</p> <p>Compartilhamento de atividades? O aluno escritor deve escrever o texto e os dois leitores avaliam o texto, dando sugestões, melhorando o texto, acrescentando, retirando. A dinâmica de como fazer isso fica a critério de cada grupo. Sugiro enviar um email para os colegas e combinar como vão proceder. Um abraço, Christiane</p> <hr/> <p>> Em 04/05/2008 22:23:50, MAR havia escrito:</p> <p>> Olá! Como é o compartilhamento dos portfólios dos grupos? aguardo. Abraço, MAR</p>		

Nas mensagens a seguir, EMI (aluno-leitor) demonstra sua frustração com os colegas por não terem produzido o texto. EMI já havia tentado contato com os colegas sem sucesso. GUF acaba respondendo o email dizendo que havia se confundido, pois pensava ser leitor. O que deixa EMI mais chateada é a questão de o grupo não agir como grupo, colaborativamente, e sim apenas como indivíduos. Na visão de Paiva (2008), os personagens previstos na teoria da ZDP de Vygotsky são alunos em que um é aprendiz e o outro está interessado nessa aprendizagem; só que no ambiente educacional entre os pares, o par mais competente às vezes não está interessado em ajudar o menos

competente, apresentando resistência, pois nem sempre o colega menos competente tem algo a contribuir para o seu conhecimento. Assim, para Paiva (2008), ver a revisão colaborativa em que pares trabalham conjuntamente é romantizar a participação do par mais competente e minimizar o papel dos artefatos culturais que podem ser mediadores eficazes na aprendizagem autônoma. Mesmo assim, tal visão não anula a importância do outro na aprendizagem, mas faz com que vejamos o “contexto social não apenas como ambiente de cooperação, mas também, como arena de conflitos e frustrações” (PAIVA, 2008, online).

EMI, no entanto, está disposta a trabalhar com os pares menos competentes que, por sua vez, demonstram não estarem interessados em aprender com o par mais competente, instalando-se, de qualquer maneira, um conflito de ações. EMI, preocupada, manda uma mensagem para os seus colegas em 07/05 solicitando que entrem em contato com ela. O grupo é composto por EMI (leitora), GUF (escritor) e ELI (escritor).

Remetente	Destinatários	Data
EMI	Vilson J. Leffa Christiane Heemann ELI/GUF	07/05/2008 14:18:35
Assunto		
Red: Texto 1		
Mensagem		
<p>Colegas estou preocupada, pois devo fazer o parecer até o dia 09 e não sei quem de vocês irá fazer o texto 1. Podem, por favor entrar em contato por email e me manter informada? Obrigada, EMI</p>		

Remetente	Destinatários	Data
EMI	Vilson J. Leffa Christiane Heemann ELI/GUF	09/05/2008 18:48:50
Assunto		
Resp: Resp: Red: Texto 1		
Mensagem		
<p>GUF creio que nestes casos a sinceridade e a objetividade é a melhor saída, portanto, como estou escrevendo a ti e ao ELI, quero dizer que meu desapontamento não diz respeito ao atraso na elaboração do texto em si, pois faço isso com frequência e, somente eu, sei o quanto me custa cumprir os prazos, bem como sei, que se não os cumprir, estarei prejudicando apenas a mim. O que não me pareceu justo, por sermos um grupo, foi a falta de interesse em manter um diálogo para chegarmos a uma solução; fosse para ajudar o colega na construção ou sugestão do tema, fosse para que o grupo não saísse prejudicado. Quando fazemos ou deixamos de fazer algo cujo resultado apenas a nós é prejudicial, é um direito, mas agir ou deixar de agir quando outras pessoas estão envolvidas e dependem dessa ação, é descaso e falta de consideração.</p> <p>Desculpe-me GUF, mas foi o que me pareceu, ao menos até, que me provem o contrário.</p> <p>Espero que o ELI possa nos dizer o que aconteceu, quem sabe ele esperou que escrevesse primeiro, realmente não sei. De qualquer modo, agradeço a tua resposta.</p>		

GUF acaba escrevendo um texto em 14/05 (conforme Relatório de Frequência³⁶ no Quadro 4.5), acessando três vezes o ambiente. Essa ferramenta de acessos no TelEduc é importante para diferenciar entre o “aluno calado” mas presente e o “aluno ausente”, fator importante nos cursos de educação a distância. Em 18/05 EMI escreve as sugestões para o texto, mas GUF não modifica mais o texto e não responde às sugestões dadas por EMI, apesar de acessar o ambiente uma vez em 18/05 e mais cinco vezes em 19/05 (data limite da Agenda), abdicando da sua responsabilidade perante o grupo. ELI não acessa o ambiente em nenhum momento.

Quadro 4.5 – Relatório de Frequência

Português Redacional Básico 2008/1											
Acessos - Exibir Relatório de Frequência – Portfólio											Ajuda
Maio 2008											
	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Total
Alunos											
ELI											
EMI			1	2		5		2	5	26	41
GUF					3	2			1	5	11

³⁶ O Relatório de Frequência é uma ferramenta do TelEduc que permite visualizar os acessos dos alunos ao ambiente.

No Portfólio de grupos, no final das sugestões apresentadas para o texto escrito por GUF, EMI escreve:

GUF, foi bem difícil me envolver com o teu texto, não te enxerguei nele. Não vou me propor a reescrevê-lo, pois teria que fazê-lo por inteiro e, acho que não é esta a proposta. Não precisas acatar minhas sugestões, te dei alguns caminhos para poderes trilhar, manifesta a tua vontade, seja ela qual for. (EMI 18/05/2008)

GUF perde a oportunidade de imitar o texto de EMI que acessa o ambiente 26 vezes em um dia (Quadro 4.5) talvez com esperanças de que ele reescreva o texto, ou seja, acate as sugestões propostas. A imitação constitui-se em uma atividade essencial na aprendizagem, pois promove o que Vygotsky (1998) denominou internalização, que é o processo que se distingue da cópia porque implica em uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo (DAMIANI, 2008). Conflitos também advêm dessa atitude de GUF, mas esses serão tratados na seção seguinte das contradições.

Muitas vezes, o par menos competente não aceita as sugestões apresentadas pelo par mais competente, pois não se pode esperar do outro o mesmo que se espera de um professor, pois esse outro pode representar o inferno, conforme metaforizado na peça de Sartre (PAIVA, 2008), “o inferno são os outros”; ou seja, embora os outros impossibilitem a concretização dos meus projetos, não é possível evitar a convivência; sem os outros, o próprio projeto fundamental não teria sentido. É o que acontece com LEA que declara, na entrevista, ter interagido com o parceiro, apontando sugestões (LEA é o leitor e o colega, o escritor) para o texto produzido. No entanto, o colega não aceita tais sugestões; mas o não concordar faz parte da negociação de sentidos e da colaboração do trabalho que ocorre na arena citada por Paiva (2008).

(...) se eu começar a achar muito a respeito do texto dele, ele vai me queimar... (...) quando eu tinha que fazer eu procurava meio assim, mostrar onde tava certo ou ta errado, as vezes teve tal comentário que eu fiz que eu falei pra ele ‘olha se dividisse o parágrafo mais ... o teu texto ficaria mais ... se tal parágrafo tivesse dividido ele em dois, o visual do texto daria uma melhorada né, eu falei pra ele e a pessoa achou que não ‘ah não, eu não acho, não concordo contigo’ (...) e eu comentei com o colega ‘ah eu acho que podemos usar isso, isso, isso, isso e aquilo’ e ele replicou e disse ‘isso e isso eu até concordo mas isso, isso e aquilo eu acho que não’ (...) (LEA 11/12/2007)

WAVA e CRIS, conforme as mensagens a seguir, sentem-se abandonados pelas suas duplas. A atividade de revisão colaborativa em duplas/grupos objetiva que os alunos interajam mais, aproximando-se. “A capacidade de envolver-se em um trabalho colaborativo é uma marca da aprendizagem online e o fundamento da comunidade de aprendizagem” (PALLOFF e PRATT, 2004, p. 154). A falta de um espaço para encontros físicos apresenta um grande desafio para a educação online (HILL, 2002). A inclusão de trabalhos em grupo e as discussões online ajudam a ampliar e aprofundar a aprendizagem, diminuindo a sensação de isolamento que muitos alunos sentem, permitindo que vivenciem a experiência de estar conectado ao curso, aos professores e colegas. Mas muitos alunos não estão preparados para trabalhar colaborativamente. A importância das atividades colaborativas está ancorada no desenvolvimento da autonomia para a resolução de problemas.

Remetente	Destinatários	Data
WAVA	Todos os formadores	23/10/2007 15:18:59
Assunto		
Atividades em dupla		
Mensagem		
Estou com uma dúvida. Gostaria de saber como irei realizar as atividades em dupla, pois pelo que percebi através do portfólio de minha colega, que a mesma não está realizando nenhuma atividade e estou achando que estou sozinho nesta. Como farei?? Obrigado pela atenção, WAVA		

Remetente	Destinatários	Data
CRIS	Vilson J. Leffa Christiane Heemann	28/10/2007 11:39:56
Assunto		
E agora?		
Mensagem		
Oi! O AND não postou nenhum texto. O que eu faço? Abraços		

Para que se tenha um padrão de colaboração é necessário que se tenha uma sequência de interações entre os membros de uma comunidade. Salomon (1992) argumenta que a colaboração somente é efetiva se houver interdependência entre os alunos. Uma interdependência genuína é descrita como a necessidade de (1) compartilhar informações, concepções, conclusões; (2) haver a divisão de trabalho com papéis definidos; e (3) existir um pensamento conjunto. No entanto, conforme apontado

por Andreassen (2000), os alunos não usam as ferramentas para produzir interdependência genuína, muito menos uma parceria colaborativa entre os pares, mas para conspirar contra a tarefa, pois eles meramente “cooperam” uns com os outros, trabalhando individualmente, para concluir a tarefa da forma mais fácil e rápida possível, sem estarem preocupados em trabalhar conjuntamente.

ALE (aluno-leitor) cobra do colega para que escreva o texto (e envia cópia para os professores). Os alunos precisam aprender a trabalhar em grupos, pois no meio acadêmico, os trabalhos de pesquisa científica são executados por meio da colaboração e da cooperação em grupo, ou seja, a cooperação assíncrona torna-se conveniente e necessária para a viabilização dos trabalhos (DAMIANI, 2008). Em vista disso, o meio educacional precisa desenvolver nos alunos a capacidade de laborar e colaborar, pois as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualista (VYGOTSKY, 1998).

Remetente	Destinatários	Data
ALE	Todos os formadores VAG (E) ALE (L)	03/11/2007 15:24:40
Assunto		
Atividade e		
Mensagem		
Prezado VAG, não esqueça que o prazo final para realizar a tarefa 3, do nosso grupo, é até hoje. Abraço, ALE		

VAG (aluno-escritor) responde ao email dois dias depois, mas endereçando à professora com cópia para o colega. Conforme justificativa apresentada pelo aluno, o trabalho não tinha sido feito devido a compromissos para com o sistema de atividade profissional. A interação ocorre entre aluno-professor-aluno. VAG preocupa-se em não indicar uma imagem de irresponsável principalmente para com o colega (“falta de companheirismo”). O trabalho colaborativo possibilita “o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista” (DAMIANI, 2008, p. 225). Entretanto, como ainda há prazo para realizar a tarefa, essa acaba sendo cumprida pela dupla (professora envia email agradecendo a preocupação do aluno).

Remetente	Destinatários	Data
VAG	Christiane Heemann ALE	05/11/2007 14:30:00
Assunto		
Resp: Resp: Atividade e		
Mensagem		
<p>Christiane Cheguei de viagens domingo às 20 horas e terminei imediatamente o trabalho em grupo. Peço desculpas para o ALE, mas estava representado um trabalho num workshop em São Leopoldo. Só não queria que meu atraso fosse visto como irresponsabilidade ou falta de companheirismo. Desde já agradeço a compreensão, VAG</p>		

Remetente	Destinatários	Data
Christiane Heemann	Vilson J. Leffa Christiane Heemann VAG ALE	05/11/2007 18:49:34
Assunto		
Resp: Resp: Resp: Atividade e		
Mensagem		
<p>VAG Acho que o ALE compreendeu. Deu tudo certo, enfim. Agradeço pelo teu email e pela tua preocupação. Um abraço, Christiane</p>		

MALU (aluno-escritor) envia um email para a professora informando já ter produzido um texto junto com MAR (aluno-leitor) e que naquele momento, após já terem escrito os dois textos (reescritura), o outro colega-escritor, MAT, coloca um segundo texto no Portfólio de Grupos. As alunas ficam preocupadas, pois até então estavam trabalhando adequadamente (apesar de terem entrado em contato com MAT) e nesse momento surge o colega que até então não havia participado.

Remetente	Destinatários	Data
MALU	Christiane Heemann MAR	16/05/2008 09:04:55
Assunto		
TEXTO 1		
Mensagem		
<p>Oi! Christiane. Eu e a MAR, já tínhamos colocado o texto 1 e 2 do escritor e do leitor, dentro da data prevista. Nós já tínhamos feito todos os exercícios. Agora apareceu um outro texto, acredito que tenha sido o MAT. E agora??? Nós tentamos entrar em contato com ele, várias vezes, ele não respondeu.</p>		

MAR resolve também enviar uma mensagem para a professora solicitando que o colega fosse remanejado para outro grupo. É interessante que MAR reconheceu MAT no saguão da universidade em função da foto no Perfil e foi falar pessoalmente com ele. Mas ao invés de tentar reintegrá-lo, resolveram bani-lo do grupo, uma vez que a dupla já havia concluído suas tarefas. Cabe salientar que MALU e MAR são colegas de aula no curso de Direito (conforme já exposto na interação aluno/aluno) e essa é uma das razões que acreditamos que a interação da dupla ocorreu; ou seja, possivelmente as alunas devem ter conversado face a face e organizado o seu trabalho. Ainda, lembramos que MALU escreveu no Fórum que queria ser amiga de MAR. Talvez a amizade das colegas de aula presencial tenha iniciado a partir da disciplina de PRB online.

Remetente	Destinatários	Data
MAR	Christiane Heemann MALU	16/05/2008 11:43:13
Assunto		
Portifólio - Grupo		
Mensagem		
<p>Bom dia!</p> <p>Como é de seu conhecimento, já havíamos - eu e a MALU - realizado todas as atividades da Unidade, tanto as de grupo, como as individuais. Tínhamos tentado entrar em contato com o colega, que não respondeu. Nessa quarta, reconheci-o no saguão da faculdade, em função da foto do perfil e falei com ele, mas tudo já havia sido concluído. Gostaria, se possível, que o colega fosse remanejado para outro grupo, porque não é justo que nós, que concluímos as atividades no prazo, tenhamos que repetir tudo o que já foi feito. Não é absolutamente nada pessoal em relação ao colega, mas somente em função do respeito ao nosso trabalho e ao cumprimento de prazo. Espero que esta mensagem permaneça apenas entre nós para não gerar possíveis desconfortos. Obrigada, MAR</p>		

A professora, que já havia solicitado a MAT que reescrevesse outro texto tomando por base o escrito por MALU, também não acha justo ele se integrar depois ao grupo já organizado; assim, a professora solicita que o aluno construa um texto somente seu. No entanto, MAT plagia um texto da Wikipédia e coloca no Portfólio como se fosse de sua autoria, demonstrando irresponsabilidade e falta de comprometimento para com o grupo e também para com o seu próprio trabalho na disciplina. MAR, enfim, agradece pela solução apresentada pelos professores.

Remetente	Destinatários	Data
MAR	Christiane Heemann	16/05/2008 17:07:38
Assunto		
Resp: Resp: Portifólio - Grupo		
Mensagem		
Então ele não está mais no nosso grupo? Só queria a confirmação... Agradeço tua atenção na solução do problema. Obrigada. Abraço, MAR		

Cabe aqui uma reflexão sobre as atividades em duplas/grupos feitas na disciplina de PRB online. As atividades colaborativas feitas em pares ferem com algumas ideias sobre educação a distância de que devem ser oferecidos ao aluno autonomia e independência para ele estudar a distância, com acesso aberto (faz quando pode e quer) e cursos que sejam feitos dentro do seu ritmo, inviabilizando quase que totalmente as atividades de aprendizagem em grupo. Trabalhar colaborativamente em um curso a distância parece ser difícil, pois os alunos justamente optam por um curso online por não terem tempo de frequentar aulas presenciais em horários fixos; ainda que na disciplina de PRB online as tarefas colaborativas poderiam ser feitas de forma assíncrona, conforme conveniência de cada um, alguns alunos se sentiram perdidos e não conseguiram trabalhar colaborativamente sem encontros face a face. Na pesquisa de Anderson et al. (2005), semelhantes resultados foram encontrados: a grande maioria dos alunos de cursos a distância (49%) respondeu que não participariam de atividades colaborativas e ao serem perguntados a razão, 58% responderam que preferiam aprender por conta própria. Assim, os resultados da pesquisa de Anderson et al. sugerem que a maioria dos alunos escolhe não participar de atividades colaborativas mesmo se tais atividades fossem do curso e a participação pudesse afetar as notas. Os alunos, na referida pesquisa, mostraram interesse em colaborar e interagir com os colegas, mas desde que tal colaboração não restringisse sua liberdade de se movimentar pelo curso no seu próprio ritmo.

Não somente dificuldades apareceram nas atividades em duplas/grupos, mas também interações bem sucedidas ocorreram. O grupo de FENI e DAÍ (alunos escritores) e TINA (aluno/leitor) mostra a escrita colaborativa. DAÍ escreveu o texto 1 (violência doméstica) com modificações acrescentadas por FENI. TINA leu e deu opiniões. Tendo considerado as sugestões de TINA, FENI reescreveu o texto, fazendo o

comentário mostrado (o texto que seguia não aparece). Na sequência, TINA faz um comentário final, demonstrando satisfação pelos resultados alcançados e o professor faz o fechamento, elogiando grupo. A avaliação em pares faz com que haja envolvimento dos alunos no processo de avaliação, removendo o poder do professor sobre o aluno (TOPPING, 1998 apud JUWA, 2003) e deixando, assim, os alunos mais à vontade para poderem criar sem o receio de errar. Nesse processo, os alunos constroem conhecimento e dão significados às coisas por meio do diálogo social e da interação com o meio (VIGOTSKY, 1998). Fica difícil, quando a escrita é realizada colaborativamente, coordenar um esforço conjunto, pois diferentes concepções emergem.

Título	Data	Compartilhamento
	Texto 2	12/05/2008 15:05:53
Totalmente Compartilhado		
Texto		
Primeiramente, gostaria de informar que as devidas mudanças foram feitas em letras maiúsculas, que considerei a forma mais clara, podendo identificá-las facilmente. E comentei logo após o antigo comentário da colega leitora, sem apagar este último. Abraços, FENI.		

Emissor	Data
TINA	19/05/2008 18:16:18
Comentário	
Caros colegas DAÍ e FENI, creio que o texto está como deve, fico muito feliz em ter contribuído para que chegássemos ao final da atividade de forma harmoniosa e satisfatória, parabéns para nós, hehehe!!!	

Emissor	Data
Vilson J. Leffa	09/06/2008 10:57:22
Comentário	
Excelente em todos os aspectos, desde o texto inicial, os comentários da TINA e a resposta aos comentários.	

Os alunos escritores PER e WILL trabalham na madrugada por não disporem de tempo ao longo do dia, conforme mostrado no histórico do Portfólio de Grupo (Quadro 4.7). A educação a distância possibilita os alunos a compartilharem conhecimento quando em situações educacionais tradicionais não teriam condições de fazê-lo. Os alunos, na educação a distância, precisam trabalhar para desenvolver novas estratégias de gerenciamento de tempo para que eles não percam interações importantes ou fiquem atrasados com as tarefas (HILL, 2002).

Quadro 4.7 – Histórico do Portfólio de Grupo

Português Redacional Básico 2008/1		
Portfólio - Portfólio de Grupo / Histórico		Busca Ajuda
Ação	Data	Usuário
Edição Finalizada	06/05/2008 01:03:03	PER
Edição Finalizada	06/05/2008 01:00:56	PER
Edição Finalizada	06/05/2008 00:46:52	PER
Edição Finalizada	05/05/2008 01:00:15	WILL
Criação	04/05/2008 22:14:01	WILL

Os dados apresentados visaram demonstrar a atividade realizada em duplas/grupos, mostrando as dificuldades que os alunos possuem para realizar uma tarefa de forma colaborativa e como conseguem contorná-las. A seguir, descreveremos as interações aluno-conteúdo.

4.4.3. Interação aluno-conteúdo

A maior parte do tempo do aluno, em qualquer modalidade de educação adulta, é consumida por interações com o conteúdo (ANDERSON, 2003). A capacidade da internet de proporcionar diferentes experiências como pesquisar, armazenar, catalogar, compartilhar e apresentar para os alunos altera significativamente o contexto da interação aluno-conteúdo, pois as interações dos alunos não são mais meramente com textos estáticos e sim com hipertextos. O conteúdo a ser trabalhado em um curso online não é somente o disponibilizado pelo professor, mas também o conteúdo obtido pela realização de pesquisas no meio virtual (HEEMANN, 2010). Assim, muitas vezes “o conteúdo é montado individualmente pelo aluno, conforme seu interesse e disponibilidade para navegar pela rede (*ibid*, p. 298).

Quando o aluno mostra preferência por um determinado conteúdo, ele demonstra ter refletido a respeito do conteúdo. Isso significa que houve interação entre ele - aluno - e o conteúdo trabalhado, que está sendo aprendido. Para tanto, verificamos as reações dos alunos diante de alguns conteúdos trabalhados na disciplina de PRB online.

A enquete realizada entre os alunos³⁷ (Anexo B) demonstra que houve uma preferência bem acentuada pelas atividades no ELO; conforme mostrado no Quadro 4.8, 14 alunos (25% dos respondentes) afirmaram terem gostado mais do ELO, que são atividades interativas com feedback imediato. Tal preferência pode estar relacionada à questão de imediatismo por parte dos alunos (pergunta-resposta), com uma conclusão quase que instantânea e que não solicita a construção de um texto (escrever no Portfólio 5%) que invariavelmente requer que o aluno provoque um diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, conseqüentemente consumindo mais tempo. Também, as atividades interativas não requerem a participação do professor, pois com o feedback imediato, o próprio aluno vai interagindo com o conteúdo à medida que faz o exercício. Por outro lado, a ação do professor fica ampliada para muito além das quatro paredes da sala de aula, tornado-o presente na educação a distância (LEFFA, 2006).

Dos 56 alunos respondentes, opinar no Fórum (9 alunos) e comentar os textos dos colegas (7 alunos) seguiram a preferência dos alunos (Quadro 4.8), mostrando que os alunos gostam de interagir com os colegas. Cabe ainda salientar que 12 alunos expressaram não possuir uma preferência especial.

Quadro 4.8 - Avaliação das atividades

3.1. As atividades que mais gostei são:	
Alternativas	
1) Escrever as dissertações no Portfólio.	8.93% (5)
2) Ler e responder no ELO.	25.00% (14)
3) Comentar os textos dos colegas.	12.50% (7)
4) Opinar no Fórum.	16.07% (9)
5) Discutir no Fórum.	8.93% (5)
6) Trocar idéias com os colegas.	5.36% (3)
7) Trocar idéias com os professores.	1.79% (1)
8) Sem preferência especial.	21.43% (12)
Total de votos: 56	

Ainda o ELO segue na preferência dos alunos. A unidade 2, citada pelos alunos a seguir, referia-se a atividades interativas sobre “Tipos de introdução” e também sobre a escrita de um texto dissertativo sobre a razão de ter escolhido determinado curso. WAVA, ELLE e LUCA dizem terem gostado da unidade 2 por serem atividades

³⁷ Lembramos que a enquete não era uma tarefa obrigatória, por isso o número de alunos respondentes é diferente do número total de alunos.

interessantes que “possibilitam a prática da escrita” e surpreendem o aluno (“surpresas agradáveis” e “nem sabia que era de tal jeito”).

	Unidade2	Terça, 04/09/2007, 11:44:58
WAVA		
Achei a unidade 2 muito interessante, pois além de nos mostrar mais algumas regras para a confexão de uma boa dissertação, ainda nos foram disponibilizados atividades interessantes que possibilitaram a prática da escrita, interpretação e avaliação de uma texto dissertativo escolhido pelo aluno.		

	Unidade 2	Terça, 04/09/2007, 18:46:10
ELLE		
Ao inicar as atividades da unidade 2, achei estas bem diversificadas e interessantes, levando os alunos a participarem das atividades com prazer. Com certeza, a cada unidade nova, no decorrer do curso, teremos surpresas agradáveis que contribuirão para um melhor domínio da língua portuguesa.		

	unidade 2	Quinta, 06/09/2007, 21:57:49
LUCA		
A unidade 2 me esclareceu algumas duvidas que eu tinha sobre dissertação, e também me mostrou alguma coisas que eu nem sabia que era de tal jeito.		

Os excertos a seguir referem-se à atividade interativa sobre língua falada x língua escrita que mostra, de forma engraçada, que muitas vezes as pessoas escrevem da forma que falam. Os alunos ao exporem seus comentários, refletem sobre a importância da tarefa e também sobre seus próprios erros.

Achei boa a atividade, pois mostra com clareza o que é ambiguidade eo cuidado para não escrevermos dessa maneira e as gírias que torna um texto horrível. (MALU)

Otimo porque esta mostrando que nao sei nada da Lingua Portuguesa, e que tenho que estudar muito Abraços. (RISI)

... Nos leva a avaliar, como realmente inúmeros equívocos acontecem, se não prestarmos muita atenção à nossa maneira de escrever.E também, a necessidade de uma revisão após a conclusão de nossos textos. (FEPO)

Avaliação muito produtiva;ressalta de maneira bem objetiva a necessidade da atenção na hora de escrevermos.(JIP)

Atividade feita foi de grande importância para podermos entender a questão da ambigüidade e da língua oral e escrita, exercício muito bom. (JOS)

No “Fórum: Gostei mais/gostei menos” as respostas variaram bastante. Os excertos a seguir mostram a preferência dos alunos que escolheram a atividade 1 (escrever um texto sobre “Esmola ou Escola”) por proporcionar a oportunidade de escrever, criar, pensar, transformar, que é o objetivo da disciplina de PRB. Quando o aluno reflete sobre a importância de determinada tarefa, ele está interagindo com o conteúdo (“a redação faz com que a gente exercite mais o cérebro”), pois faz com que ele reflita sobre a sua própria atividade, tomando consciência dela ao mesmo tempo que controla sua aprendizagem (“escrevendo é que se aprende”). A atividade 5 (Palavras Repetidas) e Preferências Colocacionais, citadas pelos alunos como atividades que menos gostaram, referem-se a atividades interativas (ELO). Nessas atividades, os recursos proporcionados pela ferramenta, no caso, o ELO, não foram adequadamente utilizados, pois as tarefas assemelham-se a uma tarefa no papel; ou seja, apresenta resquícios de um texto estático em uma folha, não sendo, de fato, utilizadas todas as possibilidades da ferramenta de autoria. Assim, podemos dizer que a interação aluno-conteúdo ficou prejudicada em função do não aproveitamento das affordances da ferramenta.

	Gostei mais, gostei menos	Segunda, 09/06/2008, 11:14:51
EMI		
Gostei mais da atividade 1 porque exercitar a escrita é fundamental e me ajuda a avaliar no que preciso melhorar. Gostei menos da atividade 5, porque além de ser muito extensa, as respostas só eram aceitas se fossem respondidas exatamente da mesma forma que constava no portal. Deste modo, fica bastante difícil, uma vez que a língua portuguesa nos favorece dizer a mesma coisa, com palavras diferentes.		
	A que gostei mais, e por que? A que gostei menos, por que?	Segunda, 26/05/2008, 16:18:43
MALU		
Gostei mais da atividade 1 (Es mola ou Escola), porque, a redação faz com que a gente exercite mais o cérebro- escrevendo é que se aprende. Gostei menos da atividade 5 (Palavras Repetidas), achei um pouco difícil.		
	gostei mais gostei menos	Segunda, 09/06/2008, 18:33:17
MARI		
Gostei mais de fazer a dissertação pois acho prazeroso escrever e também me questionar. Gostei menos da tarefa preferencias colocacionais por que achei complicada.		

Conforme podemos perceber, há uma grande preferência pelas atividades realizadas no ELO, mostrando imediatismo por parte dos alunos. Refletindo acerca do objeto/motivo da disciplina de PRB online – a escrita acadêmica – percebemos certo desapontamento a respeito enquanto educadores, pois apenas um número pequeno de alunos expressa gostar de produzir textos no Portfólio, levando-nos a inferir que gosta de escrever quem já sabe escrever.

4.4.4. Interação vicária

Proporcionar oportunidades para diferentes tipos de interação é importante para o sucesso dos alunos envolvidos na educação a distância (SUTTON, 2001). No entanto, nem todos os alunos interagem da mesma forma, nem na sala de aula online, nem na tradicional. Há os alunos que são extrovertidos e gostam de conversar e trocar mensagens com os colegas e com os professores; há, também, os que são tímidos ou inseguros e que normalmente não interagem diretamente com os colegas e professores, o que acaba por refletir no seu processo de aprendizagem.

Algumas características individuais de alunos, tanto sociais quanto psicológicas, inibem alguns alunos de participarem diretamente do curso, fazendo com que eles interajam de forma vicária. A interação vicária ocorre quando um aluno passivo ativamente observa e processa ambos os lados de interações entre dois outros alunos ou entre um aluno e o professor. A interação, neste sentido, não é em primeira mão, por isso o termo vicário³⁸. Uma pessoa envolvida em uma interação vicária é chamada de “inter-ator vicário” (SUTTON, 2001) e o processo de aprendizagem vicária.

Na disciplina de PRB online, ELI foi um aluno que se beneficiou da interação vicária no ambiente online. ELI, 42 anos, é um aluno de origem camponesa pertencente ao MST³⁹ que mora em um assentamento, conforme descrito por ele no Perfil:

Origem: campones, e recentemente estudante de direito, trabalho: em uma cooperativa dos movimentos sociais.(xxx-sul). Rezido no assentamento X 5º distrito de Piratini.

³⁸ Do latim *vicarius*, -ii, o que faz as vezes de outro, substituto.

³⁹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social brasileiro de inspiração marxista e do cristianismo progressista (teologia da libertação), cujo objetivo é a realização da reforma agrária no Brasil (http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_dos_Trabalhadores_Rurais_Sem_Terra)

ELI, pela sua condição social (“meio pobre”, conforme diz na entrevista), não é uma pessoa de conversar com as outras, mesmo no ambiente de sala de aula tradicional, fica somente observando, mas não procura interagir. ELI foi um aluno que ativamente observava as ações dos outros alunos e os resultados dessas interações.

(...) querendo ou não, a gente sente, fica muito assim quieto, na minha, eu não sou muito de ... de.. interagir, de procurar, de conversar assim. (...) Até porque acho é uma questão já da própria classe social que eu sou., é meio pobre, fica na (...) do cara, não procura, fica olhando, observando, vem conversar, a gente conversa, mas não vai procurar. (ELI 26/06/2008)

O inter-ator vicário processa cognitivamente o conteúdo enquanto que absorve as interações dos outros. Este processamento cognitivo, ainda que passivo, pode acentuar o processo de aprendizagem. Por meio dessa atividade mental, o inter-ator vicário estrutura melhor e absorve o conteúdo do curso. Este resultado pode ser atingido sem interação direta no sentido tradicional. ELI, no excerto a seguir, expressa a sua dificuldade em trabalhar com a ferramenta, o computador, mas reconhece que nos dias de hoje os jovens já possuem maior facilidade.

E pra mim foi bom, porque primeiro, eu tenho bastante dificuldade de trabalhar com o computador, nesta parte da informática, porque nunca tive assim grande contato, é diferente que... os jovens de hoje que desde o início de suas vidas já começam a ter este contato, eu... sei muito pouquinho mes mo... (ELI 26/06/2008)

ELI, mesmo na sala de aula tradicional, não se sente à vontade para interagir devido a sua timidez, insegurança e principalmente pela sua condição social inferior. Alunos que têm dificuldade de comunicação normalmente são incapazes de se comunicar ainda que o curso proporcione várias oportunidades de interação. À medida que os alunos se deparam e se envolvem com práticas sociais mediadas pelo uso de textos, por exemplo, eles desenvolvem uma competência genérica. No entanto, essa competência, por ser socialmente construída, varia de pessoa para pessoa de acordo com a sua história, de sociedade para sociedade e de contexto para contexto. Essa diferença pode levar à discriminação e desigualdade social. Mas em um ambiente online, tais indiferenças não deveriam existir; há uma certa equidade entre os participantes uma vez que não se conhecem face a face. ELI comentou como se sentia no ambiente online:

Todo mundo tá igual ali, .. e está mais à vontade.. tu não tá ali... ninguém tá ali te olhando, ninguém tá ali te pressionando; e porque querendo ou não, a presença de um ali do lado talvez te influencia no próprio sistema nervoso.. (ELI 26/06/2008)

ELI salientou uma questão negativa da experiência na disciplina online (“negativa por falta de condições minha”) por não dispor de um computador em casa. Pelas observações feitas de forma passiva no ambiente online, pelas leituras de outros colegas, ELI expressou uma vivência emocional de como seria se tivesse um computador: “tem um espaço livre lá em casa, pode ser um momento de descontração”, “tu fica num momento só para ti”. ELI não se comporta como um aluno alienado; pelo contrário, ele idealiza, em seu pensamento, como poderia usufruir mais da disciplina caso tivesse a ferramenta a seu dispor, tanto fisicamente a máquina, quanto as habilidades para manuseá-la; ele pode profetizar os benefícios que teria caso tivesse internet em casa:

(...) achei que isso foi assim um das coisas negativa, mas não negativas do curso, negativas por falta de condições minhas, né pessoalmente, mas penso que pra quem tem essas condições, por exemplo, que hoje na grande maioria, não pobre que nem eu que sou... quem já tem um nível de vida assim um pouco melhorado, que tem internet, que não é um absurdo de caro, eu que sou pobre não tenho condições de ter mas, quem tem condições, acho que é ...assim.. muito bom e com certeza ajuda muito, porque, principalmente para quem estuda e trabalha, tem um espaço livre lá em casa, que tu tá tranquilo, acho até que, de certa forma, pode ser um momento de descontração, ou seja, de descanso, de relaxar, apesar de ter que, não to dizendo que ... tem que pensar muito, tem que estudar bastante, mas acho que tu fica num momento vamos dizer só, pra ti em casa, seria muito importante ... (ELI 26/06/2008)

ELI reconhece as affordances dos computadores apesar de não possuir um em casa:

(...) porque querendo ou não, é um, é um ..uma ferramenta que tá aí pra ser usada por todos nós, uma pena que não tá tão popular, todos têm acesso a isso ne, porque, por causa do custo. Mas é uma ferramenta ágil, eficaz e tu .. que te proporciona te comunicar rapidamente em qualquer lugar. (ELI 26/06/2008)

No entanto, ELI afirma usar muito o computador, talvez no sentido de ter que usar, pois possui computador na cooperativa onde trabalha e comenta sobre as facilidades que a ferramenta proporciona. As variadas oportunidades para interagir com

tecnologias e diferentes ferramentas também exercem influência na forma de participação e no acesso ao conhecimento exigido para uma comunidade de aprendizagem. “As ferramentas fazem mais do que simplesmente estender as capacidades humanas: elas próprias são componentes de participação, execução e aprendizagem” (BILLETT, 2002, p. 92).

Mas eu uso muito, porque eu recebo muita notícia, muita informação, porque até por fazer parte de uma organização e também tem vários colegas que tem o meu email e mandam essas informação, só que dificilmente eu envio (risada), por falta de tempo um pouco também, mas é uma das coisas que ... não só agora to usando, mas certamente vou TER que usar até porque senão tu fica.. não é uma questão de dizer “ah, não é atrasada quem não usa”, ou..” é uma questão se tu tem acesso, ou seja, a tecnologia ta ao teu dispor, precisa ser usada, e é isso que eu defendo, né, que não seja só para poucos, que seja popularizado, porque isso é uma ferramenta importante. Inclusive não só para quem estuda, para quem trabalha em áreas diferentes, ou seja lá o que for, do (..) mas também para o próprio sujeito lá.. que é vamo dizer de baixa renda, até pra poder saber, se certificar do que tem ai no mercado, do que se faz (...) (ELI 26/06/2008)

ELI, ao ser perguntado sobre a razão de ter escolhido fazer a disciplina de PRB na modalidade online⁴⁰, ele reconhece a facilidade de buscar e estudar, a praticidade de ter tudo no computador (“ia clicando e ia aparecendo”). Ainda com as suas circunstâncias materiais limitadas, ELI pode imaginar a situação de um aluno online, de ter que estudar o conteúdo ali disponível (“é bem mais prático assim do ponto de vista de acesso às informação

(...) eu optei por essa já com os objetivos que eu disse antes, de também, além de conhecer, saber, de aprender, começar a ter um exercício prático, vamos dizer, no próprio computador. Mas achei assim bem dife..bem mais tranqüilo, vamos dizer, esta atividade, apesar de muitos erros, vamos assim dizer, dificuldades, mas muito mais tranqüilo. Eu achei assim, bah, bem mais acessível, acessível porque é fácil, ali tinha tudo, tu entrava lá, bah e tal, ia clicando e ia aparecendo, (...) era fácil de tu buscar e estudar. A presencial além de estar ali as vezes só de corpo presente, porque as vezes nem a tua mente está ali, então tem essa diferença também; tu estar no lugar e prestar atenção, é diferente. Tem material e tem um monte de coisa., tu tem que as vezes ir buscar; então ali ta tudo ali disponível; é bem mais prático assim do ponto de vista de acesso às informação. E também pra ti responder, pra ti comunicar; eu não me comuniquei muito, apesar de que pessoalmente eu não sou muito comunicativo (...) (ELI 26/06/2008)

⁴⁰ Em verdade, ELI já tinha cursado PRB presencial e havia sido reprovado.

A questão econômica e de acesso têm fortes influências no aproveitamento da disciplina e na questão da aprendizagem como podemos ver no caso de ELI. Não é nada novo dizermos que a condição social inferior pode influenciar negativamente o acesso de um aluno a um curso online, seja pela falta de domínio com a ferramenta, seja pela falta de condições econômicas para dispor de um ambiente e de um computador para estudar. Apesar da nossa capacidade de agir, pensar e sentir estar baseada na nossa herança biológica, ela é dependente das práticas e artefatos culturais e das interações com os outros no desempenho de uma atividade. ELI, no trecho a seguir escrito no Portfólio, evidencia a sua dificuldade de se comunicar por meio de um texto escrito. Uma pessoa que não se engaja em práticas sociais valorizadas pela sociedade, como escrever textos, enviar emails, usar a tecnologia, pode ser alijado por não ter o conhecimento necessário para se comunicar em diferentes gêneros.

Título	Data	Compartilhamento
 O que mudou na minha vida.	01/04/2008 18:06:07	Totalmente Compartilhado
Texto		
As mudanças para que me adaptar no ensino a distância, foi uma mudança radical, na rotina do meu dia-a-dia. Porque quando eu não frequentava a disciplina à distância, terminava o horário do meu trabalho eu podia ir embora, para estudar em casa. Agora que estou fazendo esta disciplina, ao terminar o horário do trabalho, sempre que possível, venho para desenvolver as atividades propostas pelo curso.		

ELI, como teve a sua aprendizagem prejudicada, foi um participante periférico no sistema de atividade PRB online que não conseguiu atingir o centro. Ver a aprendizagem como participação periférica legítima significa que a aprendizagem não é simplesmente uma condição para torna-se membro, mas é em si uma forma de evolução do tornar-se membro (LAVE e WENGER, 2002). Diferentes posições sociais levam a diferentes engajamentos. A aprendizagem no ambiente da educação a distância não pode ser passiva. Se os alunos não entram na sala de aula online – se não enviam mensagens para o fórum, por exemplo, o professor não terá certeza se eles estão participando. Pois “os alunos também devem contribuir com o processo de aprendizagem por meio do envio de mensagens com seus pensamentos e suas idéias” (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 28)

Apesar de Sutton (2001) afirmar que o aluno vicário pode atingir a satisfação e os mesmos resultados que aqueles alunos que interagiram diretamente, não foi o que

aconteceu com ELI. O aluno vicário, ainda que mentalmente engajado no conteúdo inerente nas interações diretas dos outros, não manifesta fisicamente o seu entendimento do conteúdo; uma vez que ele fisicamente não formula respostas, o seu resultado, ainda que significativo em certos alunos, não é esperado ser tão bom quanto o dos alunos que interagem diretamente. Mas apesar de o resultado não ter sido tão bom com ELI (ele não foi aprovado na disciplina de PRB online), ele pode usufruir de benefícios que são essencialmente equivalentes aos atingidos pelos inter-atores diretos. No seu caso, tais benefícios foram vivenciados no imaginário, vivendo uma experiência vicária.

ELI, por meio de emoções, imaginação e criatividade, viveu uma experiência emocional (*perezhivanie*) que surgiu a partir do seu envolvimento na disciplina de PRB online, pois não importa quais situações e oportunidades foram criadas no meio social, mas sim a maneira como ele as vivenciou. Por meio do conceito de *perezhivanie*, Vygotsky (1994) descreveu como os participantes percebem, vivenciam e processam suas experiências emocionais na interação social (MAHN e JOHN-STEINER, 2002). A ligação entre a ZDP e *perezhivanie* é que em um certo estágio do desenvolvimento, o aluno só consegue resolver alguns problemas se ele estiver interagindo com outro e em cooperação com um par. Nesse caso, a interação é fundamental e a maneira como o aluno percebe os aspectos emocionais dessa interação (*perezhivanie*) irão interferir na sua aprendizagem. De acordo com Mahn e John-Steiner (2002), quando há uma ruptura na relação entre a ZDP e *perezhivanie* porque as demandas cognitivas estão muito além das habilidades do aluno ou porque fatores afetivos negativos tais como o medo ou ansiedade estão presentes, a possibilidade de aprendizagem na ZDP fica diminuída. Por isso, os fatores afetivos desempenham um papel substancial na construção da ZDP.

Uma vez que o nosso trabalho está focado na formação das comunidades, o objetivo da seção foi verificar como a escrita enquanto instrumento de mediação contribui para a inserção do aluno em uma comunidade de prática por meio da interação com os colegas e professores e como tais interações contribuem para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Visando dar um fechamento à seção, traçaremos algumas considerações a respeito das interações e da formação da comunidade.

4.4.5. Considerações sobre as interações

Podemos constatar que a chave para o sucesso de um curso online está no sentimento de pertencimento a uma comunidade por parte do aluno e tal sentimento deve ser buscado nas interações que ocorrem entre os membros da comunidade em formação. Contrastando a interação face a face com a online, a interação face a face gera um comprometimento bem maior entre as pessoas do que a interação online. No entanto, outros mecanismos devem ser lançados para que essa falta de interação face a face seja suprida.

A interação entre os alunos é um elemento essencial ao desenvolvimento de um sentimento de comunidade, mas não uma solução completa. “Se não conseguimos promover plenamente o sentimento de comunidade através da quantidade de interações, nós devemos encorajar a comunidade através da qualidade da interação” (ROVAI, 2002, online). As interações na disciplina de PRB online foram mediadas pelas ferramentas de emails, fóruns de discussão, trabalhos em duplas/grupos e pareceres nos portfólios.

Buscamos algumas características apresentadas no capítulo da Fundamentação Teórica referentes às comunidades e procuramos associá-las às situações vivenciadas pela comunidade PRB com a intenção de apontar indícios de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem neste contexto. As características são:

- Expectativas comuns: os alunos expressaram suas expectativas em relação à disciplina de PRB online no Fórum “Expectativas” e muitos colegas se identificaram com idéias semelhantes; também, expressaram as expectativas em relação às suas vidas pessoais e profissionais nos textos “Quem sou eu” (afinidades surgiram), “Porque escolhi tal curso” (razões semelhantes apareceram), “Os meus sonhos” (perspectivas similares brotaram).
- Sentimento de confiança: MALU demonstrou confiança na comunidade em que está inserida ao comentar questões íntimas (o quanto fica instável quando se encontra na TPM); a questão da transgressão pelo texto em forma de poema escrito por JON e aprovado por CRIS e RICA, que se

solidarizarem com o colega transgressor, demonstrando que se sentem em um ambiente seguro que os permite infringir regras; o grupo dos alunos jovens estudantes de Direito que interagem de forma quase análoga a uma sala de aula presencial com zombarias a respeito dos textos escritos pelos colegas, fazendo uso de internetês e emoticons: a confiança transparece uma vez que os alunos poderiam ser avaliados de forma negativa por estarem escrevendo de maneira não adequada para um curso de redação acadêmica.

- Interação ativa: os alunos participaram e se envolveram, buscando informações a respeito de dúvidas gramaticais e postando no Fórum “Uma dúvida que eu sempre tive”; alguns colegas leram e comentaram, expressando terem a mesma dúvida ou agradecendo pela postagem.
- Aprendizagem colaborativa: ainda que não de uma forma unânime, alguns alunos trabalharam colaborativamente na atividade de duplas/grupos ao produzirem um texto em conjunto, expressando suas idéias por meio da palavra escrita e negociando sentidos entre eles, o que evidencia, igualmente, a construção social de significados.

Outros fatores também contribuíram. Os gêneros trabalhados na disciplina de PRB online, enquanto um sistema de mediação, favoreceram a formação da comunidade. O artigo de opinião busca convencer o outro de uma determinada idéia e influenciá-lo; quando os alunos escreveram o texto “Esmola ou Escola”, houve grande interação entre os colegas, pois ao darem seus pareceres, muitos afirmaram concordar com as idéias no texto, enquanto que outros discordaram. O Perfil, apesar de se ater à individualidade de cada aluno, cumpriu um importante papel de gerar empatia no colega por meio do compartilhamento de experiências; os alunos, ao lerem o Perfil dos colegas, se identificavam seja pela idade, pelo curso ou até mesmo pela cidade em que moravam; também, em seus portfólios, quando os alunos escreveram “Quem sou eu”, os colegas se identificaram por terem algo em comum: RISI se identifica com as razões que levaram DAN a estudar Administração; FRAN e JUCA não gostam de injustiças e são apaixonadas por animais; COR e FESU possuem paixão pela fazenda; FLA e DAN são apaixonadas pelos sobrinhos. O gênero debate, pelo seu caráter essencialmente

argumentativo, fez com que os alunos interagissem bastante; no Fórum “Assédio é crime?”, houve um momento especial de interação devido à participação de grande parte dos alunos. A discussão incluiu não somente a questão do assédio sexual, mas também, do assédio moral e o comercial, inteligentemente trazido por um aluno. A discussão apresentou momentos em que os alunos concordavam entre si, outros discordavam, ou seja, uma discussão típica de uma comunidade que se encontra para chegar a um consenso, ainda que o objetivo não fosse esse. Nos momentos de discussão, há construção social de conhecimento que decorre de uma ação – debater – partilhada que implica num processo de mediação entre os sujeitos (VYGOTSKY, 1998). Quanto ao pareceres (quando os alunos tinham que comentar os textos dos colegas e sugerir melhoras), apesar de não contribuírem muito em relação a aspectos formais das produções, contribuíram para haver trocas sociais entre eles nos momentos de identificação mútua.

Além dos gêneros considerados propícios à formação de comunidades, há outros fatores que unem uma comunidade: quando são abordadas questões pessoais valorizando tanto o aluno quanto o professor. Os alunos sentem-se acolhidos na comunidade, principalmente quando os colegas respondem ao apelo gerado; o aluno não se sente apenas como “mais um” ou uma commodity, mas um indivíduo com as suas características reconhecidas. É o caso de ELE quando anunciou que iria ter um bebê e os colegas a cumprimentaram. Este fator leva a outro igualmente importante, a questão da presença social do professor, pois esse é o grande responsável por criar situações de interação social, orquestrando o espaço público. Isso acontece quando professor e aluno dialogam a respeito de questões pessoais no espaço virtual, como também foi o caso de PAMA que iria casar e precisou antecipar as notas.

Retomando os níveis de comunidade apontados por Brown (2001), podemos dizer que encontramos os três níveis na comunidade PRB, pois uma comunidade não se mantém de maneira coesa e uniforme durante todo o período em que os seus membros estão juntos, mas sim de maneira irregular e nos momentos de interação. Os níveis encontrados foram:

- 1) o nível de fazer conhecidos online entre aqueles alunos que interagiram de maneira mais eventual;

2) o nível da concessão de comunidade entre aqueles alunos que nutriram sentimentos de afinidades;

3) nível de camaradagem entre aqueles alunos do curso de Direito que, além de participarem da disciplina de PRB online, também freqüentavam as aulas presenciais. Podemos dizer que esse nível de camaradagem não foi alcançado exclusivamente na atividade social Produção de Texto Acadêmico Online, uma vez que os alunos interagem também face a face; no entanto, a interação não fica desqualificada; pelo contrário, no ambiente virtual ela fica potencializada por vínculos anteriores, gerando vida na comunidade e motivando também outros alunos.

A seção das interações visou analisar as interações realizadas no sistema de atividade PRB, verificando como a escrita contribui para a inserção do aluno em uma comunidade de prática. A seguir, analisaremos as contradições.

4.5. As contradições

Na perspectiva da Teoria da Atividade, as tensões que aparecem dentro e entre os sistemas de atividade são vistas como sinais de contradições dialéticas⁴¹; mas contradições “não são o mesmo que problemas e conflitos” e sim “tensões estruturais acumuladas historicamente dentro e entre os sistemas de atividade” (ENGESTRÖM, 2001, p. 137). Todas as atividades humanas são contraditórias em um nível básico, pois as ações humanas são individuais e sociais ao mesmo tempo. Para Marx, a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano. A contradição, a luta dos contrários é, portanto, uma das leis fundamentais do materialismo dialético, e assim, fonte fundamental do desenvolvimento da prática histórica social dos homens.

O objeto/motivo de um sistema de atividade são constantemente contestados e negociados; igualmente, as ferramentas, as regras, a comunidade e a divisão de trabalho são percebidas de maneiras diferentes pelos sujeitos que resistem, contestam, negociam de forma visível ou tácita, consciente ou inconscientemente.

⁴¹ Na Grécia Antiga, a dialética era considerada a arte de argumentar no diálogo. Atualmente, é considerada como o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dial%C3%A9tica>).

Uma vez que os sistemas de atividade interagem para que os sujeitos possam conseguir atingir seus objetivos na sua vida diária, as contradições acabam ocorrendo entre os vários sistemas em que os sujeitos encontram-se inseridos. Visto que a mudança é constante e os sistemas de atividade estão sempre vivenciando e operando sob contradições, o “equilíbrio é uma exceção, e tensões e problemas e inovações locais são a regra e a força motriz” (COLE e ENGSTRÖM, 1993, p.8) para que os sistemas continuem evoluindo. Limitações surgem a partir das contradições (WARDLE, 2004); as pessoas que vivenciam tais limitações encontram-se no que Engeström (1987) chama de duplo vínculo⁴² psicológico que é quando o indivíduo, envolvido em um relacionamento intenso, recebe mensagens contraditórias ou comandos que se negam entre si, e ele é incapaz de interpretar as mensagens. A disciplina de PRB, por exemplo, é concebida pela Universidade como uma disciplina que pode ajudar o aluno a produzir textos de acordo com a norma padrão da língua em qualquer curso; mas para alguns alunos, a disciplina pode ser vista apenas como “caça-níqueis”, ou seja, mais uma forma da Universidade de ganhar dinheiro. A incerteza por parte dos alunos faz com que eles se sintam instáveis e vivenciem o duplo vínculo. Esse mesmo dilema também foi apresentado por Russell (1997) ao estudar um Curso de Biologia.

As contradições também apresentam um potencial constante para mudanças nas pessoas e nas ferramentas, que inclui a escrita e linguagem, para transformar os sistemas de atividade. Visto dessa forma, há sempre um potencial para a aprendizagem, tanto individual quanto coletiva, para tornar-se uma pessoa mudada e também uma comunidade modificada, com novas identidades e novas possibilidades. As contradições condicionam (mas não determinam) o que os alunos e professores fazem (e deixam de fazer) e o que eles aprendem (e não aprendem) (ENGSTRÖM, 1987).

Na concepção de Engeström (1987), as contradições na atividade humana (Figura 2.6) podem ocorrer em quatro níveis: as contradições primárias, dentro de cada canto ou vértice do triângulo; as contradições secundárias, entre os cantos do triângulo; as contradições terciárias, quando há introdução de um objeto/motivo culturalmente mais avançado no sistema de atividade em uso; e as contradições quaternárias que ocorrem entre o sistema de atividade central e os sistemas de atividade circunvizinhos.

⁴² Duplo vínculo é uma situação na qual está errado se diz sim, está errado se diz não; tal conceito foi desenvolvido por Gregory Bateson (1972).

Capper e Williams (2004) ressaltam outros dois tipos de contradições: as invisíveis e as indiscutíveis, que são contradições mais difíceis de serem usadas como base para o desenvolvimento. As contradições invisíveis são aquelas que já fazem parte da vida diária do grupo e não são reconhecidas como uma dificuldade. As contradições indiscutíveis são aquelas que ninguém fala a respeito porque são constrangedoras ou culturalmente difíceis para serem confrontadas. Questões raciais, de gênero, políticas ou até mesmo hábitos pessoais fazem parte dessas contradições. Na disciplina de PRB online acreditamos ter tido um caso de contradição indiscutível no caso do aluno ELI, o camponês que vivia em um assentamento e escrevia com muitas dificuldades; ELI não teve pareceres nos seus textos no Portfólio (talvez os alunos não se sentissem estimulados a fazê-los), exceto uma única vez quando ele escreveu sobre “Esmola ou Escola”, e ainda assim, um texto de autoria duvidosa.

Na próxima seção, vamos analisar tensões e problemas que ocorreram no sistema de atividade PRB e nos sistemas concorrentes, procurando identificar as contradições primárias, secundárias, terciárias e quaternárias que dificultaram a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Contradições, na nossa análise, são percebidas como conflitos, problemas, tensões, adversidades, oposições e resistências enfrentadas pela comunidade PRB e que comprometeram, de alguma forma, o desenvolvimento natural da atividade, dificultando a formação da comunidade. Uma vez que os elementos de um sistema de atividade estão em constantes mudanças dentro do sistema, ao analisarmos o sistema de atividade em estudo, muitas situações semelhantes podem ser olhadas sob diferentes ângulos.

4.5.1. Contradições primárias

As contradições primárias refletem a característica básica da formação socioeconômica, configurando o conflito interno entre o valor de troca e o valor de uso dentro de cada canto do triângulo. A contradição primária das atividades no capitalismo é entre o valor de uso e o valor de troca das *commodities*. O valor de uso é o valor real que surge a partir do trabalho, enquanto que o valor de troca é o valor que mercadoria representa, o seu valor de barganha. O valor de troca é independente do valor de uso, mas depende de outros relacionamentos sociais e fatores mediadores.

“A contradição primária perpassa todos os elementos dos nossos sistemas de atividade” (ENGESTRÖM, 2001, p.137). No capitalismo, todas as coisas, atividades e relações ficam saturadas pela dupla natureza das commodities, tornando-se Commodificadas. A educação cada vez mais é tratada como uma commodity, uma vez que as instituições de ensino comercializam os serviços de educação para gerar retorno econômico. Podemos perceber a dupla natureza da mercadoria como união entre valor de uso e valor de troca em diversos níveis na educação; as notas, os boletins, os créditos, o tempo, o conteúdo, o currículo, são dados que nos permitem ver que na educação existe uma ligação de valor e poder associados, marcando as relações que se desenvolverão na sociedade.

As contradições primárias no sistema de atividade em estudo foram encontradas principalmente no objeto/motivo, mas também nas ferramentas, nas regras, na comunidade e na divisão de trabalho. As contradições primárias no sujeito possuem um aspecto cognitivo e não social, o que dificultou analisarmos possíveis contradições.

4.5.1.1. Contradições primárias no objeto/motivo

É importante percebermos o que é objeto para não somente entendermos o que as pessoas estão fazendo, mas também qual a razão pela qual elas estão desempenhando determinada tarefa. O objeto de uma atividade pode ser considerado como a razão fundamental por detrás de vários comportamentos individuais, de grupos ou organizações.

Na enquete (Quadro 4.9), quando os alunos foram perguntados sobre a necessidade de fazer a disciplina de PRB online, ficou bastante evidente a contradição existente dentro de um mesmo grupo. Dos respondentes, 42.86% (15 alunos) disseram ter muito interesse, atribuindo valor de uso para a questão da escrita acadêmica para a sua vida profissional; enquanto que 40% (14 alunos) afirmaram estarem fazendo a disciplina por ser obrigatória, ressaltando o valor de troca. Essa diferença entre os alunos acerca do objeto/motivo de estarem cursando a disciplina de PRB demonstra que as pessoas frequentemente encontram-se em conflitos de interesse nos sistemas de atividade (RUSSELL, 2002). Assim, podemos incluir a questão do plágio como exemplo de contradição primária no objeto/motivo. Uma vez que o objeto/motivo da disciplina de PRB online era a escrita acadêmica (valor de uso), os alunos que se

utilizaram do plágio corromperam com o objetivo de aprender a produzir um texto, buscando somente cumprir a obrigação e almejando a nota final (valor de troca).

Quadro 4.9 - Enquete: necessidade da disciplina

2.1. Sua necessidade para fazer a disciplina era:	
Alternativas	
1) Muito grande, pois preciso para a minha atividade profissional.	42.86% (15)
2) Não muito grande, pois poderia fazer em outro momento.	17.14% (6)
3) Só fiz porque a disciplina era obrigatória.	40.00% (14)
Total de votos: 35	

O objeto de uma atividade é o que dá sentido e significado e determina os valores de diversos outros fenômenos (KAPTELININ e NARDI, 2006). O objeto/motivo do sistema de atividade PRB é a escrita acadêmica que seria usada em outros documentos construídos ao longo dos diferentes cursos. É difícil ensinar a produção de textos para diferentes sujeitos com histórias e habilidades distintas e com motivos e necessidades que diferem entre si. Sob a perspectiva da Teoria da Atividade “não há nenhuma habilidade geral e autônoma ou conjunto de habilidades chamada escrita que possa ser aprendida e então aplicada a todos os gêneros ou atividades” (RUSSELL, 1995, p. 59). Não existe uma escrita acadêmica única que possa ser transferida e aplicada a qualquer situação de produção textual.

Alguns alunos, como GOS no excerto a seguir, iniciam a disciplina de PRB com um objetivo divergente do que será trabalhado em aula⁴³. GOS expressa que quer, na disciplina de PRB online, “clarear muitas coisas a respeito de termos jurídicos”. Gêneros específicos de cada esfera profissional não foram trabalhados, uma vez que os próprios professores responsáveis pela disciplina de PRB não pertenciam às comunidades de prática particulares de cada curso.

Expectativa	Quarta, 27/02/2008, 12:40:35
GOS	
Espero um grande aproveitamento desta cadeira, para que possa com isso, aprender e, óbvio, clarear muitas coisas a respeito de termos jurídicos. Tenham um bom semestre!	

⁴³ Este objetivo equivocado pode ser por desconhecimento do aluno ou um desejo inerente de um aprendiz periférico.

“Identificar o objeto de uma atividade e o seu desenvolvimento ao longo do tempo serve como base para alcançar um entendimento mais rico e complexo de outras evidências fragmentadas” (KAPTELININ e NARDI, 2006, p.138). Alguns alunos na disciplina de PRB online possuem como objetivo/motivo cumprir a obrigação da disciplina que está no currículo. AND e GIO, ao se apresentarem no Perfil, demonstram esse interesse para se “formar o mais rápido possível” e “eliminar esta matéria”, configurando o valor de troca do objeto.

(...) estou cursando o 6º semestre de administração, moro em Pelotas trabalho no xxx, meu objetivo principal é me formar o mais rapido possivel. (AND)

Bom vamos lá entao ! meu nome é GIO tenho 23 anos, moro na cidade de Pelotas(...) meus interesses neste semestre que passaremos juntos e eliminar esta matéria,aprofundar meus conhecimentos,trocar experiências (...) (GIO)

AND reitera o objetivo de obrigação quando escreve no Perfil que a escolha por um curso superior não foi propriamente uma opção, mas sim uma determinação do seu emprego. AND demonstra o conflito entre o valor de troca (fazer um curso por exigência) e o valor de uso (fazer um curso por escolha própria), reforçando tal oposição ao afirmar “meu objetivo é me formar o mais rápido possível”, querendo por fim a uma tensão existente.

	Título	Data	Compartilhamento
	Por que escoli Administração	10/09/2007 23:00:07	Totalmente Compartilhado
Texto			
(...) Em 2002, co mecei a trabalhar em um banco de montadora de automóveis, foi exigido que estivesse matriculado em a lgu m curs o superior, sem duvida optei por administração. (...)			

O posicionamento do aluno acabou por deixar o próprio professor incomodado, conforme mensagem escrita no Portfólio do aluno.

Emissor	Data
Vilson J. Leffa	11/09/2007 09:11:05
Comentário	
AND, espero que não façás o curso apenas por obrigação! (...)	

FAB também deixou a disciplina de PRB “para trás”, que significa dizer que não cursou quando foi exigida no currículo. Os alunos não cursam a disciplina no período em que ela deveria ser feita (normalmente no primeiro ano do curso); assim, muitos terminam por fazer na modalidade online por falta de opção de tempo ou por haver colisão com outras disciplinas “mais importantes”. Tais atitudes posicionam o aluno em uma relação apenas de troca com a disciplina de PRB: fazer a disciplina porque é obrigatória, porque está no currículo, sem atribuir a ela a sua devida importância, enfim, o seu valor de uso.

	O que mudou em minha vida	Sexta, 21/09/2007, 00:32:36
		FAB
(...) estou no 6º semestre de Administração, e estou fazendo módulo fechado e compensando algumas matérias que ficaram para trás tendo que me dedicar bastante.		

Uma questão que está ligada ao fato de alguns alunos mostrarem certa resistência à disciplina de PRB parece ser a falta do hábito de leitura. Muitos expressaram essa idéia no Perfil.

Não sou muito chegado em leitura mais tenho certeza que uma dia eu vou precisar. (FIL)

Não sou muito de ler,mas como o básico do meu curso é leitura com o tempo vou me adaptando. (FRAN)

(...) eu so meio preguisozo, nao gosto muito de ler, to gostando do curso de direito. (GUST)

Gosto de ler, porém não tenho o costume de ler, quando leio gosto de ler livros técnicos relacionados com Administração e sobre investimentos. (JAD)

(...) mas confesso que não costumo ler muito livros, prefiro leitura rápida, jornais e revistas. (JUF)

Quando os alunos dizem que não gostam de ler, há um questionamento: onde estaria a possível causa desse insucesso da leitura? No sistema escolar? BIA, na entrevista, atribui a sua falta de gostar de ler à escola quando menciona “não me ensinaram isso”.

A EMOÇÃO aquela, eu nunca tive... eu não tenho tempo. Eu tenha uma dificuldade tremenda de me sentar e ler um livro, eu não gosto, não gosto... Até porque não me ensinaram isso... (BIA 19/06/2008)

Não somente BIA atribui a deficiência de leitura à escola, mas também FLA que alega não ter tido uma base sólida no ensino médio.

Creio que português é muito importante para mim, pois, não tive uma base sólida no ensino médio (...) (FLA 30/08/2007)

Ainda, para BIA, aprender a escrever é apenas uma questão de “escrever com os macetes que têm para escrever”, como se existissem fórmulas mágicas para o aprendizado da produção textual em termos de um modelo de transmissão no qual a escrita é vista apenas como o desenvolvimento de determinadas habilidades.

Tu só aprende a escrever com os macetes que têm para se escrever, ai tu vai gostar de escrever. (BIA 19/06/2008)

Quando BIA é perguntada se acha importante saber escrever, ela responde que sim (valor de uso), mas que agora não é o momento (“porque eu to num outro momento”), pois o que ela precisa, na ocasião, é o certificado (valor de troca).

Mas agora não é o momento de eu buscar isso, porque eu to num outro momento, de buscar uma outra coisa, mas que eu preciso deste certificado, que eu preciso desta minha aprovação na faculdade, deste diploma. (BIA 19/06/2008)

Porém, reconhece que a escrita é importante, principalmente se surgir a oportunidade de um concurso (valor de troca). BIA constata o valor de uso da produção textual, entretanto carrega dentro de si somente o valor de troca e não consegue superar esse dilema.

(...) se eu vier a fazer um concurso, vou sentir falta disso, com certeza, eu nunca vou passar num concurso, porque às vezes é interpretação de texto, a resposta... eu vou levar para o resto da minha vida isso, esse déficit que eu tenho de redação, de escrita, (...) (BIA 19/06/2008)

Nem todos os alunos apresentam resistências à disciplina de PRB online, pois reconhecem a importância de saber escrever para a sua vida diária e profissional, atribuindo valor de uso à produção textual; é o caso de FLA que quer incrementar o seu currículo.

(...) quero aproveitar bastante e tentar aprender para que essa disciplina possa acrescentar bastante coisas em meu curriculum. (FLA 30/08/2007)

LEA, do mesmo modo, ressalta a importância de saber escrever para o seu trabalho, observando que a escrita está presente na sua vida diária (“escrevendo email, digitando textos técnicos”).

(...) e escrever eu gosto sim, até pela minha função no trabalho, que eu trabalho com suporte técnico na empresa onde eu trabalho; então eu tenho que escrever bastante, e eu passo as vezes conversando no MSN, escrevendo e-mail, digitando textos técnicos; então eu preciso bastante do português e eu até queria aproveitar mais essas aulas ... (LEA 11/12/2007)

EMI afirma “o português sempre me chamou a atenção” e que há uma cobrança no meio social para que as pessoas falem e escrevam corretamente; por isso, em sua opinião, o ensino de Português deveria estar presente em todos os semestres (valor de uso). Ainda, EMI cita lacunas que ficaram desde a adolescência, referindo-se a dificuldades relacionadas ao Português que vêm desde o Ensino Fundamental e Médio.

(...) mas português sempre me chamou a atenção e apesar dessas limitações eu sempre fui alguém que quis suprir isso; eu quis suprir essas lacunas que ficavam desde a adolescência (...) Eu acho que o português, ele tem que tá presente e se fosse possível em todos os semestres. (...) o quanto a sociedade me cobra isso né, o quanto as pessoas que hoje eu convivo cobram pra que eu fale corretamente, para que escreva corretamente. (EMI 19/06/2008)

MAR escreve no Fórum “Expectativas” sobre a importância e utilidade dos conhecimentos trabalhados na disciplina de PRB online para a profissão de advogado (valor de uso).

Expectativas	Domingo, 02/03/2008, 22:11:07
MAR	
Creio que os conhecimentos obtidos nesta disciplina serão de grande valia em minha formação, principalmente pelo fato de que o exercício da profissão de advogado exija uma redação praticamente impecável ao serem redigidas petições e outros documentos.	

JEN e WILL, ao escreverem no Fórum “Expectativas”, também valorizam saber escrever para a sua profissão que igualmente é na área do Direito (valor de uso).

	Re: Sejam bem-vindos	Sábado, 08/03/2008, 20:20:11
JEN		
Espero ampliar meus conhecimentos com a disciplina, pois tenho um pouco de dificuldade com português principalmente com a parte redacional, e sei que vou precisar na minha futura profissão de advogada.		

	Expectativa	Sábado, 08/03/2008 14:43:27
WILL		
Ola , sou WILL e estou com bastante expectativa em relação as aulas de português redacional pois sou estudante do curso de Direito e tenho a certeza que a disciplina é mais do que importante para todos os estudantes que querem seguir a carreira jurídica . Abraços e bom semestre para nós.		

O próprio WILL já havia demonstrado anteriormente, no Perfil, o seu gosto pela escrita. Novamente, uma idéia se materializa: gosta de escrever quem já sabe escrever.

Gosto muito de escrever canções, poemas, sonetos, artigos, enfim, boa literatura. (WILL)

Muitos alunos já trazem dentro de si uma expectativa positiva sobre a produção textual quando chegam à universidade. Tais alunos carregam consigo ferramentas discursivas que trouxeram de outros sistemas de atividade, sejam eles o sistema profissional, doméstico, ou escolar. Normalmente, são alunos altamente motivados que gostam de ler e escrever, escrevem poemas e, conseqüentemente, já possuem objetos/motivos bastante consolidados para estudar a disciplina de PRB, o que vem a caracterizar o valor de uso da escrita acadêmica. Esses alunos, invariavelmente, obtêm sucesso na disciplina, pois a nota é meramente a confirmação da sua direção, “uma marca em um caminho já traçado” (RUSSELL, 1997, p. 505) e não um objeto/motivo por si só. Mas há também os que não valorizam a produção textual e cursam a disciplina apenas com o propósito de cumprir os créditos exigidos, assinalando o valor de troca.

Ao analisarmos os dados acerca do sistema de atividade PRB, encontramos contradições primárias não somente no objeto/motivo da disciplina, mas também quanto ao objetivo dos cursos escolhidos. Os conflitos fazem parte da condição de aluno que tenta se preparar para um futuro que desconhece, incerto; portanto, tais conflitos vão além dos limites da disciplina de PRB, mas encontram-se intimamente ligados ao objeto/motivo do aluno ao estudar e como esse olha para o mundo como “um lugar cheio de significados e valores, um lugar que pode ser confortável ou perigoso, limitador ou encorajador, bonito ou feio, ou como na maior parte do tempo, de tudo um pouco” (KAPTELININ e NARDI, 2006, p. 138). Deste modo, analisamos também as razões apresentadas pelos alunos em seus textos “Porque escolhi tal curso” escritos nos Portfólios.

Grande parte dos alunos associa o curso de Direito, por exemplo, com a possibilidade de fazer concurso e ganhar dinheiro, enfatizando o valor de troca. GUST expõe o conflito existente dentro de si ao afirmar estar “em dúvida entre o direito e a ciência da computação” ao ter escolhido o seu curso. A Computação estaria ligada ao sonho, à fascinação, enquanto o Direito “poderia ter mais portas no futuro”, traduzindo o valor de troca do curso.

	Título	Data	Compartilhamento
	Porque escolhi direito!	10/09/2007 09:15:44	Totalmente Compartilhado
Texto			
Primeiramente eu estava em dúvida entre direito e ciência da computação. Os computadores me fascinam, a tecnologia, novas tendências, ainda trabalho com computadores, nas horas vagas, é claro. Mas aí veio o pensamento de que no direito, que eu também gosto, eu poderia ter mais portas no futuro. Como por exemplo, os concursos públicos, que são uma ótima carreira que se pode fazer. (...) porque eu fazendo direito poderia estar ingressando em um estágio remunerado no fórum de xxx (cidade onde mora) (...)			

Ciente do dilema externado por GUST, o próprio professor expressa que o aluno poderia ter escrito mais em seu Portfólio, perdendo “uma bela oportunidade para expandir o seu texto”.

Emissor	Data
Vilson J. Leffa	10/09/2007 11:49:32
Comentário	
GUST, realmente você perdeu uma bela oportunidade para expandir seu texto, ainda mais quando se nota que há um conflito entre o que gosta de fazer e o que deve fazer. Daria para escrever um livro.	

PED, nos dois trechos a seguir, enfatiza a sua escolha pelo Direito em função do valor de troca que o curso possui: “bom na área de empregos”; “leque de oportunidades na carreira”; “bastante dinheiro”, sendo sintetizada a sua escolha na questão financeira e no poder.

Estou fazendo direito pelo fato de ser bom na área de empregos, pois esse curso abre um grande leque de oportunidades na carreira assim possibilitando escolhas diferentes no mesmo ramo. (PED 20/08/2007)

Eu escoli o direito por que eu sempre quis me forma em direito acho que da para ganhar bastante dinheiro nessa área. (...)Entoam é isso eu sou o PED e foi por isso que eu escoli o direito por questão financeira e também por poder. (PED 06/09/2007)

ANA enfatiza o valor de troca do Direito, demonstrando o interesse pelo campo de trabalho, o que é endossado por FRAN. Os alunos ancoram a sua escolha naquele curso que oferece maiores oportunidades de emprego, com uma profissão que possa trazer estabilidade financeira, enfatizando, assim, o valor de troca do curso.

Mas o Direito em si me fascinava, tanto pelo amplo campo de trabalho, quanto pelas boas condições financeiras que esta profissão proporciona aos seus profissionais. (ANA 10/09/2007)

Entrei no curso de Direito não por desejo, mas por admiração ao curso e pelo campo de trabalho. (FRAN 22/08/2007)

FRAN, posteriormente em outro texto, ratifica que a sua escolha deveu-se ao fato de o Direito apresentar maiores oportunidades de trabalho, evidenciando o valor de troca da escolha feita em oposição ao valor de uso que seria a sua primeira escolha (Administração).

Eu nunca tive certeza do que queria ser, da carreira que queria seguir. Mas uma coisa era certa, cursar Direito não estava em meus planos. (...) minha primeira opção era Administração de Empresas (...). Prestei vestibular duas vezes, para Administração, (...) mas infelizmente não consegui passar. (...) resolvi fazer um curso com maiores oportunidades de trabalho. (FRAN 06/09/2007)

No entanto, há alunos que optaram pelo curso de Direito pelo fato de o curso ser um instrumento para conhecer os direitos e os deveres do cidadão, conforme aponta JUCA em seu Portfólio, marcando o valor de uso da escolha.

(...) terei mais oportunidade de lutar contra a injustiça e a desigualdade social que acabam com a dignidade de nosso povo, pois terei conhecimento dos direitos e deveres das pessoas para poder lutar por elas. (JUCA 07/09/2007)

EMI expressa a sua escolha pelo Direito, citando a “avidez por justiça”, deixando transparecer o valor de uso da sua opção.

Entretanto, um sonho maior me enfeitiçou ainda jovem e que, indiretamente, me levou a escolher fazer parte do mundo do judiciário: a avidez por justiça. (...) então escolhi direito porque trabalha com na área jurídica, diretamente com conflitos individuais do nosso cotidiano. É uma área que no meu ponto de vista é essencial para a sociedade hoje, pois ela que normatiza e regulariza a convivência intersubjetiva. (EMI 31/03/2008)

Não somente os alunos que escolheram o curso de Direito, mas também os de Administração apresentaram a contradição valor de uso x valor de troca na escolha pelo curso. JAD declara um valor de uso para a sua escolha pela Administração quando diz, em seu Portfólio, que o seu minimercado foi “a inspiração para iniciar o curso de Administração de empresas.” No entanto, JAD já está para se formar (está no 6º ano) e recém está cursando a disciplina de PRB⁴⁴; como é formando, precisa cumprir a disciplina de PRB. No entanto, em nenhum momento, JAD ressalta a importância do Português para a sua carreira, o que demonstra que o aluno não atribui um valor de uso à disciplina.

Sou proprietário de um minimercado, no bairro xxx a quase 7 anos (...). A empresa foi a inspiração para iniciar o curso de Administração de empresas. (...) O curso de Administração de empresas, será concluído este semestre (...). (JAD 17/08/2007)

JAD retoma a idéia do valor de uso no texto “Porque escolhi Administração”, quando reforça que o curso escolhido “proporcionou a oportunidade de obter conhecimento técnico”.

⁴⁴ Ele foi reprovado no semestre anterior por faltas (não fez todas as tarefas exigidas na modalidade online).

(...) resolvi entrar no curso de Administração. O curso me proporcionou a oportunidade de obter conhecimento técnico para poder me manter no mercado (...) Eu concluo o curso este ano, desta forma espero poder continuar exercendo minhas atividades profissionais (...) (JAD 27/08/2007)

Os próprios alunos reconhecem os conflitos que os colegas carregam consigo. DAÍ escreve em seu portfólio que ficou em dúvida ao ter que optar por um curso; acabou optando por Administração em função do mercado de trabalho (valor de troca), mas o Jornalismo parecia estar dentro dela, o que significa a paixão por um determinado ofício (valor de uso), sem falar no Direito que seria para realizar um sonho de sua mãe.

Sempre que chega a hora de escolher um caminho profissional geralmente ficamos em dúvida, então colocamos numa balança o que vai ser o melhor, qual vai nos realizar, onde vai ser mais promissor para o mercado de trabalho, etc. Quando decidi fazer administração de empresas, já havia pensado em Jornalismo e Direito, mas optei pelo meu curso por diversos motivos. Uma das razões primeiramente, foi o mercado de trabalho, (...) Contudo havia dúvidas ainda, pois o Jornalismo parecia estar dentro de mim, mas balança pesou contra, pois aqui na nossa cidade o mercado é pequeno e não é bem remunerado. (...) Já o Direito, foi coisa da minha mãe, sabe aquela história que ela não pode fazer e agora vê no filho sua realização (...). Portanto, a Administração foi a minha escolha, e não me arrependo nem um pouco, pois amo meu curso, e creio que sendo assim serei bem sucedida no futuro. (DAÍ 28/03/2008)

Contudo, a colega MAV critica DAÍ, ao comentar o seu texto, dizendo que ela deveria ter feito o curso para o qual tivesse interesse e vocação, reforçando, assim, o valor de uso da escolha de um curso.

(...) acho que o curso de Administração realmente abre muitas portas para o mercado de trabalho. Mas também acho que deverias ter feito o curso que você realmente tem interesse e vocação, sem medo do futuro. (MAV 31/03/2008)

JED explicita a oposição existente dentro de si: o Direito pelo que pode dar em troca (valor de troca), o Direito pelo valor de justiça (valor de uso).

Título	Data	Compartilhamento
 Porque escolhi o curso de direito	26/03/2008 00:10:44	Totalmente Compartilhado
Texto		
<p>Uma das razões que me levaram a escolher o curso de direito são as inúmeras oportunidades que o curso vai me proporcionar, na vida pessoal e profissional através de concursos e atuando como advogado. (...) conhecer todos os meus direitos como cidadão e também os meus deveres (...) é as injustiça que você assiste pelo mundo, com o curso de direito poderei ajudar as pessoas menos desprovidas e sem condições de conhecer os seus próprios direitos.</p>		

Os alunos têm dúvidas ao escolherem um curso, optando, muitas vezes, por um curso que lhes dê um retorno quase que imediato em termos de mercado profissional e recompensa financeira; ou seja, escolhem um curso no qual haja procura por profissionais dessa área, e assim, não dão atenção à vocação inicial. Mas muitos dizem que acabaram se “encontrando” no curso escolhido, talvez uma forma de superação do conflito inicial entre escolher um curso por gostar de determinada área (valor de uso) ou optar por um curso que proporcione maiores oportunidades profissionais (valor de troca).

MALU, em seu texto “Meus sonhos e planos”, já havia declarado o seu interesse pelo Direito que seria “passar em um bom concurso”, que é o valor de troca. No texto “Porque escolhi Direito”, ela retoma esse valor de troca (“melhores alternativas para o meu desenvolvimento profissional”), mas também fala na sua vocação justiceira (“eu sempre quis defender as pessoas que são tão injustiçadas”) que seria o valor de uso da carreira profissional.

O Direito não visa só o lucro ele visa também a compreensão humana, porque em nossas mãos vão estar o futuro de muitas pessoas. (...) eu sempre quis defender as pessoas que são tão injustiçadas, e agradeço porque vou ter essa oportunidade de poder defendê-las. (MALU 20/03/2008)

O colega JIP, ao dar o parecer sobre o texto de MALU, resume os ideais dos alunos que estudam Direito e o conflito interno valor de uso x valor de troca que esses carregam.

Emissor	Data
JIP	31/03/2008 15:50:37
Comentário	
Colega, a maioria dos alunos que ingressam no curso de direito trazem consigo idéias de justiça, igualdade e liberdade. No final do curso as idéias de competição e projeção no mercado de trabalho são predominantes e as idéias iniciais são esquecidas. Espero que as tuas não mudem, pois precisamos de profissionais mais humanitários.	

EMI conclui como deveria ser a escolha de uma profissão (e de um curso) sem que houvesse conflitos nessa escolha.

(...) não dá para pensar em profissão apenas como um fim, mas como um meio, meio para realizar todos os outros planos e sonhos. (EMI 31/03/2008)

HED complementa a idéia, enfatizando a realização na escolha do curso, não somente a parte financeira.

(...) porque ao escolher um curso, precisamos nos identificar com ele, convictos de nossa realização, sem levar em conta só a parte financeira, pois necessitamos sempre de realizações em nossa vida. (HED 01/04/2008)

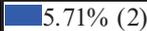
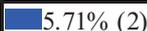
LET, cursando Administração e já formada em Artes Visuais, refletindo sobre suas escolhas, resume como essas foram (e deveriam ser) feitas: a primeira foi de coração (valor de uso), já a segunda, de forma racional e movida por uma necessidade (valor de troca).

(...) fiz duas escolhas profissionais: a primeira de coração, movida por desejo. Já a segunda, feita de forma racional e movida por uma necessidade. (...) sendo assim, o que nos tomamos, seja na vida profissional, seja na vida pessoal, é consequência destas escolhas e das ações adotadas para realizá-las. (LET 10/09/2007)

4.5.1.2. Contradições primárias nas ferramentas

A questão da conveniência de fazer um curso online está ligada ao tema das ferramentas, conforme a análise temática apresentada no capítulo da Metodologia. Conforme o Quadro 4.10, a maioria dos respondentes (65.71%) optou em fazer a disciplina de PRB na modalidade online devido à falta de tempo para frequentar a disciplina na modalidade presencial.

Quadro 4.10 - Enquete: opção pela modalidade a distância

2.2. A opção pela modalidade a distância:	
Alternativas	
1) Eu não tinha tempo para frequentar um curso presencial.	 65.71% (23)
2) Tinha tempo, mas quis experimentar a distância.	 5.71% (2)
3) Pensei que a distância seria mais interessante.	 5.71% (2)
4) Pensei que a distância seria mais fácil.	 8.57% (3)
5) Foi a única opção oferecida.	 14.29% (5)
Total de votos: 35	

O aluno alega não ter tempo de cursar a disciplina de PRB presencial e opta em fazê-la online por não ter tempo de comparecer às aulas tradicionais. Uma das grandes vantagens dos cursos online é o aluno poder acessar o AVA quando quiser, no seu próprio ritmo. Esse é o valor de uso da ferramenta que o aluno pode usar em seu próprio favor. LEA, na entrevista, recomenda estudar a distância:

se tens um tempinho em casa, de noite assim se tu não dorme cedo, então faz a distancia, (...)então se tu tem problema de horário, se tu não vai poder vir, se tu vai perder aula então faz a distância, tem bastante trabalhinho no português a distancia mas é melhor do que tu ter a obrigação de vir à aula.
(LEA 11/12/2007)

Porém, os alunos esquecem que é justamente desse tempo que eles não dispõem que é que eles precisam para fazer as tarefas, pois a aprendizagem online ocorre no mundo real e o aluno deve criar um espaço em seu ambiente para ela (PALLOF e PRATT, 2004). É um problema que se instala na opção online: o aluno poder fazer quando quiser, estudando a disciplina no seu ritmo (valor de uso), mas as tarefas devem ser feitas e um tempo para fazê-las deve ser programado sob pena de o aluno ser prejudicado com faltas (valor de troca). Ainda, para poder fazer a distância, o aluno precisa estar familiarizado com as ferramentas usadas no desenvolvimento da disciplina. TIA, na entrevista, diz ter optado pela disciplina de PRB online de forma “obrigatória” por causa do trabalho, por não ter tempo; no entanto, expressa o seu descontentamento por não gostar de lidar com computadores. Assim, aparece o choque de idéias centradas na ferramenta: o aluno opta por estudar a distância por falta de

tempo, utilizando um AVA devido à conveniência do online (valor de uso), mas precisa do tempo que não dispõe para não ficar com faltas (valor de troca).

(...) ou tu faz ou tu escolhe outra maneira de fazer, se não tem outra opção, tu é obrigado a fazer, mas claro pra quem não gosta fica mais assim né, mais complicado. Mas uma coisa que tu faz OBRIGADO praticamente... sabe não é aquela coisa assim prazerosa, 100% prazerosa... Se não fosse atrapalhar no meu trabalho, porque eu trabalho também né, se não fosse por isso, eu faria a presencial, não faria a distancia. (TIA 06/12/2007)

NATA sabe o que significa não ter tempo no ensino online: não foi aprovada no semestre anterior por não ter tido tempo para realizar as tarefas.

Bom, espero esse semestre poder terminar essa matéria, pois semestre passado acabei desistindo na metade do semestre por falta de tempo. Agora, pretendo ter um ótimo aproveitamento dessa matéria (...) (NAT 17/03/2008)

DAÍ não esconde que prefere aula presencial (valor de uso), mas por falta de tempo, de não conseguir encaixar na grade de horários semanal, acabou optando pela aula a distância (valor de troca). A aluna faz a disciplina online por conveniência, pois não tem como encaixar a opção presencial; porém, é justamente o tempo, que ela não dispõe, que é tão necessário para fazer uma disciplina a distância.

Gostaria de salientar que preferia fazer está aula presencial, mas devido as colisões não foi possível. Confesso que estou com um pouco de medo, pois me disseram que mandam um monte de tarefas para realizar e devido ao meu trabalho talvez não consiga dar conta de tudo, mas vamos lá, espero me sair bem, afinal de contas a vida é cheia de desafios e este é só mais um. (DAI 05/03/2008)

O computador, com todas suas affordances, é a principal ferramenta de mediação na educação a distância. Desta forma, o computador passa a ter um valor de uso primordial no ensino online e assim, o aluno precisa dominar a ferramenta para poder estudar. Sob essa visão, o computador, que é uma ferramenta, passa a ser o objeto/motivo de alguns alunos: saber usar o computador e suas ferramentas, saber acessar os diferentes espaços de aprendizagem, e conseguir usufruir de todas as affordances proporcionadas pela educação a distância. O valor de troca seria, então, saber usá-lo, saber dominar a ferramenta para atingir os objetivos propostos; o que conta é a usabilidade da ferramenta, pois no contexto da aprendizagem online, qualquer falha

de usabilidade afeta diretamente a eficiência de aprendizado do aluno. É o que acontece com ROA, ao reclamar que não consegue postar o seu texto no Portfólio.

Boa noite, pela segunda vez tento realizar minhas atividades no teleduc e enfrento problemas. Não consigo inserir o 'quem sou eu' no meu portfolio, escrevi bastante, enviei, apareceu uma tela de "inserido com sucesso", mas não aparece lá no sistema. Talvez eu não possa ver meu próprio porfolio, o q soa como um absurdo pra mim. (ROA 15/08/2007)

O AVA utilizado na disciplina de PRB online foi o TelEduc, que é uma ferramenta de software livre e gratuito (valor de troca); em razão disso, ele está em constante construção e modificação, apresentando problemas de usabilidade, conforme relatado por alguns alunos, o que acaba prejudicando o seu valor de uso. Assim, o conflito entre o valor de uso e o valor de troca da ferramenta TelEduc fica explícito, pois ainda que essa apresente problemas, ela segue sendo utilizada por ser gratuita, mesmo sendo sabido que qualquer falha de usabilidade no contexto de educação a distância pode afetar diretamente a aprendizagem do aluno. Nos trechos a seguir, os alunos ROA, FIL e JED reclamam de problemas com o TelEduc por meio de emails enviados.

Outra coisa, o ambiente não funciona no navegador firefox. (...) sou obrigado a dizer que o sistema é precário e mal feito, além de ter uma interface horrível, que parece que foi feita em 1995. Espero que minhas críticas ajudem a construir um sistema melhor. (ROA 15/08/2007)

Boa noite. Estou com problema em abrir a pagina do teleduc desde a semana passada nao conseguiu entrar. O Fabiano ja me passou senhas novas na verdade como expliquei para ele nao consigo e entrar na página já troquei de computador e continua a mesma coisa. (FIL 20/08/2007).

Oi! Não consigo entrar com minha senha no ambiente do teleduc, tem como me enviar outra senha? Abraços. (JED 06/03/2008)

4.5.1.3. Contradições primárias nas regras

As contradições primárias nas regras foram identificadas na questão contraditória de os alunos na educação a distância terem que fazer provas presenciais, conforme exigência do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Os alunos reclamam de terem que se apresentar presencialmente para prestar prova e serem avaliados (valor

de troca), uma vez que a disciplina é na modalidade online e não prevê encontros presenciais (valor de uso), exceto pelas provas obrigatórias.

Posso estar falando besteira, afinal não sou um perito em Educação à Distância. Mas qual o sentido de se fazer uma prova presencial em um curso virtual? (BIA 23/04/2008)

Na minha opinião uma prova não avalia ninguém. Eu achava que a Educação à Distância tinha uma nova metodologia de ensino, mas pelo que posso notar, tudo continua a mesma coisa, pelo menos no que diz respeito ao sistema de avaliação. (TATI 15/09/2007)

(...) qual o sentido de uma avaliação presencial quando estamos cursando à distância? É decepcionante isso. (ALE 13/09/2007)

4.5.1.4. Contradições primárias na comunidade

As contradições primárias também estão presentes na comunidade. No trecho a seguir, JOS relata que optou por cursar a disciplina de PRB na modalidade online por uma questão de tempo (“para dar uma agilidade”; “para aproveitar o tempo”), o que configuraria o valor de uso.

(...) eu quero adiantar a faculdade pra dar uma agilidade porque eu tinha ao mesmo tempo que emparelhar o meu curso (...) para aproveitar o tempo, eu vou fazer a distância, e fiz oito disciplinas, sendo que duas a distância.

(...) então, se tivesse marcado uma aula – eu sei que fica complicado para vocês – uma oficina, uma bateria de oficinas na primeira semana ou na segunda semana e outra depois (...) uma reuniãozinha no mês com a turma pra se conhecerem, um se apresentar pro outro, que eu não eu chegava na aula meia assim, perdida, na prova (...) essas oficinas é uma oportunidade de puxar a orelha, oh tal dia todo mundo vai ter um trabalho, trabalho em aula, porque todo mundo vai, trabalho valendo 1 ponto, todo mundo vai, mas pra que esse trabalho não muito puxado mas só pra gente se ver, pra gente se apresentar, ter um contato seria importante(...) então seria importante uma vez por mês quem sabe, oh vai valer 1 ponto, 0,5 ou 0,6 sei lá quanto na aula fazer uma atividade. Olha, porque eu acho que ali nós estaríamos em contato contigo que eu também não te conhecia, os colegas e vai resgatar um pouco essa coisa de aula, de sala de aula, de compromisso, entendeu? (JOS 20/11/2007)

A contradição está na comunidade quando JOS compara a aula de PRB online com as características da aula presencial. Ela salienta a importância das oficinas para as pessoas se conhecerem e para os professores estabelecerem alguns trabalhos e já cobrarem outros (“oportunidade para puxar a orelha”) e estabelecendo nota pelo trabalho e presença (“trabalho valendo 1 ponto, todo mundo vai”). Esse é o valor de

troca. No entanto, a modalidade a distância foi escolhida, pelos alunos, justamente pela não obrigatoriedade de encontros presenciais, por poder ser feita quando o aluno quisesse e onde quisesse, que é o valor de uso. Essa é a contradição na comunidade composta por alunos que escolheram fazer uma disciplina a distância pela conveniência (valor de uso), mas sentem falta da interação face a face e de algumas características da aula tradicional, como ir a um trabalho valendo nota (valor de troca), ou se apresentar e se conhecer.

Pelas palavras de JOS, podemos constatar que, na sua concepção, a distância impede que as pessoas se encontrem e estabeleçam uma relação. Fazer um curso a distância, sem obrigatoriedade de horários é conveniente (valor de uso); mas a contradição estabelece-se quando o aluno sente falta de conviver, conhecer os colegas que fazem parte da comunidade, e de fazer trabalhos valendo nota (valor de troca).

4.5.1.5. Contradições primárias na divisão de trabalho

As contradições primárias na divisão de trabalho estão ligadas à organização dos alunos no trabalho em duplas, onde o par mais competente é o aluno-leitor e o par menos competente, o aluno-escritor. Na aula presencial, quando os alunos se juntam uns aos outros para trabalharem em duplas/grupos, eles se ligam em função de afinidades ou amizade, configurando um valor de uso, uma vez que é o real desenvolvimento a partir do trabalho; já na disciplina de PRB online, os alunos foram unidos por determinação em função de os professores quererem que o par mais competente trabalhasse de forma colaborativa com o menos competente, promovendo interação e cooperação entre os alunos, configurando, assim, um valor de troca.

Aquele aluno que gosta de ler e escrever seria o aluno-leitor que faria sugestões de melhoria para o texto do aluno-escritor, aquele com mais dificuldades na produção textual. Teve um equilíbrio na divisão de aluno-leitor e aluno-escritor, pois não havia exatamente o mesmo número de alunos para cada grupo.

Não houve uma investigação a respeito de os alunos terem gostado ou não do par designado, mas em função de alguns problemas apresentados⁴⁵, concluímos que algumas duplas não aprovaram seus pares.

⁴⁵ Já abordados na seção das interações das atividades em duplas/grupos.

4.5.1.6. Considerações sobre as contradições primárias

A seção visou apresentar as contradições primárias. Como observamos, as contradições no objeto/motivo se manifestam no contraste das razões para estudar a disciplina de PRB e na escolha dos cursos (oportunidade x vocação).

As contradições se manifestam por meio de problemas e conflitos: os alunos que não veem a importância da escrita, não possuem como objeto/motivo a escrita acadêmica, pois o objeto de uma atividade é o seu motivo verdadeiro (LEONTIEV, 1978). Assim, eles estão cursando a disciplina por obrigação (valor de troca) e em vista disso, não têm razão para construir significado conjuntamente, podendo inclusive questionar a razão para se dedicar a tal disciplina. Esse problema está ligado à origem social da consciência, na qual a linguagem possui um papel importante no processo de constituição da consciência (VYGOTSKY, 1998). É através da linguagem que se dá a interiorização dos conteúdos, no caso, da disciplina de PRB, fazendo com que a natureza social das pessoas se torne também sua natureza psicológica. Em outras palavras, sem a relação com o outro, sem a interação entre os sujeitos, o sistema de atividade não se desenvolve, não evolui, e a comunidade não se forma.

4.5.2. Contradições secundárias

As contradições secundárias ocorrem entre os componentes do sistema de atividade e emergem quando um novo elemento aparece no sistema trazendo possíveis conflitos. No sistema de atividade em estudo, encontramos contradições secundárias no sujeito-objeto/motivo, sujeito-ferramentas, sujeito-regras, sujeito-comunidade, sujeito-divisão de trabalho, nas ferramentas-regras, ferramentas-objeto/motivo, na comunidade-objeto/motivo, comunidade-divisão de trabalho, e na comunidade-regras.

4.5.2.1. Contradições secundárias sujeito-objeto/motivo

Uma das principais contradições encontradas no sistema de atividade em estudo está na relação do sujeito com o objeto/motivo. Conforme já abordado nas contradições primárias, o fato de os alunos não cursarem a disciplina de PRB no período devido representa eles terem objetivos diferentes do objetivo do sistema de atividade PRB e outras prioridades. Em tal situação encontram-se PAB, TER e TINA que

deixaram para fazer a disciplina de PRB no final dos seus cursos, indicando não terem o objetivo de desenvolver a escrita acadêmica para ser usada ao longo dos seus estudos; nesse caso, percebemos o conflito entre sujeito e objeto, pois a disciplina de PRB, que era justamente para auxiliá-los no início dos seus cursos, foi deixada para o final, configurando o objetivo de apenas cumprir os créditos da disciplina.

Sou do curso de análise de sistemas e pretendo me formar no final do ano. Espero concluir o curso com o maior aproveitamento possível. (PAB 27/02/2008)

Estou cursando o sétimo semestre de administração a noite e pretendo me formar neste ano. (TER 24/02/2008)

Tenho como expectativa principal para a presente disciplina e nesta forma, completar o que me falta no curso, e que havia deixado para trás. (TINA 29/03/2008)

Fica evidente que alguns alunos não apreciam a escrita e não possuem o objetivo de aprender a escrever, construir um texto de maneira consciente e cuidadosa, não gerenciam o seu tempo na disciplina online e realizam as tarefas sem uma revisão mais detalhada. Para esses alunos, a atividade perdeu seu objeto, seu motivo verdadeiro, tornando-se uma ação cuja meta é apenas cumprir a obrigação de “colocar um texto no Portfólio”. O caso de NAS, por exemplo, que escreve dois fragmentos de textos na última hora, cometendo erros e usando linguagem falada no texto escrito (hehehe) e emoticons (;P).

	Título	Data	Compartilhamento
	Porque escolhi Direito	31/03/2008 23:02:39	Totalmente Compartilhado

Texto

Bom, eu escolhi fazer o curso de Direito (...) o nosso país, apesar de não ser cumprida (...) se aprofundar é bem interessante. (...) se agia como gente grande (hehehe) a gente acaba (...) Eu espero aproveitar ao máximo minha faculdade, e realizar meus sonhos em relação a parte jurídica. Acho que vou ser uma profissional bem realizada.

	Título	Data	Compartilhamento
	Quem sou eu	31/03/2008 23:16:28	Totalmente Compartilhado

Texto

Eu sou uma pessoa muito simpática, apesar de muita gente (...), já tive dois cachorros, mais não foram experiências muito boas, não tenho mais ;P. (...) Procuro cultivar as amizades, mais quando me fazem algo que me ofenda eu não consigo mais conviver. Sou muito boa até a hora que mexem comigo. Não suportaria mentira. Acho que é mais ou menos isso, espero ter agradado a todos

Emissor	Data
Vilson J. Leffa	01/04/2008 07:59:38
Comentário	
NAS, O que é isso? Temos que revisar os textos antes de enviar para o Teleduc. De qualquer modo, a tarefa foi entregue na última hora e não tem mais condições de ser melhorada. Vilson Leffa	

O tópico de apreciar ou não a escrita também está relacionado ao objeto. BIA não vê importância em saber escrever, pois em seu trabalho não é cobrada por isso e trabalha mais com números, pois “tudo vem escrito”. O objeto/motivo do sistema de atividade PRB para BIA não é a escrita, muito menos textos acadêmicos; conforme expresso por ela, BIA optou em fazer a disciplina na modalidade online porque seria mais fácil, passar. Ela deixa claro que não gosta de escrever e reluta em aprender (“nunca vai ter um cartão meu. Nunca”).

(...) com números, a gente não escreve, a gente não escreve nem calcula, tudo vem calculado, tudo vem escrito. (...) Botar no papel eu não sei, se me mandar escrever qualquer coisa no papel eu não sei. Eu sou uma pessoa, Chris que eu não escrevo nem aqueles cartão; pro meu marido eu não escrevo; ele me dá cartão, enquanto que eu ... eu sou uma pessoa que não gosto de escrever. Se eu for te dar um presente, nunca vai ter um cartão meu. Nunca. (BIA 19/06/2008)

Durante a entrevista, a professora diz para BIA o quanto a leitura é importante para a escrita e também para o vocabulário uma vez que ela trabalha em um banco e precisa conversar com os clientes, utilizando-se da argumentação e do convencimento. BIA concorda (“até para a minha vida profissional”) e continua afirmando que não gosta de ler (“eu nunca li um livro”) e atribui tal preferência a sua impaciência:

É até para a minha vida profissional. Eu pretendo assim um dia... eu vou te dizer: eu nunca li um livro,... eu nunca li um livro. Eu comecei a ler e fui até o final. Eu pego, começo e vou para o final porque eu não tenho paciência, eu não tenho paciência de ficar naquela enrolação, eu quero saber o final (rindo). (BIA 19/06/2008)

BIA não percebe a importância do seu trabalho na coletividade do banco, lidando diariamente com clientes e tendo que cumprir metas, gerando, assim uma forma de alienação. Se ela percebesse a importância da leitura e da escrita em seu trabalho, talvez pudesse desempenhar melhor seu papel profissional. A esse respeito, Leontiev mostra que “em atividades complexas com divisão de trabalho fragmentada, os próprios

participantes têm grandes dificuldades em construir uma conexão entre as metas das suas ações individuais e o objeto/ motivo da sua atividade coletiva. Isto é que causa a alienação” (ENGESTRÖM, 1999c, p.173).

As contradições secundárias, encontradas entre sujeito e objeto/motivo, apresentam objetos/motivos que competem entre si e referem-se, principalmente, a questões de os alunos terem diferentes objetivos em relação ao sistema de atividade PRB, diferentes prioridades a serem cumpridas e também da importância da escrita em suas vidas acadêmicas e profissionais.

4.5.2.2. Contradições secundárias sujeito-ferramentas

Nas contradições secundárias entre sujeito e ferramentas, temos alunos que mudaram muito a sua postura em relação, principalmente, ao computador quando uma nova função para ele foi introduzida. O computador era, para eles, apenas uma ferramenta para a leitura de emails ou diversão (PAGA); para outros, o computador mudou totalmente de função, de decorativa para utilitária (MALU). Com isso, há uma ruptura na percepção da ferramenta que era utilizada para outros fins que não o educacional.

" O que mudou na minha vida "	Terça, 01/04/2008, 09:29:01
	PAGA
Mudou muito, antes utilizava o computador apenas por diversão e contatos, agora tenho algo realmente útil para fazer! Mudou para melhor.	
" O que mudou na minha vida "	Terça, 01/04/2008, 09:20:40
	MALU
Mudou praticamente tudo, mas para melhor, pois, a muito tempo eu tinha computador em casa, e nunca tive motivação nenhuma, agora fui obrigada a me adaptar, e estou realmente gostando.	

Surtem também conflitos quando os alunos possuem problemas técnicos e de acesso. JAD, no Correio, informa que cumpriu a atividade que era para ser feita em duplas. No entanto, ele postou o texto no Portfólio individual, alegando não ter conseguido postar no Portfólio de Grupos. A dificuldade em colocar o texto no espaço certo (problema com o domínio da ferramenta) também gerou tensão para com o colega leitor, afetando a divisão de trabalho. JAD não diz se avisou o seu par, evidenciando certa individualidade no trabalho que deveria ser colaborativo.

Christiane Heemann	Vilson J. Leffa Christiane Heemann Ead - Ucpel JAD	28/10/2007 22:09:02
Assunto		
Resp: TEXTO 1		
Mensagem		
<p>JAD Ok. Mas é importante: 1) Avisares a tua dupla sobre o texto. 2) Tentares novamente incluir o texto no Portfólio de grupo (até agora ninguém reportou qualquer problema). Caso não consiga, dê um pulo na EAD da UCPEL que eles podem te ajudar. É importante para a continuidade das outras atividades. Obrigada, Christiane</p> <p>> Em 27/10/2007 20:44:48, JAD havia escrito: > Não consegui incluir o texto 1 no portfólio de grupo no dia 27 de outubro, porém atividade foi concluída no prazo, desconheço o motivo. Deixei no meu portfólio individual. JAD</p>		

EMI também não possui domínio da ferramenta quando alega não conseguir colocar o seu texto no Fórum. Os alunos sentem-se prejudicados na realização das tarefas por não conseguirem usar a ferramenta de forma adequada. No entanto, depois na entrevista, ela própria reconhece que “não tinha nada de complicado”, que “estava tudo ali”, demonstrando que por si só conseguiu identificar a dificuldade e superá-la.

Remetente	Destinatários	Data
EMI	Vilson J. Leffa Christiane Heemann	11/04/2008 09:57:15
Assunto		
texto portfólio		
Mensagem		
Bom dia! Sinceramente não sei como colocar meu texto no Fórum de discussão. Como faço? Obrigada		

(...) porque eu não sou uma pessoa muito descolada nessa coisa de computador, de saber como é que eu vou fazer, eu acho que quando eu entrar eu não vou saber como é... E tava tudo ali, não tinha nada... não tinha nada de complicado. O mínimo de boa vontade e um pouquinho assim de experiência no computador. (EMI 19/6/2008)

Os alunos ficam frustrados quando não conseguem realizar com êxito suas tarefas, acarretando uma experiência negativa com a educação a distância. JED relata,

em email, que escreveu seu texto diretamente no Portfólio e depois não conseguiu gravar. Os professores já tinham dado a orientação para que os alunos escrevessem em um editor de texto e depois copiassem para o Portfólio. A experiência negativa a que JED se refere também está ligada à falta de domínio da ferramenta.

Em 24 de abril de 2008 11:46, JED <jed@gmail.com> escreveu:

Hoje fui realizar minhas tarefas, para a agenda 3.

Passei uma hora escrevendo o texto sobre Dar ou não dar esmola.

Ao final, quando cliquei no botão enviar, obtive uma página com uma mensagem dizendo que minha mensagem não pôde ser gravada, e contendo os seguintes detalhes:

Erro na consulta : You have an error in your SQL syntax; check the manual that corresponds to your MySQL server version for the right syntax to use near 'order by data desc limit 1' at line 1

Consulta enviada : select * from Portfolio_itens_historicos where cod_item= order by data desc limit 1

Eu vi que tem uma tarefa em que devemos dizer o que a EAD mudou nossas vidas, eu vou escrever que tornou a minha mais estressante. Essa é a segunda vez que tenho esse problema, só que dessa vez eu me recuso a escrever tudo de novo. Sinto muito em ter que dizer isso, mas esse teleduc é uma porcaria.

Essa foi minha primeira e última experiência com educação à distância.

Os alunos também possuem problemas de acesso ao TelEduc, alegando que “está sempre fora do ar”. Tais problemas são comuns acontecerem na educação a distância (“sabemos como é a Informática”), mas é preciso saber contornar esse inconveniente e tentar novamente. A equipe de suporte de EAD, conforme email mostrado, logo forneceu uma explicação ao que estava acontecendo.

Vilson Leffa <leffav@gmail.com>	27 de agosto de 2007 16:19
Para: VAG <VAG@gmail.com>	
Cc: Educação a Distância - UCPel <ead@ucpel.tche.br>, Christiane Heemann chrisheemann@gmail.com	
<p>Oi VAG, Pode acontecer de o sistema ficar fora do ar às vezes, embora, durante este semestre ainda não tive problemas. "Sempre fora do ar" é estranho. Talvez seja um outro problema. Estou encaminhando seu e-mail com cópia para o suporte. Abraços, Wilson J. Leffa</p> <p>> Em 26/08/07, VAG <VAG@gmail.com> escreveu: >Boa noite professor >Estou tentando acessar o sistema, mas esta sempre fora do ar!!! Favor verificar o que esta >acontecendo! Obrigado(a), VAG</p>	

Fabiano Chagas Machado Bitar <fbitar@atlas.ucpel.tche.br>	27 de agosto de 2007 16:43
Responder a: fbitar@atlas.ucpel.tche.br Para: Vilson Leffa <leffav@gmail.com> Cc: VAG <VAG@gmail.com>, Educação a Distância - UCPel <ead@ucpel.tche.br>, Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
<p>Boa tarde à todos, Professor Leffa, realmente ontem a noite o servidor ficou fora do ar, exatamente até as 9h30min de hoje. O problema já foi resolvido hoje pela manhã mesmo, esperamos que não aconteça novamente... mas sabemos como é a Informática não é professor :) Qualquer dúvida estamos à disposição. Atenciosamente, Fabiano Chagas Machado Bitar</p>	

O mesmo problema é apontado por LEA. O fato de não conseguir acessar o AVA dificulta a realização das tarefas, causando problemas para o aluno, ainda mais quando ele se propõe a trabalhar no fim de semana.

LEA <lea@gmail.com>	27 de agosto de 2007 09:02
Para: Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	
<p>Bom dia Professora Christiane, O site do teleduc está "fora" desde ontem, e não consigo fazer as duas últimas atividades, tentei por varias vezes ontem e hoje pela manhã. Infelizmente durante a semana não pude acessar a internet e, em alguns dias, não pude comparecer nem a faculdade por problemas no trabalho. Gostaria de saber se o site está com algum problema. A atividade número seis eu consegui fazer porque tinha acessado na sexta-feira e estava registrada no meu histórico de acessos da internet. Fico no aguardo!</p>	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	27 de agosto de 2007 15:02
Para: LEA <lea@gmail.com> Cco: Vilson Leffa <leffav@gmail.com>	
<p>LEA A Católica teve problemas com o servidor ontem e o TelEduc andou "loqueando". Mas estão arrumando (acho até que já o fizeram). Estou acessando sem problemas. Abs, Christiane</p>	

Além da dificuldade de acessar o ambiente, há também o aluno com problema de acesso ao computador por não possuir um ou por não possuir internet. A conveniência de poder fazer uma disciplina online traz consigo a premissa de que o aluno necessita ter acesso a um computador conectado à internet. GAVI salienta que precisa acessar a disciplina online na universidade nos momentos em que não está na aula, pois não possui computador. A propagada conveniência da disciplina online entra, então, em choque com a falta de condições do aluno.

O que mudou na minha vida.	Segunda, 17/09/2007, 11:01:55
GA VI	
Precisei reorganizar meus horários pois estou sem PC em casa, portanto acesso usando o laboratório da faculdade e como não resido aqui, tenho que conciliar com os meus horários de aula, o que faz com que os períodos que não estou em aula esteja no laboratório de informática.	

ELI, do mesmo modo, aponta as dificuldades que teve por não possuir um computador em casa, nem acesso à internet no trabalho, considerando tais questões como um fator negativo para a realização da disciplina. Há o dilema de se fazer um curso online pela conveniência de horário, mas sem as ferramentas adequadas, esse dilema evolui para um conflito sério que alguns alunos conseguem superar, enquanto que outros não.

(...) pra mim também a única dificuldade vamo dizer que eu encontrei foi o acesso, né, porque na verdade, tinha que vim aqui na universidade para acessar o ... o curso, porque onde eu trabalho não tem internet, e em casa eu não tenho nem sequer computador, então eu achei que isso foi assim um das coisas negativa, mas não negativas do curso, negativas por falta de condições minhas, né pessoalmente (...) (ELI 26/06/2008)

BIA, em suas palavras, ao ser perguntada se sugeriria a um colega fazer a disciplina de PRB online, responde, conseguindo resumir a questão do conflito entre sujeito e ferramenta:

Sim, que tivesse tempo suficiente, que trabalhasse com mais calma, que aquelas coisas, aquelas pessoas que ficam no MSN, que ele fizesse, que seria uma boa. (BIA 19/06/2008)

Sua resposta sugere que as pessoas para fazerem um curso online, além de possuírem tempo disponível, estivessem habituadas ao uso de determinadas ferramentas e que gostassem de estar conectadas ao mundo online; ou seja, que tivessem uma postura positiva em relação às TICs. Deste modo, a observação de BIA vem ao encontro dos problemas enfrentados na disciplina de PRB online entre sujeito e ferramentas: mudança no uso do computador, problemas técnicos e de acesso, conveniência da aprendizagem online e posicionamento em relação às TICs.

Os professores, na disciplina de PRB online, procuraram oportunizar aos alunos, por meio do acesso às TICs, o seu empoderamento e melhorar o seu processo cognitivo, afetivo e motor. Tal percepção está ligada à mediação e como as ferramentas

modificam a mente das pessoas, baseando na concepção de Vygotsky que o instrumento muda a forma de pensar das pessoas.

4.5.2.3. Contradições secundárias sujeito-regras

Uma questão que gera adversidades na educação a distância é a obrigação de realizar as tarefas, pois o aluno ausente é aquele que não participa. Conforme email a seguir, TINA avisa ter tido nenê⁴⁶ e solicita um maior prazo para a entrega das tarefas. Ao mesmo tempo, a aluna entra com processo para a realização de exercícios domiciliares⁴⁷. Porém, na educação a distância a demanda por exercícios domiciliares é uma questão contraditória uma vez que a aluna já estava fazendo as tarefas em casa na disciplina de PRB online, não tendo que comparecer à universidade. Assim, ficou decidido que a aluna poderia fazer a prova final quando terminasse o seu recesso, mas as tarefas continuariam no prazo normal.

Remetente	Destinatários	Data
Vilson J. Leffa	Vilson J. Leffa Christiane Heemann TINA	10/06/2008 07:05:01
Assunto		
Resp: Atividade 1 da Unidade 6		
Mensagem		
<p>TINA Em primeiro lugar, parabéns! Quanto à atividade 1, não se preocupe; você foi muito bem no primeiro bimestre e não deverá ter problemas agora. Você poderá fazer segunda chamada. Abraços e mais uma vez parabéns, Vilson Leffa</p> <hr/> <p>> Em 09/06/2008 21:53:49, TINA havia escrito: > Caro professor, tendo em vista o fato de que no dia 04/06 fui consultar e acabei por ter que baixar na Santa Casa, dando a luz a minha primeira filha, meus últimos dias ficaram bem conturbados, motivo pelo qual foi impossível realizar apenas a atividade 1. (...) gostaria de saber se há possibilidade de dilação no prazo para a entrega de tal atividade??</p>		

A rotina e o ritmo também estão associados às regras. Quando se estuda a distância, o ritmo é mais rápido, apesar de o aluno poder estudar conforme o seu ritmo pessoal. No entanto, é necessário ter uma rotina para realizar as tarefas, dedicar um espaço para o estudo a distância, pois como não ocupa um horário fixo na programação, acaba sendo esquecido ou preterido. BIA salienta a importância da administração do

⁴⁶ A aluna informa no email ter tido problemas de pressão, por isso precisou antecipar o parto.

⁴⁷ Procedimento normal na universidade, uma vez que o processo e os exercícios domiciliares são dirigidos a todas as disciplinas em que a aluna está matriculada no sentido de abonar as faltas.

tempo. O estudo online exige muito mais trabalho e o aluno espera fazer as tarefas no seu tempo livre. Se o aluno não organizar uma rotina, tal tempo livre não existe para que as tarefas a distância sem feitas.

Eu nunca fiz nenhum curso online, é o meu primeiro curso online, ta, eu achei muito trabalhoso, porque, embora assim, eu não consegui administrar o meu tempo, porque vir para a aula é uma coisa, agora tu teres que entrar em casa, eu chego em casa 10:30, 11:00, porque... eu venho para faculdade das 7 às 10:30. (...) É, ai eu acabo deixando, e eu senti muita dificuldade nesta cadeira, MUITA DIFICULDADE. (BIA 19/06/2008)

Os alunos optaram fazer a disciplina de PRB na modalidade online principalmente por não terem tempo ou para terem mais tempo durante a semana. Porém, eles mesmos encontram resistência da sua própria parte: para ter mais tempo, precisam organizar sua rotina e seu ritmo e um tempo para estudar. Ou seja, eles precisam dispor de um tempo que muitas vezes não têm. LILI, TATI e BOE, no Fórum, falam das mudanças em suas vidas, salientando a importância de ter um tempo para realizar as tarefas a distância. Uma posição antagônica é gerada: o aluno optou pela disciplina a distância por não ter tempo durante a semana ou para poder fazer em um horário diferente; porém, precisa fazer as tarefas nos finais de semana, quando seria seu tempo para descansar.

O que mudou na minha vida	Quinta, 13/09/2007, 21:50:03
LILI	
A principal mudança na minha vida, depois de estar cursando esta disciplina à distância, é que meus fins de semana reduziram-se muito, pois deixo os textos e as tarefas mais longas, para os dias que tenho mais tempo para me dedicar, ou seja os fins de semana.	

O que mudou na minha vida.	Domingo, 16/09/2007, 15:42:48
TATI	
Olá. Esta disciplina mudou algumas coisas em minha vida, pois trabalho durante o dia todo, e ao sair do trabalho, vou direto para a faculdade. Com esta rotina durante a semana, não tenho tempo de ficar na frente do computador, então, tive que organizar melhor meus horários no final de semana, para poder realizar as tarefas. (...) Abraços.	

O que mudou na minha vida	Quarta, 19/09/2007, 10:16:37
BOE	
Com o ensino a distância, tive que me adaptar a um novo momento, mesmo achando que ainda não estou completamente integrado, pois as vezes fico meio perdido, mas quando consigo concluir uma tarefa fico muito satisfeito. Sinceramente como foi perguntado, eu acho que devo me dedicar um pouco mais nos finais de semana.	

AMA, ao avaliar a disciplina de PRB online, reconhece que escolheu fazer a disciplina a distância por não ter tempo, mas reconhece que precisou até de mais tempo do que para as aulas presenciais.

(...) tenho dificuldades tanto de tempo como para acessar a internet. Por este motivo é que escolhi fazer o curso a distância, pois pensava que iria facilitar, não imaginei que fosse necessário até mais tempo do que as aulas normais. (AMA 15/06/2008)

Na disciplina de PRB online só ganha presença aquele aluno que se faz presente, realizando as tarefas. Não há como o aluno se esconder na educação a distância; assim, ele é mais produtivo e trabalha mais. ELE, no Fórum, comenta a consequência para aqueles alunos que não fazem as tarefas, as faltas.

O que mudou na minha vida	Quinta, 20/09/2007, 14:22:31
ELE	
Primeiramente, a organização do meu tempo. Procuo adaptar meu horários para cumprir todas as atividades que preciso desenvolver. Também, a maneira como "acreditava ser as disciplinas à distância". Após a escolha de fazer português redacional básico à distância, pude perceber que é uma disciplina que exige um tempo para aprendizado como todas as outras, além de transmitir o ensino planejado, e de ocasionar as consequências para quem não cumpre com as obrigações de horários das aulas semanais: as faltas!	

Também GUS corrobora com a ideia de que o aluno a distância precisa trabalhar mais e não tem como se esconder. Na aula presencial, o aluno pode estar ali, mas com a cabeça longe ou fazendo outra coisa. Mas no ambiente online, o aluno tem a obrigação de trabalhar.

É muito bom, até que eu aprendi muito mais a distância do que presencial. Porque presencial tu fica ali o professor tá te vendo tu fica fazendo outro tipo de coisa ou tu faz ali por fazer pra dizer que fez (...) a distância tu te obriga a fazer, tu te obriga a entrar, (...) (GUS 6/12/2007)

Mas a obrigação para realizar as tarefas também traz resultados positivos, pois faz com que o aluno se dedique e produza. EMI fala justamente nisso, na questão da maior dedicação à disciplina online.

eu acho que o resultado disso, da existência do curso tá surtindo mais efeito nos que fazem Português à distância do que os que fazem o Português presencial. Essa é a prova do bom funcionamento, do bom andamento (...) os alunos que tavam fazendo o Português à distância, tavam desempenhando um resultado mais positivo do que aqueles que tavam fazendo presencial. (EMI 19/06/2008)

Como vimos, as contradições entre sujeito e regras apareceram principalmente nas questões relativas à obrigatoriedade de realizar as tarefas e administração do tempo, sendo necessário que o aluno organize um horário para estudar a distância.

4.5.2.4. Contradições secundárias sujeito-comunidade

Os alunos encontram dificuldade em se adaptarem à forma e ao ritmo do estudo a distância. Eles salientam a conveniência de estudarem em casa ou nos fins de semana, mas também ressaltam inconvenientes quando precisam realizar as tarefas. Na enquete (Quadro 4.11), ainda que a maioria dos alunos respondentes (40.54%) disse não ter sentido falta da presença física do professor, um percentual grande (24.32%) alegou ter sentido falta de uma explicação mais personalizada. A contradição fundamenta-se no fato de que os alunos, mesmo tendo optando por um curso online, sentiram falta de uma relação presencial.

Quadro 4.11 – Enquete: presença física do professor e colegas

2.3. Com relação ao fato de seus professores e colegas não estarem fisicamente presentes, você:	
Alternativas	
1) Não encontrou problemas porque se comunicava com eles sempre que precisava.	 40.54% (15)
2) Sentiu falta do “olho no olho”.	 10.81% (4)
3) Sentiu falta de ter colegas por perto.	 5.41% (2)
4) Sentiu falta de uma explicação presencial mais personalizada pelos professores.	 24.32% (9)
5) Não senti falta.	 18.92% (7)
Total de votos: 37	

Em relação à falta da presença do professor, TIA diz ter sentido falta de “conversar com o professor pessoalmente” e FLA alega que, na aula presencial, “aprenderia mais”

Sei lá, que tivesse um horário específico, que fosse também, no meu caso, como eu faço a noite, no intervalo da noite e tal, pra ir conversar com o professor pessoalmente pra tirar dúvida que acho que pra mim não tem coisa melhor, eu me sinto mais seguro estando com o professor. (TIA 06/12/2007)

(...) não sou muito ligada a estar grudada no computador prefiro a aula presencial na qual acho que aprenderia mais. (FLA 30/08/2007)

LET experimenta o que Engeström (1987) chama de duplo vínculo, quando o indivíduo recebe mensagens contraditórias que se negam entre si. LET aprecia a aula online (“uma forma gostosa de estudar”), podendo ficar mais tempo em casa, executando as tarefas de acordo com o tempo disponível do aluno; no entanto, carrega dentro de si o gosto e a admiração pelas aulas presenciais, pois não acredita que possa haver educação sem a presença física e o contato presencial do professor, e acaba justificando que pensa “à moda antiga”. Assim, LET mesmo acreditando e preferindo as aulas presenciais, reconhece as facilidades que a educação online traz, inclusive usufruindo delas.

O que mudou na minha vida	Quarta, 19/09/2007, 13:29:01
LET	
<p>Na verdade, a mudança mais significativa foi a de ter deixado de freqüentar a universidade durante quatro períodos semanais, e com isso ficando mais tempo em casa. Vejo nessa disciplina à distância uma forma muito gostosa de estudar, pois as tarefas são executadas de acordo com o tempo disponível de cada aluno. Mesmo assim, ainda prefiro as aulas presenciais e receio pela qualidade da educação, pois penso que mundo virtual nenhum pode substituir o contato importantíssimo que deve haver entre professor e aluno. Sendo assim, ainda penso à moda antiga onde o lugar do professor é em sala de aula.</p>	

O tema da exposição dos alunos está ligado à comunidade. Os alunos ao escreverem os seus textos, ficam expostos, mostrando seus gostos e preferências, deixando em aberto um espaço para que os colegas façam comentários. Alguns alunos gostam dessa exposição, enquanto outros não. EMI relata ter gostado dessa exposição,

pois é uma maneira de conhecer as pessoas e ver como elas pensam. Essa exposição suscita a interação entre os participantes da comunidade online.

E foi uma das coisas que eu falei para o professor que os nossos textos eram expostos, que é outra coisa assim que é muito bom, porque a gente consegue ver assim oh o que que tá rolando, quais são as idéias, o que é que a pessoa vê, o que é que a pessoa trouxe. (EMI 19/06/2008)

Já TIA relata que se sentiu constrangido ao ter expostas as suas dificuldades na lista que virou “motivo de chacota” entre os colegas da sala de aula presencial. Os colegas não caçoaram de TIA no ambiente virtual, talvez justamente pela situação de que também estariam expostos.

(...) um dia recebi um e-mail dizendo, colocaram assim ‘ah esse TIA ... pede a senha 300 vezes’ e todo mundo lê aquilo ali então foi um motivo de chacota né ... na minha sala com os colegas NE (...) (TIA 06/12/2007)

A exposição, então, pode contribuir para a interação entre os colegas, fazendo com que se conheçam mais em uma comunidade online, mas pode, ao mesmo tempo, trazer adversidades, pois os alunos mostram suas dificuldades no ambiente.

Assim, as contradições secundárias encontradas no sujeito e na comunidade estão relacionadas a problemas pela falta da presença física principalmente do professor e pela exposição dos alunos na comunidade.

4.4.2.5. Contradições secundárias sujeito-divisão de trabalho

As contradições entre sujeito e divisão de trabalho ocorreram na experiência do compartilhamento dos textos, quando os alunos puderam ouvir a opinião dos colegas. Essa experiência de poder compartilhar seria facilmente observada em uma sala de aula presencial, mas, em verdade, não ocorre. EMI questiona “quando é que em aula a gente produz um texto e se troca e dá parecer?” Compartilhar textos faz com que as pessoas também compartilhem histórias e concepções de vida, interagindo e se conhecendo melhor. Há um choque na percepção de que o que parecia tão obvio de acontecer em uma aula tradicional, não ocorre; ocorre na sala de aula virtual, quando os alunos leem os textos dos colegas e constroem socialmente os seus significados.

(...) são idéias que estão nascendo, outras que estão deixando de existir, vêm idéias novas, ne, então é importante. Muitas vezes, além do parecer, eu gostaria de ter lido outros textos, ter visto o que era produzir, saber a dimensão até da faculdade que eu estou. Eu acho que isso é um universo que a gente não tem em sala de aula; quando é que em aula a gente produz um texto e se troca e dá parecer? (EMI 19/06/2008)

Outra questão também relacionada à contradição sujeito-divisão de trabalho é a avaliação. É o caso dos alunos que entram no AVA e postam uma mensagem no Fórum, por exemplo, sem grande contribuição, apenas para não ser penalizado pela falta. No entanto, esse mesmo aluno, não lê as mensagens dos colegas, não participa, nem interage; ou seja, não há constrói nada socialmente com os colegas. Tal atitude não colabora para a formação de uma comunidade.

4.5.2.6. Contradições secundárias ferramentas-regras

A adoção de uma nova ferramenta, o AVA na disciplina de PRB online, trouxe certa oposição por parte dos professores que tradicionalmente já ministravam a disciplina de PRB na modalidade presencial. Nesse aspecto, o antigo colide com o novo, trazendo resistências e os problemas dos sistemas de atividade só podem ser entendidos se confrontados com a sua história, considerando as idéias teóricas e as ferramentas que moldaram essa atividade (ENGESTRÖM, 2001). No email a seguir, uma das professoras que ministra a disciplina de PRB presencial envia mensagem sugerindo que houve uma mudança nos alunos matriculados na modalidade online. Na verdade, tal professora já havia sugerido que a disciplina online trabalhava com menos textos que a presencial; no entanto, os alunos falavam justamente o oposto, reclamando que a distância eles tinham que produzir mais.

From: xxx@ucpel.tche.br <xxx@ucpel.tche.br>
 Date: 05/06/2008 01:09
 Subject: Elogios
 To: leffav@gmail.com

Olá, prof. Leffa. Não tenho te visto. Tudo bem? É só para te dizer que os alunos do curso on-line agora estão elogiando os textos e dizendo que está muito bom. Ah ah... nada como um dia depois do outro, como dizia minha vó. Abraço, xxx

O grande conflito na relação entre ferramentas e regras é quando o aluno possui a obrigação de trabalhar na disciplina a distância e cumprir as tarefas solicitadas, pois não tem como se esconder no ambiente online. Para ser frequente, precisa realizar

as tarefas; e para poder realizá-las, ele precisa dominar as ferramentas utilizadas. O aluno precisa acessar o AVA, saber colocar os seus textos nos portfólios adequados, conseguir usufruir das affordances do computador. TIA alega que não gosta de computador; no seu caso, fica “mais complicado”, pois ele precisa dominar a ferramenta para depois cumprir as tarefas. O fato de TIA não gostar de usar o computador faz com que ele tenha resistência à disciplina de PRB online; e uma coisa que é feita de forma obrigatória “não é prazerosa”.

Aqui tu não precisa nem gostar porque é uma coisa necessária, tu tem que fazer né; ou tu faz ou tu escolhe outra maneira de fazer, se não tem outra opção, tu é obrigado a fazer, mas claro pra quem não gosta fica mais assim né, mais complicado. Mas uma coisa que tu faz OBRIGADO praticamente... sabe não é aquela coisa assim prazerosa... (TIA 06/12/2007)

4.5.2.7. Contradições secundárias ferramentas-objeto/motivo

A partir da relação entre as ferramentas e o objeto/motivo, surge uma reflexão a respeito das ferramentas usadas na disciplina de PRB online: se essas foram, por exemplo, adequadamente selecionadas para que o sujeito pudesse se apropriar do objeto/motivo. As ferramentas medeiam a forma como o trabalho no sistema de atividade é feito. Em qualquer sistema de atividade uma das mais importantes ferramentas que modificam o ambiente é a linguagem (CAPPER e WILLIAMS, 2004) e como fazemos uso dela.

Conforme a enquete realizada, com as respostas mostradas nos Quadros 4.12, 4.13, 4.14 e 4.15, podemos concluir que as ferramentas usadas, incluindo a linguagem em todas, de um modo geral, foram adequadas para a concretização dos objetivos. Dos respondentes, 57.14% informaram que nunca tiveram problemas para acessar o TelEduc; 65.71% nunca tiveram problemas no Fórum; 69.44% nunca tiveram problemas no Portfólio; e 65.71% igualmente não tiveram problemas com o ELO.

Quadro 4.12 – Enquete: problemas no TelEduc

1.5. Problemas de acesso ao Teleduc:	
Alternativas	
1) Muitas vezes não conseguia abrir e visualizar.	2.86% (1)
2) Às vezes não conseguia abrir e visualizar.	40.00% (14)
3) Nunca tive problemas.	57.14% (20)
Total de votos: 35	

Quadro 4.13 – Enquete: problemas no Fórum

1.6. Problemas no Fórum:	
Alternativas	
1) Conseguiu ler, mas não conseguia responder.	0.00% (0)
2) Conseguiu ler, mas não localizava as mensagens já lidas.	0.00% (0)
3) Não conseguia postar.	5.71% (2)
4) Não conseguia ler nenhuma mensagem.	0.00% (0)
5) Não entendia como o fórum era organizado.	28.57% (10)
6) Nunca tive problemas.	65.71% (23)
Total de votos: 35	

Quadro 4.14 – Enquete: problemas no Portfólio

1.7. Problemas no Portfólio:	
Alternativas	
1) Não conseguia postar meu texto.	13.89% (5)
2) Não conseguia atualizar meu texto (após revisão).	8.33% (3)
3) Não conseguia comentar textos dos colegas.	8.33% (3)
4) Nunca tive problemas.	69.44% (25)
Total de votos: 36	

Quadro 4.15 – Enquete: problemas no ELO

1.8. Problemas com as atividades interativas (ELO):	
Alternativas	
1) Não conseguia saber o que fazer.	8.57% (3)
2) Não clicava no ENTER para o programa contabilizar minha resposta.	5.71% (2)
3) Não escrevia certo e o programa não aceitava.	8.57% (3)
4) Fazia tudo certo e o programa não aceitava.	5.71% (2)
5) Mandava para o email errado.	5.71% (2)
6) Não tive problemas.	65.71% (23)
Total de votos: 35	

Apesar de não encontrarmos problemas significativos na relação, consideramos importante uma reflexão a respeito de uma possível contradição ferramenta e objeto/motivo. Os problemas que ocorrem são entre sujeito e ferramentas, pois os alunos precisam dominar a ferramenta para conseguir realizar as tarefas solicitadas, uma vez que as ferramentas digitais podem ampliar e ajudar os membros de uma comunidade a se desenvolverem tanto no domínio cognitivo e afetivo quanto no

psicomotor; porém, o não domínio dessas ferramentas pode acarretar o distanciamento de algum membro da comunidade por não saber como lidar com a ferramenta.

4.5.2.8. Contradições secundárias comunidade-objeto/motivo

Os professores também possuem objetivos diferentes se comparados com os alunos. Os professores querem ministrar a disciplina, fazendo com que os alunos dominem a escrita acadêmica; já os alunos, ou pelo menos a maioria, querem cumprir as obrigações curriculares e a disciplina de PRB online é um instrumento para que eles atinjam esse objetivo. A contradição aparece em situações em que problemas surgem quando professores e alunos agem no sistema de atividade PRB com objetos/motivos diferentes. Uma comunidade, ou pelos menos parte dela, não se constitui se tiver objetivos diferentes; as comunidades de aprendizagem só emergem quando os alunos compartilham interesses comuns (JONASSEN et al., 2003), e também os professores.

Os professores vivenciam uma contradição secundária quando gostariam de poder ensinar os alunos a escreverem em gêneros conforme cada sistema de atividade profissional a que pertencem ou vão pertencer; porém, os professores não podem ensinar gêneros com os quais não estão familiarizados devido a duas razões: (1) os alunos são de diferentes cursos e de diferentes sistemas de atividade profissional (impossível trabalhar cada gênero específico); (2) os professores não dominam os gêneros típicos de cada sistema de atividade, por isso a escolha do gênero artigo de opinião, por exemplo, por considerar que a argumentação é útil em qualquer uma das esferas profissionais e que também será importante para outros documentos que possam ser produzidos ao longo do curso.

Não existe uma escrita acadêmica única que possa ser aplicada a qualquer situação de produção textual. Por isso, os professores da disciplina de PRB online almejam ensinar algumas formas que a escrita opera no mundo e como essa ferramenta, a escrita, é usada para mediar diferentes atividades, conforme é sugerido por Downs e Wardle (2007) ao criticarem a forma como FYC⁴⁸ é trabalhada nos Estados Unidos. Na visão deles,

⁴⁸ First Year Composition, disciplina de produção textual ministrada no primeiro ano.

ao ensinarmos a escrita mais realista, temos teoricamente maior chance de tornar os alunos melhores escritores do que fazemos ao assumirmos que um ou dois gêneros que ensinamos serão automaticamente transferidos para outras situações de produção. (DOWNS e WARDLE, 2007, p.558)

4.5.2.9. Contradições secundárias comunidade-divisão de trabalho

As contradições que ocorrem entre a comunidade e a divisão de trabalho estão relacionadas com as duplas/grupos e as obrigações de cada membro. Engeström (2001) salienta a multivocalidade dos sistemas de atividade, quando várias vozes são ouvidas, possibilitando uma ampliação de idéias e pensamentos na produção de textos. Engeström afirma que um sistema de atividade é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses e que a divisão de trabalho, em uma atividade, cria diferentes posições para os participantes, pois cada um carrega sua própria história.

Olhando para o sistema de atividade PRB com os olhos de Engeström, encontramos conflitos na realização dos trabalhos em duplas/grupos quando essas interagem (ou não) no sentido de cumprir as tarefas solicitadas e um dos membros não exercia sua obrigação. Uma vez que as duplas/grupos foram organizadas com o par mais competente (aluno-leitor) e o par menos competente (aluno-escritor), a própria divisão não é feita de maneira igualitária; aquele aluno com mais dificuldade, que precisa contribuir para o com menos dificuldade, é aquele que, muitas vezes, tem uma história e uma postura que não vê a escrita como uma ferramenta poderosa para a sua inserção em uma comunidade de prática ou até mesmo como um instrumento capaz de mudar a forma social e o nível do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998). Assim, alunos com histórias e interesses diferentes, agem também de maneira desigual no sistema de atividade.

Na disciplina de PRB online, apesar das explicações anteriores e da divulgação dos prazos, alguns alunos tiveram problemas. EMI, no Correio, manda mensagem para os professores e os colegas de trabalho, pois ela é aluna leitora e até o dia 07/05 nem um membro do seu grupo havia escrito qualquer texto (1º prazo: 09/05).

Remetente	Destinatários	Data
EMI	Vilson J. Leffa Christiane Heemann ELI GUF	07/05/2008 14:18:35
Assunto		
Red: Texto 1		
Mensagem		
Colegas estou preocupada, pois devo fazer o parecer até o dia 09 e não sei quem de vocês irá fazer o texto 1. Podem, por favor entrar em contato por email e me manter informada? Obrigada, EMI		

O trabalho colaborativo é difícil de ser alcançado, tanto na aula presencial quanto na virtual. No ambiente virtual, parece que a falta de comprometimento com os demais colegas é ainda maior, pela ausência do “olho no olho” e da interação presencial (“um momento”), conforme salienta EMI na entrevista.

Acho assim que o grupo é complicado, tanto presencial que eu já tive problemas nesse semestre porque na última hora me disseram “olha, não tem como fazer, não tem como fazer” e eu fiquei na mão, então é muito complicado. E acabou se repetindo à distancia, até porque aí a gente convive com pessoas que a gente nunca olhou no olho, a gente nunca sentou pra conversar, a gente nunca teve UM MOMENTO pra equilibrar as idéias. (EMI 19/06/2008)

EMI não acredita que o trabalho em duplas, na modalidade online, possa acontecer com alguém que ela nunca viu. Esse dilema acontece com alguns alunos que estão estudando a distância: há tarefas colaborativas que são planejadas para promover a interação, com a ideia de reforçar o espírito de estar conectado a uma comunidade, mas os indivíduos trazem resistências a trabalhar com colegas que nunca encontraram.

(...) se fosse uma pessoa assim... a gente tem um encontro, uma prévia e fazer um trabalho em grupo, podia até ser que desse certo, mas eu não sei se funcionaria com alguém que eu nunca tivesse visto. (EMI 19/06/2008)

A atitude de resistência é confirmada quando os colegas ignoram os seus pares, gerando um sentimento de abandono e negando a possibilidade de haver uma aprendizagem colaborativa. No trecho a seguir, AMA, que é uma das alunas escritoras, tentou combinar as próximas ações para configurar a construção coletiva de um texto, mas não obteve resposta do seu par.

Remetente	Destinatários	Data
AMA	Christiane Heemann	14/05/2008 13:15:43
Assunto		
Dúvidas sobre o trabalho em grupo		
Mensagem		
<p>Olá Christiane, Estou com uma dúvida,cada escritor tem que compor um texto diferente? O que fiz foi modificar algumas partes do texto do meu colega, tentei entrar em contato com uma deles, mas nao obtive resposta. Aguardo resposta. Obrigada.</p>		

Podemos constatar, então, que as contradições na comunidade e divisão de trabalho estão presentes nos trabalhos colaborativos quando os pares não conseguem interagir e realizar o trabalho de forma participativa.

4.5.2.10. Contradições secundárias comunidade-regras

As contradições secundárias entre a comunidade e as regras aparecem quando a comunidade não observa as normas e os padrões estabelecidos para o sistema de atividade.

Foi o caso de JON que produziu um poema e não um artigo de opinião, conforme mensagem da professora. O fato de JON não escrever um texto no gênero solicitado, ainda que tenha gerado interação entre os colegas (que gostaram), acabou prejudicando os outros alunos que não puderam dar pareceres.

Emissor	Data
Christiane Heemann	28/08/2007 11:08:36
Comentário	
<p>JON Gostei muito do seu poema, mas este você deveria ter postado como atividade livre. Desculpa, mas até por uma razão de consideração pelos colegas, o seu texto não será considerado por não ter atendido ao que foi solicitado (até rimou!). Agradeço a sua compreensão. Christiane</p>	

Outra regra no sistema de atividade de PRB é que os alunos teriam que produzir o seu próprio texto e não plagiar, como foi o caso de JAD. Igualmente a comunidade fica prejudicada, pois os pareceres não são dados, atrapalhando também o bom andamento da comunidade. Salientamos que é sempre uma situação

constrangedora para o professor quando esse precisa lembrar o aluno das regras e não aceitar a sua atividade.

Emissor	Data
Vilson J. Leffa	21/09/2007 23:41:47
Comentário	
JAD Não tens idéia de como eu ficaria contente se conseguisses me provar que o texto é teu!!! OK? Não me leve a mal. Vilson J. Leffa	

BIA escreve um texto muito pequeno que não chega a constituir uma dissertação. Os colegas, após comentários dos professores, na maioria das vezes, não dão o seu parecer em textos que são desqualificados.

Emissor	Data
Vilson J. Leffa	09/06/2008 11:54:36
Comentário	
Texto diminuto não chegando a se constituir como uma dissertação. Além disso apresenta duas partes, separadas uma da outra sem um elo que as una. Parecem dois segmentos de fontes diferentes. Nota: 4	

Mas houve uma evolução no sistema de atividade a partir do momento em que os próprios alunos começaram a lembrar os colegas que as regras solicitavam um texto dissertativo com 5 parágrafos, como foi o caso de GIO lembrando AMA.

Emissor	Data
GIO	31/03/2008 17:32:51
Comentário	
Oi AMA ! o texto tem que ter no minimo 5 paragrafos.	

Uma tensão é gerada na comunidade quando os seus membros ignoram as regras estabelecidas para as ações orientadas para o objeto/motivo do sistema de atividade. Engeström (1999a) vê a instabilidade e as contradições como uma força para mudança e desenvolvimento e as transições que ocorrem dentro do sistema de atividade como parte da evolução. Mas a evolução ocorre quando é percebida pelos membros da comunidade e esses modificam o seu comportamento visando desenvolvimento.

4.5.2.11. Considerações sobre as contradições secundárias

A seção visou apresentar as contradições secundárias encontradas entre os elementos do sistema de atividade PRB. As contradições mais significativas que trazem problemas à formação de comunidades são as relacionadas ao objeto, quando os alunos trazem diferentes objetivos para a disciplina de PRB online, não o motivo verdadeiro de aprender a escrita acadêmica, mas cumprir os créditos; também os professores que não conseguem ensinar um gênero desvinculado da sua atividade e para isso concebem a escrita como uma ferramenta que pode ser usada para mediar várias atividades. Igualmente o tempo tem um papel muito importante na comunidade virtual em relação às regras. Os alunos estudam a distância por não terem tempo para comparecer a aulas tradicionais, mas precisam de um tempo real para estudar e realizar as tarefas online e também para interagir com os colegas, construindo socialmente conhecimento.

4.5.3. Contradições terciárias

As contradições terciárias ocorrem quando representantes da cultura (os professores, por exemplo) introduzem o objeto/motivo de uma forma culturalmente mais avançada de atividade na forma então dominante da atividade central. O exemplo clássico apresentado por Leontiev é quando a criança vai para a escola com o objetivo de brincar, enquanto que os pais e professores possuem um objetivo culturalmente mais avançado que é o de aprender. Ambos objetivos buscam também a socialização, mas no centro, os objetos da atividade são diferentes: um é brincar e o outro, mais avançado, é aprender. Engeström (1987) destaca que o objeto/motivo culturalmente mais avançado pode também ser ativamente buscado pelos próprios sujeitos da atividade central. Assim, as contradições terciárias estão sempre localizadas no objeto/motivo de uma atividade.

A contradição terciária encontrada no sistema de atividade PRB essencialmente está ancorada na idéia, por parte dos alunos, que a disciplina de PRB online seria mais fácil do que a presencial. Com essa concepção, muitos optaram pela modalidade online com o objetivo de cumprir os créditos de uma maneira mais simplificada. A disciplina de PRB online, além de visar o objeto/motivo da escrita acadêmica, visa também a

inserção do aluno na era virtual e o seu empoderamento enquanto sujeito com o uso das ferramentas virtuais (objetivo mais avançado).

JIP informa que muitos colegas desistiram da disciplina online por acharem “o mecanismo muito complicado”, referindo se ao estudo a distância. Na disciplina de PRB online temos, retomando a concepção de ZDP de Vygotsky, zonas de construção e novos saberes, que podem ser entendidas como a distância entre as ações diárias dos alunos em salas de aula presenciais e a inovação, a aula virtual, que se apresenta como uma nova possibilidade para aprender. Os alunos escolhem a disciplina online por terem a falsa idéia de que vai ser mais fácil, menos trabalhoso, até mesmo pela experiência que possivelmente já tiveram com outras disciplinas online. Mas depois percebem que esta nova forma, sob o seu ponto de vista, pode ser mais complexa e trabalhosa.

Tem colega que já desistiu por achar o mecanismo bastante complicado. (JIP 07/03/2008)

BIA confessa que optou a distância por pensar que seria mais fácil. Essa idéia do “mais fácil” mostra que o objetivo/motivo dos alunos é apenas cumprir os créditos e não aprender a produzir textos.

(...) que seria mais fácil, mais fácil para mim passar, seria menos coisas para fazer, não ia ter tanta coisa para fazer, que eu tinha que vir para a aula, assistir uma aula, que ali eu ia entrar quando eu pudesse e... (...) totalmente oposto, é totalmente... A gente tinha que entrar todos os dias, tinha uma carga horária para cumprir, tinha muito exercício para fazer, muita coisa, e acumulava com as prova e acumulava com o que tu tinha, (...) (BIA 19/06/2008)

Certos de que precisam realizar as tarefas, os alunos alteram a sua rotina e passam a estudar não “somente em véspera de prova”, mas também fazer as tarefas quase que diariamente, exigindo maior dedicação, conforme diz JED. Pela reação de JED, podemos constatar uma evolução positiva nos seus hábitos de estudo.

o que mudou na minha vida	Segunda, 07/04/2008, 18:29:48
JED	
(...)desde que comecei a fazer a disciplina a distância, tive que organizar meu tempo e mudar meus hábitos de estudos, coisa que estudava somente em véspera de prova. Agora com a disciplina a distância tenho que fazer as atividades quase que diariamente, tenho que olhar os e-mails diariamente e também fazer as atividades que exigem um tempo de dedicação.	

Com os relatos a seguir, podemos verificar como os alunos iniciaram a disciplina de PRB online com expectativas diversas, o objetivo culturalmente mais avançado surpreendeu alguns. LET, que não acredita em educação a distância⁴⁹, mostrou-se equivocada e diz estar adorando. FRAN diz-se surpresa e EDU diz ter superado suas expectativas. VAG alega estar surpreso com a qualidade do material estudado. A expectativa inicial foi aos poucos se modificando, dando lugar a um objeto/motivo cultural mais avançado, fazendo com que a contradição fosse superada.

Comentário!!	Domingo, 09/09/2007, 11:15:32
LET	
Apesar de gostar muito de interagir com mundo virtual achei que não gostaria de cursar essa disciplina a distância, mas estava equivocada. Estou adorando o curso e as atividades propostas, pois gosto de escrever e a língua portuguesa é fundamental em nossa vida.	

Unidade dois	Domingo, 09/09/2007, 19:37:23
FRAN	
Adorei os exercícios da unidade 2. Esta disciplina está me surpreendendo muito.	

Unidade Dois - Ótima	Segunda, 10/09/2007, 00:42:45
EDU	
Esta unidade surpreendeu minhas expectativas. Confesso que no início achei que seria um pouco monótono, mas logo no início me motivei bastante e nem vi o tempo passar. Foi bastante proveitoso e recomendo esta atividade a todos, pois possibilita que voltemos a ter contato com o português redacional. Escrever bem e interpretar bem o que se está lendo é extremamente importante e gratificante. Além do mais, conhecimento sempre é bem vindo. Parabéns aos mentores da atividade	

Unidade dois	Segunda, 10/09/2007, 20:49:25
VAG	
Mais uma ótima unidade! Confesso que não lembrava mais as regras para escrever uma dissertação! Estou surpreso pela qualidade do material de atividades!	

⁴⁹ Conforme afirmado por ela e mostrado na seção das contradições secundárias.

NAS cita este objeto/motivo culturalmente mais avançado da disciplina de PRB online, característico da contradição terciária, comparando com as aulas tradicionais que, no seu ponto de vista, há professores que nem dão a matéria.

Eu adorei, gostei muito da idéia de aulas a distancia, é muito criativo, temos atividades elaboradas com diferenciação, coisas bem mais avançadas do que estar dentro de uma sala de aula com um professor que na maioria das vezes não dá matéria. (NAS 23/06/2008)

Identificamos uma contradição terciária também quando os alunos apontaram as atividades que mais gostaram (Quadro 4.8). Uma vez que o objetivo da disciplina é a produção textual, seria apropriado que os alunos preferissem as tarefas de produzir e comentar os textos que os fariam desenvolver a escrita; no entanto, conforme a enquete⁵⁰, a maioria dos alunos (25%) preferiu as tarefas de ler e responder no ELO, tarefas essas que produzem uma aprendizagem mais rápida, não exigindo muito do aluno. Os alunos que gostaram mais das tarefas do ELO buscam um imediatismo e se assemelham muito às crianças exemplificadas por Leontiev que vão para escola somente para brincar, não querendo assumir um compromisso sério.

O aluno FIL confirma a preferência por atividades de responder e marcar (ELO). FIL, que também tinha uma expectativa inicial inferior, terminou por demonstrar um conflito, ainda que positivo, por estar gostando do curso mais até do que esperava.

Unidade dois	Domingo, 09/09/2007, 15:01:00
FIL	
Bom eu não posso negar que prefiro as atividades de responder e marcar pois eu sou terrível em criação de textos e pontuação como ja deve ter dado para perceber. Mais estou gostando do curso, mais até do que eu esperava.	

Outra contradição constatada, ainda que não relacionada ao objeto/motivo da atividade, foi na ação de emitir pareceres a respeito dos textos escritos pelos colegas⁵¹. A meta dominante até então era elogiar a forma do colega ser e dizer um simples “concordo”, apenas cumprindo a obrigação de fazer a tarefa; a introdução de uma meta mais avançada, a de emitir pareceres sobre conteúdo e organização do texto, pontuação,

⁵⁰ Já apresentada na seção das interações aluno-conteúdo.

⁵¹ Apesar de apresentar uma orientação diferente, resolvemos incluir por julgarmos importante.

redação e acentuação, acabou criando certa tensão entre os alunos. Conforme apontado nas contradições secundárias, Engeström (1999c) salienta a dificuldade de os alunos construírem uma ligação entre as ações individuais e o objeto/motivo da sua atividade coletiva; os alunos não percebem que as habilidades e o conhecimento trabalhado na disciplina de PRB podem ser utilizados na sua vida profissional.

A esse respeito, DAÍ, BOE e CRIS demonstram a sua resistência para comentar de forma substancial os textos dos colegas. “A capacidade de fazer comentários significativos, os quais ajudam o colega a pensar sobre o seu trabalho, não é algo que se adquire naturalmente” (PALLOF e PRATT, 2002, p.154).

Ah, então o parecer é sobre o texto... nossa, então é mais difícil do que eu imaginava. (DAÍ 15/03/2008)

Acho que meu parecer se prendeu mais a personalidade que cada um tentou descrever, do que ao próprio texto. (BOE 12/08/2007)

A questão de comentar os trabalhos de colegas é constrangedora. Seria preferível, pelo menos para mim, comentar textos propostos pelo professor. (CRIS 11/08/2007)

Os alunos não percebem a razão de apontar falhas nos textos dos colegas, tampouco se sentem à vontade ou estão preparados para sugerir melhorias. A ação de emitir pareceres sobre os textos dos colegas pretendia fazer com que o aluno avaliasse o seu próprio texto, abrindo um espaço para a reflexão acerca da sua própria prática. Assim, ao repensar a sua prática de escrita, ele pode planejar, orientar e rever as suas estratégias; o aluno, desta forma, traz a tarefa do nível da operação (escrever de forma inconsciente) para o nível da ação (escrever de forma consciente, revendo usos de pontuação e acentuação). Escrever textos, então, já não é mais somente deixar a imaginação fluir; é sim, idear, planejar, construir e produzir.

4.5.3.1 Considerações sobre as contradições terciárias

Como vimos, a contradição terciária no sistema de atividade PRB foca os problemas que os alunos encontram quando se deparam com um objeto/motivo culturalmente mais avançado que é a escrita acadêmica, ou seja, que eles precisam escrever, escrever e escrever. Muitos pensavam que a modalidade online seria mais fácil, tomando como base as aulas presenciais; outros, não queriam nem sequer produzir textos, o que foi verificado pela preferência por atividades interativas. No entanto,

alguns alunos relatam terem superado as contradições iniciais, mostrando-se surpresos e satisfeitos com as atividades propostas.

4.5.4. Contradições quaternárias

As contradições quaternárias ocorrem nas interações entre o sistema de atividade central e os sistemas de atividade circunvizinhos na rede de sistemas.

Os sistemas de atividade constantemente interagem com outros sistemas uma vez que os próprios participantes possuem diferentes afiliações (diferentes identidades, diferentes posições de sujeito) com outros sistemas de atividade (RUSSELL, 1997). Nesta seção, vamos analisar situações em que os sistemas concorrentes – doméstico, profissional e universitário – trouxeram instabilidade ao sistema de atividade central. Todos os problemas apresentados rompem com a rotina normal do aluno que se dedica a estudar na modalidade online, pois ele é colocado em uma situação de tensão, fazendo com que se ausente e não cumpra as tarefas, atrapalhando a interação nas suas três formas: com o conteúdo, com o professor e, principalmente, com os colegas. Assim, constatamos que a ausência dessas interações, provocada pelas contradições oriundas dos sistemas concorrentes, restringe a formação de uma comunidade virtual.

4.5.4.1. Contradições quaternárias com o sistema doméstico

O sistema de atividade doméstico, que se relaciona às questões familiares e de lazer, compete com o sistema de atividade central, apresentando adversidades e trazendo problemas para o aluno poder desempenhar suas ações, como veremos nas situações de ROS, JOS, WILL e AMA.

ROS manda email para a professora, informando que a sua noiva esteve no hospital e justificando a razão da sua ausência nas aulas (não fazendo as atividades). Ainda que o aluno não precise frequentar aulas na modalidade online, ele igualmente precisa de tempo e tranquilidade para fazer as tarefas.

ROS <ros@hotmail.com>	18 de outubro de 2007 17:22
Para: chrisheemann@gmail.com	
<p>Oi professora! Preciso conversar com a senhora para explicar para a senhora que não tenho feito as atividades. Não tenho feito porque minha noiva esteve internada por quase tres semanas, eu não estava nem frequentando as aulas. Pesso que me retorne este email para marcarmos de nos falarmos.</p>	

JOS explica que, em casa, não conseguia fazer os trabalhos no computador, pois possui dois filhos pequenos; então, tinha que ir para a faculdade para poder fazer as tarefas. A aluna tinha escolhido fazer a disciplina a distância para poder ficar em casa com os filhos e estudar quando pudesse; no entanto, ela tinha que justamente ir para a faculdade (onde originalmente ela não queria estar) para poder cumprir as tarefas. São mensagens que entram em choque na hora de a pessoa decidir: “ir ou ficar?”. Tais problemas impedem que o aluno se dedique com mais afinco à disciplina, vindo a atrapalhar a interação mais frequente com os colegas.

o que que acontecia? Quando eu, em casa, quando eu ia pro computador, era um gurizinho puxando de cada lado “mãe, mãe”; ai o xxx “mãe, deixa eu jogar no computador?” Um dia eu botei o notebook do lado e o computador “tá meu filho, joga ai que eu faço aqui” Entendeu? E ele tem ciúme, que eu to em casa, vou pro computador. Dá esse ciúme, sabe, bobo. Então quando eu ia pra faculdade, sim, eu conseguia sentar e fazer. (JOS 20/11/2007)

WILL envia um email para o professor (em resposta a um email enviado pelo professor cobrando os alunos que não haviam enviado as tarefas), informando que sofreu a perda de um ente muito querido na sua família, a sua avó. O aluno anuncia uma situação de conflito ao tratar dessa ocorrência – a morte de um familiar – como um “imprevisto”, talvez tentando minimizar o seu sofrimento. Os alunos sentem-se pressionados pelas obrigações – fazer as tarefas para não ganhar faltas – e sabem que não possuem condições de recuperar mais tarde (não há previsão de exercícios domiciliares). O aluno está em uma situação conflitante: precisa cumprir as tarefas; não precisa ir à universidade; pode fazer em casa; mas precisa de paz e serenidade para trabalhar. Os sistemas de atividade (doméstico e PRB) entram em choque, ambos demandando dedicação do individuo. O professor, ciente da situação problemática do aluno, procura confortá-lo.

Vilson J. Leffa	Christiane Heemann WILL	09/06/2008 10:20:18
Assunto		
Resp: Resp: Nao deixem para a ultima hora		
Mensagem		
<p>Oi WILL Acho que não precisa se preocupar. OK? Abração, Vilson Leffa</p> <hr/> <p>> Em 08/06/2008 23:37:52, WILL havia escrito: > Prof. vilson não estou conseguindo lhe enviar as respostas dos exercícios de Palavras Repetidas e o de ortografia não consigo ouvir aquela música. O que faço agora? Desculpe lhe enviar isso de ultima hora pois tive um emprevisto da perda de um ente muito querido que é a minha vó pois estou ainda abalado e récem me estabilizando. Abraço, WILL</p>		

4.5.4.2. Contradições quaternárias com o sistema profissional

Principalmente o sistema de atividade profissional exerce influências no aluno fazendo com que ele rompa, muitas vezes, a sua rotina de estudo ou até mesmo com obrigações assumidas. LEA teve que viajar em função do seu trabalho e não conseguiu realizar as tarefas durante a semana; ele manda um email para a professora perguntando sobre o prazo de entrega; a professora questiona sobre a conveniência de poder fazer as tarefas a distância. Essa é uma posição antagônica que alguns alunos assumem: se eles não precisam comparecer às aulas e podem realizar as tarefas de qualquer lugar e em qualquer tempo, parece uma contradição o aluno alegar que não consegue cumprir as tarefas. Mas, em verdade, não é tão simples assim. Os alunos trabalhadores envolvem-se em uma rotina desgastante e não conseguem tempo para estudar.

LEA <lea@gmail.com>	23 de setembro de 2007 16:53
Para: chrisheemann@gmail.com	
<p>Boa tarde Christiane,</p> <p>A Giovanna, bolsista do Programa de Educação a Distância da Universidade Católica de Pelotas, entrou em contato comigo durante esta semana pelo fato de eu não ter acessado o Teleduc. Expliquei a ela que estava em uma viagem a trabalho e que não estava conseguindo tempo de acessar a internet. Hoje, embora ainda não tenha conseguido voltar para casa, começo a fazer as atividades.</p> <p>Peço desculpas por prejudicar os meus colegas nas atividades de pareceres. Gostaria de saber se o último prazo é realmente o dia 24/09. Haveria como recuperar estas notas caso não consiga fazer as atividades? Gostaria de ressaltar que começo a fazer as atividades hoje e farei o possível para terminar todas as atividades a tempo. Atenciosamente, LEA</p>	

Christiane Heemann <chrisheemann@gmail.com>	24 de setembro de 2007 14:46
Para: LEA lea@gmail.com; Cc: Vilson Leffa <leffav@gmail.com>	
<p>LEA</p> <p>O curso a distância é justamente para aqueles que possuem problemas com o tempo para cursar aulas presenciais. Eu sei que estás viajando a trabalho, mas procura um tempinho para poder resolver as atividades (que podem ser feitas de qualquer lugar a qualquer hora – que maravilha!). A unidade três encerra hoje à meia noite. Vê o que consegues realizar até então. Um abraço, Christiane</p>	

LEA, na entrevista, retorna a esse assunto e explica a dificuldade que encontrou. Em viagem a trabalho, mesmo estando em um hotel, não tinha acesso liberado à internet (tinha que pagar e era caro). O aluno mostra como vivenciou essa contradição, pois gosta de Português e sabe que tinha que se dedicar, mas não tinha como acessar devido a compromissos no trabalho. Os alunos precisam conviver com esta tensão: sabem que estão estudando a distância, podendo acessar de qualquer lugar, mas não conseguem acessar por diferentes razões. O sistema de atividade profissional interfere com o sistema de atividade central.

Esse semestre ele foi complicadíssimo pra mim, em vários sentidos, eu tive que fazer várias viagens do serviço, eu tive que ficar semanas, tive que ir pra São Paulo, pro Rio de Janeiro tive que ficar lá trabalhando e infelizmente eu não consegui me dedicar o tanto quanto eu queria me dedicar porque o português é uma disciplina que eu gosto (...) tava com notebook lá no hotel e tudo, mas era assim, o preço da internet no hotel era absurdo, e a gente saía de manhã cedo do hotel e a gente ia pra feira e a gente ficava até altas horas na feira; aí o trânsito em São Paulo ... a gente perdia horas; a gente chegava de madrugada lá; aí chegava lá pra pagar: era 15 ou 20 reais por 24 horas, como tu chegava a 1 hora da manhã e saía às 7h ... aproveitar as 6 horas né que restavam no dia, tu ia pagar quase 20 reais por 6 horas de internet, então era praticamente impossível eu consegui acessar (...) (LEA 11/12/2007)

BIA também declara que viaja muito em função do trabalho; e quando está em casa quer descansar. Escolheu a disciplina a distância pela questão do tempo, tempo esse que fica escasso durante a semana e que, nos finais de semana, praticamente não existe em função do cansaço.

Eu chego em casa quero mais é deitar e dormir, porque no outro dia eu tenho todo um itinerário na minha vida, eu tenho que me acordar às 8h, 8:30 eu estou no banco, eu trabalho até às 6h, eu trabalho com muita gente, trabalho com números, né.. Ai final de semana eu quero mais é dormir. Eu VIAJO muito, eu ando muito, vou a Santa Maria, porque a minha Regional é em Santa Maria. Eu viajo muito. (BIA 19/06/2008)

No trabalho em duplas/grupo, os alunos foram confrontados a fazer sua parte no trabalho e, ao mesmo tempo, cumprir as obrigações profissionais diárias. No duplo vínculo (ENGSTRÖM, 1997), a pessoa é afetada por duas forças opostas que lhe cobram obrigações conflitantes, colocando-a em uma situação de contradição e gerando instabilidade no aluno. DAN precisa de tempo para realizar as obrigações do sistema de atividade profissional (estágio) e também para realizar as atividades do sistema de atividade central (trabalho em duplas/grupo) (“difícil conciliar o estágio e a faculdade”). Sabe que a não realização das tarefas de cada um dos sistemas possui determinada consequência.

A aluna encontra-se em um dilema, afirmando ser responsável, mas pedindo desculpas (mencionando 3 vezes), assumindo ter feito o que fez (deixando desamparado o par) não por leviandade, mas por questões profissionais. Cabe salientar, também, que o estágio é uma obrigação do curso da aluna (Administração), havendo, por isso, também uma interferência do sistema de atividade universitário.

Remetente	Destinatários	Data
DAN	Vilson J. Leffa Christiane Heemann	12/11/2007 14:58:33
Assunto		
Esclarecimento		
Mensagem		
<p>Caros Professores Peço desculpas pelo atraso na entrega de minhas atividades. Estou fazendo um estágio pela UCPEL na Prefeitura Municipal e por se tratar de um programa novo na Prefeitura que visa a redução de despesas, estive envolvida com vários relatórios e ainda me encontro bastante atarefada. Sou uma pessoa responsável, mas confesso que ficou um pouco difícil conciliar o estágio e a faculdade neste período. Peço desculpas não só a vocês, mas também a meu colega que fez a dupla comigo. Realmente não foi minha intenção prejudicar ninguém. Mais uma vez peço desculpas e agradeço a atenção. Dan</p>		

Os limites de cada sistema não são assim tão rígidos, e sempre há cruzamento de fronteiras, pois as pessoas estão envolvidas em múltiplos sistemas de atividade e precisam mover-se entre eles. TINA, na turma de 2007-2 (conforme email enviado por ela), teve que cancelar a sua matrícula por não conseguir acompanhar as aulas à distância devido ao seu trabalho (conflito com o sistema profissional); retornou no semestre seguinte, na turma 2008-1, e no final desse teve que abandonar as aulas por

causa do nascimento da filha⁵², conforme mensagem no Correio (conflito com o sistema doméstico).

TINA <tina@hotmail.com> 7 de agosto de 2007 20:37
 Responder a: prb2007-2@googlegroups.com
 Boa noite!
 Por gentileza gostaria de saber se é possível, e como fica a mensalidade, no caso de cancelamento da disciplina. Peço desde já desculpas pelo transtorno, porém comunico motivo ser em função de trabalho, me deixando assim sem tempo para participar das aulas a distância. Conto com sua colaboração. Aguardo retorno, TINA

Assunto

Resp: Atividade 1 da Unidade 6

Mensagem

> Em 09/06/2008 21:53:49, TINA havia escrito:
 > Caro professor, tendo em vista o fato de que no dia 04/06 fui consultar e acabei por ter que baixar na Santa Casa, dando a luz a minha primeira filha (...) meus últimos dias ficaram bem conturbados, motivo pelo qual foi impossível realizar apenas a atividade 1 (...)

4.5.4.3. Contradições quaternárias com o sistema universitário

O sistema de atividade central também concorre com o sistema de atividade universitário que engloba todos os assuntos referentes à universidade, desde os cursos e disciplinas até os colegas de aula. GOS envia um email para a professora pedindo uma revisão da nota final (antes do exame). O aluno já está em exame em outra disciplina, diz já ter abandonado o estágio e ainda ameaça ter que abandonar o curso. O aluno se encontra em uma situação conflitante, com exames para fazer e sente-se ameaçado a ter que abandonar o curso de Direito. O aluno culpa o estágio (sistema de atividade profissional) pelo seu mau desempenho nas disciplinas na faculdade (sistema de atividade universitário e central). Os sistemas circunvizinhos interferem um no outro, fazendo com que os sujeitos deparem-se com situações conflitantes, trazendo tensão ao seu desempenho.

⁵² Situação também abordada nas contradições secundárias sujeito-regras.

gosxxx@hotmail.com	23 de junho de 2008 13:54
Para: chrisheemann@gmail.com	
<p>Professora Christiane, eu mandei por e-mail os trabalhos do portfolio II como os outros e fiz mais que a metade (devido a minha falta de tempo). Gostaria de uma reavaliação das notas, pois ficar em exame por 6 decimos sendo que por culpa do meu estagio (do qual eu ja me afastei), fiquei em exame em Direito empresarial e a prova é sexta, portanto caso aconteça algum imprevisto, terei que deixar o curso, acredito que minhas provas foram boas e tenho certeza que mandei o portfolio II, não foi completo é claro, mas foi em sua maior parte. Se Puder reavaliar minha nota final eu ficarei grato, pois gostaria de permanecer com meu curso. Um forte abraço!</p>	

Os alunos vivenciam conflitos quando escrevem. A instabilidade se faz presente quando eles atendem ao sistema de atividade PRB e futuramente profissional ou “cedem” ao sistema de atividade universitário composto pelos colegas. No excerto a seguir, ICA ao falar sobre si, usa uma organização textual (e palavras) mais rebuscada, procurando atender ao que foi solicitado na disciplina⁵³ e mostrando também resquícios do seu sistema de atividade profissional (ICA é estudante de Direito e trabalha como degravador no Fórum).

	Título	Data	Compartilhamento
	Eu!	23/08/2007 11:20:53	Totalmente Compartilhado
Texto			
<p>Como se deve fazer, venho por meio deste, expressar algum comentário sobre mim que tenha alguma relevância.</p> <p>De inicio pontuo que, tenho uma rotina bem agitada, pois, trabalho durante o dia inteiro no Foro de Pedro Osório como degravador, além de fazer sentenças, despachos, fazendo parte das audiências como secretário das mesmas e à noite assistindo aula.</p> <p>Outrossim, resolvi fazer este curso à distância pela falta de disponibilidade temporária para fazer -lhe aos sábados pela manhã.</p> <p>De outro lado, não apenas trabalho, também saio, me divirto, pratico esportes e etc.</p> <p>Com efeito, desejo a todos que se identifiquem com a disciplina feita desta maneira, e que acima de tudo, tirem algo de importante para si.</p>			

⁵³ Na verdade, foi solicitado que o aluno escrevesse, no mínimo, cinco parágrafos e não cinco frases.

4.5.4.4. Considerações sobre as contradições quaternárias

Uma pessoa engajada em um sistema de atividade é influenciada simultaneamente por outro sistema de atividade em que ela participa. “Conflitos entre nossos papéis nas várias comunidades frequentemente surgem” (JONASSEN e ROHRER-MURPHY, 1999, p. 68). Na vida real, nos engajamos em “uma rede de atividades conectadas e entrelaçadas que podem ser distinguidas de acordo com o seu objeto” (KUUTTI, 1996, p. 30). Os sujeitos do sistema de atividade PRB, invariavelmente, vivenciaram dilemas em situações contrastantes que exigiram que o sujeito assumisse uma ou outra posição; ou seja, que ele agisse como um sujeito pertencente a um determinado sistema de atividade; e, em algumas vezes (talvez na maioria), ocorreram situações contraditórias, gerando conflito de interesses (RUSSELL, 2002).

A seguir tecemos algumas reflexões a respeito da superação das contradições por parte dos alunos.

4.5.5. Contradições e a superação

Na Teoria da Atividade, o desenvolvimento ocorre quando as contradições no sistema de atividade são superadas. As contradições devem ser vistas como oportunidades para crescer. A Teoria da Atividade aponta para os problemas e as contradições como um potencial para aprendizagem, inovação e desenvolvimento (CAPPER e WILLIAMS, 2004).

“Cada sistema de atividade tem dentro de si próprio as sementes para as suas próprias contradições” (TAYLOR, 2009, p. 238). A fonte principal dessas contradições é, conforme Marx, a divisão de trabalho existente na sociedade capitalista. O resultado do trabalho tem a natureza de um produto que apresenta uma natureza dupla: um valor de uso e um valor de troca e no sistema da atividade, essa contradição é renovada na conexão entre ações individuais e o sistema total da atividade.

Os alunos, dentro do sistema de atividade, encontram-se em situações de duplo vínculo, quando estão em conflito. Apesar de os alunos encontrarem maneiras de resolver seus próprios conflitos, elas fazem isso apenas criando suas soluções individuais. O que a Teoria da Atividade chama de re-mediação, que é a resolução de

contradições sistemáticas, requer mais do que inovações individuais. Os indivíduos não conseguem re-mediarem as contradições no sistema de atividade por si próprios porque as contradições estão nas relações materiais e sociais entre os grupos de pessoas e as ferramentas que elas usam (WARDLE, 2004). Assim, “as contradições precisam ser resolvidas pelos grupos de pessoas” (*ibid*, p. 3) Até esta re-mediação em grupo ocorrer, os indivíduos precisam encontrar formas de enfrentar seus conflitos. Ainda que a superação das contradições não é o foco da presente pesquisa, resolvemos ilustrar com situações de alguns alunos que superaram seus conflitos individuais, de forma que puderam dar seguimento à atividade sociocultural em que estavam engajados.

Acreditamos que apesar de serem resoluções individuais, mudanças ocorrem na maneira desses alunos agirem dentro do sistema de atividade PRB, vindo a contribuir não só para a sua satisfação pessoal e individual, mas também para a sua inserção como um ser social em uma comunidade maior. Em outras palavras, o aluno superando os conflitos e resolvendo seus problemas, encontra motivação para seguir as regras estipuladas dentro do sistema de atividade central. Presumimos, então, que ele conseguindo cumprir suas ações e atingir suas metas, tem uma grande possibilidade de perceber o objeto/motivo do sistema de atividade central. Baseando-nos em dados empíricos, pudemos constatar que os alunos que foram bem sucedidos na disciplina de PRB são aqueles que de uma maneira ou de outra conseguiram superar suas contradições, resolvendo os conflitos encontrados.

A seguir, vamos verificar algumas situações em que os alunos demonstraram resolver seus conflitos.

TATI, depois que consegue se familiarizar com o ambiente e dominar a ferramenta, acaba por superar a dificuldade inicial encontrada. A partir dessa superação, o aluno se empodera e o AVA, que estava sendo tratado como objeto/motivo de apropriação, passa para sua concepção original que é a de uma ferramenta de mediação e espaço de aprendizagem.

Unidade Dois	Terça, 04/09/2007, 12:08:22
TATI	
<p>Olá! Estou gostando muito da disciplina, após ter me familiarizado ficou bem mais fácil. Em relação à unidade dois, acho bem interessante, pois é muito importante sabermos construir textos. Abraços</p>	

Do mesmo modo, FESU mudou sua prática em relação ao computador, passando a usá-lo com um objetivo educacional. Percebemos que com o domínio da ferramenta, ele pode evoluir na sua aprendizagem. Com os alunos superando seus conflitos iniciais, há inovação no sistema e também desenvolvimento no sujeito.

O que mudou na minha vida?	Terça, 11/09/2007, 21:01:09
	FESU
Na minha vida, não mudou muita coisa, á não ser a aprendizagem que estou adequindo ao longo do curso.Porém no meu costume de usar o computador sim, e muito, antes não usava quase nunca, hoje, por causa do português, uso quase que diariamente. Abraços.	

FABI mudou sua percepção acerca do objeto/motivo da atividade, pois percebeu o quanto precisa aprender em relação ao Português. FABI explicita ter conseguido fazer a ligação entre as metas de suas ações e o objeto/motivo da atividade que é a escrita acadêmica, mostrando não ser um aluno alienado em relação a sua agência no sistema de atividade.

o que mudou com o ensino a distância	
	FABI
Na realidade, o que mais mudou com o ensino a distância, não foi o fato de ter que fazer as tarefas e, sim, como conseguir realizá-las. Consegui perceber que tenho inúmeras dificuldades de me expressar e, também, de pontuar. Hoje vejo que ler é fundamental para termos uma boa base, não só para poder escrever melhor, mas também, porque é com esse instrumento que adquirimos mais conhecimentos. Apesar de ter várias atividades diárias, e estar fazendo nove matérias este semestre, acredito que isso não tem sido um empecilho para o meu ensino à distância	

Ao interagir com a ferramenta, o sujeito modifica a sua consciência. ELI afirma que a partir da disciplina de PRB online, alguma coisa mudou, ainda que ele não garanta “100%”. Nem duas pessoas podem vivenciar a situação ou usar uma ferramenta do mesmo jeito; da mesma forma, nem todos os sujeitos se desenvolvem igualmente e também suas consciências, pois cada um tem uma habilidade e história diferentes.

e nem agora eu me garanto assim, 100%, mas já tenho uma noção né; então isso também já ajudou.(ELI 26/06/2008)

Igualmente JON reconhece que houve empoderamento: além de melhorar as questões relativas à escrita, ele ampliou também sua habilidade de lidar com a ferramenta virtual. JON consegue internalizar a habilidade de trabalhar com o

computador, e assim cumprir as metas, externalizando, depois, no seu comportamento e posicionamento em relação às TICs. Aprendizagem e desenvolvimento ocorrem quando, no sujeito, uma habilidade ou um conceito é adquirido e usado de uma maneira socialmente significativa dentro do sistema de atividade.

O que mudou na minha vida	Segunda, 24/09/2007, 13:07:04
JON	
Ao integrar-me ao ambiente TelEduc, encontrei algumas dificuldades. Mas hoje noto várias melhorias em meu desempenho, não só em releção ao conteúdo programático do Português Redacional Básico, mas também relativo as atividades ligadas à informática.	

Apesar de o computador servir como uma ferramenta no sistema de atividade PRB, podemos perceber que o mesmo já foi objeto/motivo em sistemas de atividade anteriores.

O fato de os alunos terem seus textos lidos pelos colegas trouxe problemas para alguns, configurando uma contradição secundária. ALE demonstra ter superado tal contradição quando fala que se sentia inseguro ao expor seus textos e agora se diz curioso para ler os pareceres dos colegas.

O que mudou na minha vida.	ALE
Olá, o que realmente mudou na minha vida, além de aprender um pouco mais da Língua Portuguesa, foi a curiosidade de ler os pareceres dos colegas sobre os meus textos. Antes eu me sentia inseguro, mas agora até gosto, porque são só elogios. Abraço. ALE	

O apoio dos colegas também pode representar uma maneira de superar algumas contradições. Por exemplo, quando o aluno apresenta dificuldades com a ferramenta utilizada e não se “encontra” no ambiente, os colegas são de fundamental importância. É o caso de TIA que não conseguia cumprir as tarefas porque se sentia perdido no ambiente virtual, tampouco sabia usar as ferramentas.

(...) eu no principio eu achei ruim porque uma que eu não tava conseguindo entender nada, ta depois eu comecei a melhorar porque eu tive auxilio dos meus colegas, ai foi que ai a coisa começou a fluir melhor. (...) me ensinando alguma coisa, que eles já sabiam né, ai eles pegavam e me diziam “oh esse aqui tu tem que fazer assim ... tu tem que entrar em tal lugar pra enviar” porque eu não sabia nem por ai, tava totalmente perdido mesmo, uma barata. (TIA 06/12/2008)

A professora, na entrevista, questiona TIA o que ele fez para melhorar o seu desempenho na disciplina, uma vez que não tinha ido bem no primeiro bimestre e ele responde:

Pedi auxílio aos meus colegas. (...) na minha sala com os colegas né, ai eles me auxiliaram, ai os outros colegas de Jaguarão me auxiliaram (...) então eu vinha sob pressão, tanto que as minhas colegas, REN e ANA me deram várias dicas, foram até para a minha casa me ajudar... levaram até material, várias redações pra ler, pra eu dar uma lida e tal (...) (TIA 06/12/2008)

TIA recebeu ajuda presencial dos seus colegas do curso de Direito para poder agir no virtual. Podemos constatar que o apoio dos colegas na forma presencial é de fundamental importância para que o aluno se sinta seguro e possa superar os conflitos que encontra no ambiente virtual de aprendizagem. O apoio presencial colabora para criar e reforçar laços virtuais, contribuindo para a formação de uma comunidade.

Os alunos também enfrentam conflitos quando possuem a obrigação de realizar as tarefas na disciplina online (sujeito-regras) fazendo com que eles tenham que passar mais tempo frente ao computador, mudando a sua postura em relação à ferramenta que passou a ser usada também com um objetivo educacional. MAX reconhece que vale a pena, caracterizando essa superação como uma mudança bem significativa.

O que mudou na minha vida	Quinta, 13/09/2007, 09:51:40
	MAX
No meu caso acho que houve uma mudança bem significativa. Antes do curso, raramente usava o computador, a não ser para redigir algum trabalho da faculdade. Hoje posso dizer que me superei. Tenho ficado em média 80% a mais do meu tempo "normal" na internet. Mas com certeza, vale a pena.	

As demandas dos sistemas de atividade concorrentes também trazem conflitos para os alunos. EDU, por interferência dos sistemas de atividade universitário e profissional, se atrasou com as obrigações no sistema de atividade central ("estive ausente"). Mas consegue superar esse problema informando que vai "recuperar o tempo perdido". Os diferentes sistemas de atividade a que EDU pertence demandam

solicitações distintas, fazendo com que o indivíduo entre em choque de ações. Porém, neste caso, EDU consegue administrar o conflito, vindo a superá-lo.

Remetente	Destinatários	Data
EDU	Todos os formadores	28/08/2007 01:35:40
Assunto		
Perfil do Aluno		
Mensagem		
Desculpa pela demora, agradeço pelas mensagens de alerta, devido ao desenvolvimento do meu anteprojecto e mais viagens de negócios, estive ausente mas vou recuperar o tempo perdido! Hoje preenchi o perfil e logo mais terminarei as atividades. Abraço!		

Acreditamos que os alunos ao terem seus conflitos resolvidos, também conseguem superar as contradições encontradas e dessa maneira, permanecem agindo no espaço social, sem que isso os impeça de continuar aprendendo e interagindo com os colegas. É primordial, para que o sistema de atividade se desenvolva, que seus sujeitos tenham seus conflitos superados. Assim, se os sujeitos encontram-se confiantes de suas ações, poderão compartilhar tal confiança no sentido de alcançar determinado objetivo por meio de ações conjuntas.

A seguir, faremos as considerações a respeito das contradições, concluindo esta seção.

4.5.6. Considerações sobre as contradições

A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem é baseada especialmente nas interações que se formam no ambiente online. As contradições, nos sistemas de atividade, ainda que relacionadas com uma concepção negativa, trazem desenvolvimento para o sistema, uma vez que inovações são introduzidas. Dentro do foco do nosso trabalho, procuramos identificar as contradições que limitaram a formação da comunidade virtual; e a resposta está ligada, de um modo geral, à falta de interação. Ou seja, as tensões e os conflitos gerados em função das contradições restringiram a interação entre os membros da comunidade, dificultando, por sua vez, a formação da comunidade virtual.

Os alunos precisam aprender a participar de grupos, desenvolvendo o que Lave e Wenger (2006) chamaram de “cultura da prática” para que eles se sintam inseridos em uma comunidade. Esses autores enfatizam a necessidade dos participantes na atividade aprenderem as regras e as ferramentas para funcionarem dentro de uma cultura de prática. Na comunidade PRB, por exemplo, não adianta eles saberem as regras para escrever ou ler a respeito; eles precisam escrever, precisam compartilhar esses textos com os colegas, precisam sentir que estão inseridos em uma comunidade e devem saber usar as ferramentas que a comunidade usa; ainda, os alunos têm que internalizar que o entendimento e a experiência estão em constante interação. “A participação está sempre baseada em uma negociação situada e na renegociação de significado no mundo” (LAVE e WENGER, 2006, p. 51).

Os alunos chegam com objetivos distintos para cursar a disciplina de PRB; aqueles que atribuem somente um valor de troca à disciplina de PRB são os que também não gostam de escrever e tampouco valorizam a escrita; ou seja, são os que não trazem uma expectativa positiva dentro de si acerca da escrita. Esses alunos não estão voluntariamente dispostos a aprender, uma vez que são obrigados a cursar uma disciplina cujo valor não conseguem enxergar. A escrita acadêmica, para esses alunos, não é o objeto/motivo da atividade em desenvolvimento. Uma atividade emerge quando uma necessidade humana (motivo) identifica no mundo uma forma de ser satisfeita e essa forma de satisfação torna-se o objeto/motivo da atividade (LEONTIEV, 1978). Participar de uma atividade é desempenhar ações conscientes que têm uma meta definida. A escrita para esses alunos é uma simples cadeia de ações com uma meta definida e imediata; pois é, então, quando a atividade perde o seu motivo, tornando-se apenas operações rotinizadas e inconscientes. A idéia, então, é que, na disciplina de PRB online, a produção de texto retorne para o nível consciente da ação; posteriormente, da mesma forma, a ação deve se tornar uma força que produz energia, e tornar-se uma atividade, a atividade de produção de texto acadêmico. O processo consciente de construir significado para qualquer sujeito emerge da atividade ou da reflexão pessoal sobre a atividade (JONASSEN e ROHRER-MURPHY, 1999).

Outra questão igualmente importante é o tempo, pois o aluno faz a disciplina na modalidade online por não ter tempo na grade semanal; porém, ele também não tem tempo para construir colaborativamente com seus colegas: ele não tem tempo para ler as

mensagens postadas pelos outros; ele não tem tempo de escrever um parecer significativo nos textos dos colegas (pois precisaria ler com calma e fazer uma análise e dar sugestões); o aluno não acessa as horas semanais recomendadas (4 a 6 h). Quando entra no AVA, tem um impacto devido ao número de mensagens acumuladas, seja na lista de discussão, seja no fórum. Desta forma, o aluno não permite ter um tempo para estudar e estabelecer uma relação de coesão e união com o grupo.

O aluno, ainda, precisa dominar a ferramenta para ter acesso às tarefas e interagir com os colegas. A tecnofobia e a ansiedade em comunicar-se podem evitar que o aluno participe de forma integral. O aluno pode se sentir ignorado quando ele expõe uma idéia e ninguém responde ou comenta. Nesse caso, mesmo matriculados na disciplina de PRB online, os alunos estão compartilhando um local virtual, mas não estão construindo nada socialmente. Quando os alunos têm problemas técnicos para acessar o ambiente ou para postar seus trabalhos, eles tendem a se frustrarem e reduzem a participação (JONASSEN, 2006). Em fóruns de discussão, por exemplo; nas salas de aula presenciais, os alunos não estão acostumados a “terem voz; muitas vezes eles não são incentivados a discutir e a se posicionar, pois os professores contribuem com até 80% da comunicação verbal (*ibid*); logo, o aluno tende a repetir essa mesma postura nas aulas virtuais, a da não participação.

Outro fator é a falta que os alunos sentem do contato presencial em um curso virtual. Essa falta deve ser preenchida pela presença social que é a projeção individual dos alunos e do professor enquanto sujeitos tanto nos seus aspectos emocionais quanto sociais. Se o aluno interage com o colega, vai ver que ele está presente, vai manter um diálogo virtual; mas ele acaba não interagindo, porque sente falta da presença física; e não interagindo, ele não consegue criar laços afetivos e de escolha.

O que o sujeito deve fazer para tornar-se membro de uma comunidade? Sob a perspectiva da Teoria da Atividade, a relação entre o sujeito e a comunidade é mediada pelas regras em um sistema de atividade; assim, para tornar-se um membro dessa comunidade, o sujeito deve inicialmente seguir as regras. Acreditamos que se o aluno observasse todas as regras, ele sem dúvida, estaria participando (pelo menos sentiria estar) de uma comunidade. Ao participar, ele estaria interagindo com colegas e invariavelmente, estaria criando laços e desenvolvendo aquele sentimento de pertencimento tão importante para se sentir prezado em uma comunidade.

Em resumo, tendo o aluno tentando superar os seus conflitos relacionados principalmente ao objeto/motivo da atividade central, questão do tempo, domínio da ferramenta e a falta do contato presencial, ele, seguindo as regras e desempenhando suas ações, estaria em comunhão com o restante dos colegas, interagindo de forma a contribuir para a construção social de conhecimento junto à comunidade em formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunidade é uma dessas palavras que transmitem uma sensação boa: é bom “pertencer a uma comunidade”, “estar em comunidade”. Associamos a ela imagens de um lugar aconchegante, onde podemos nos refugiar das ameaças que nos espreitam “lá fora”, e de um mundo no qual gostaríamos de viver, mas que, infelizmente, não existe (BAUMAN, 2001).

A aprendizagem virtual está na moda. Fala-se em salas de aula virtuais, seminários a distância, aulas semi-presenciais e até universidades virtuais. Para compreender o significado da aprendizagem virtual, deve-se notar que o processo de aprendizagem nunca é virtual, é sim, bem real (PETERS, 2003). Os espaços virtuais diferem muito dos espaços de aprendizagem reais, mas o mais importante é que são infinitos. A ausência de limites, a incerteza a ‘vacuidade’ do espaço sinalizam “um espaço além dos locais anteriores de aprendizagem, e até certo ponto além das experiências de aprendizagens que podem ser obtidas em locais reais de aprendizagens anteriores” (PETERS, 2003, p.238). A grande característica da aprendizagem online é que a distância geográfica não existe mais: são diferentes pessoas de diversos lugares interconectadas com o objetivo de aprender. Não somente as limitações de distância, mas também as de tempo e até de realidade são reduzidas pelas TICs.

No entanto, no ensino a distância “sem a formação proposital de uma comunidade que aprende online, não estaremos fazendo nada de novo ou diferente” (PALLOF e PRATT, 2002, p.195) e estudar online não é premissa para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. A partir dessa idéia, surgiu o nosso interesse no processo de formação de comunidades virtuais de aprendizagem e nas transformações sociais do indivíduo, incluindo a estrutura social do ambiente e levando em conta a natureza conflitante da prática social. Com isso, chegamos aos seguintes questionamentos: “como se formam as comunidades virtuais de aprendizagem?” e “porque elas são importantes para o ensino/aprendizagem na educação a distância?”.

A partir das questões de pesquisa, buscamos embasamento teórico na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987; KUUTTI, 1996; KAPTELININ e NARDI, 2006) que é uma abordagem multidisciplinar nas ciências

humanas e tem como origem a Psicologia Histórico-Cultural iniciada por Vygotsky, Leontiev e Luria nos anos vinte. A Teoria da Atividade tem como unidade de análise o sistema da atividade coletiva orientada para o objeto e mediada por artefatos, fazendo uma ligação entre o sujeito individual e a estrutura social (ENGESTRÖM e MIETTINEN, 1999). Em contraste com outras teorias de aprendizagem que sugerem que a aprendizagem é uma precursora para a atividade, para a Teoria da Atividade, “a atividade (sensorial, mental e física) é uma precursora para a aprendizagem” (JONASSEN e ROHRER-MURPHY, 1999, p. 64). Isso serve para conceituar a aprendizagem como atividade e atividade como aprendizagem (ENGESTRÖM, 1999a), mostrando a inseparabilidade de aprender e agir. No estudo que fizemos, a Teoria da Atividade nos ajudou a descrever as relações entre os sujeitos e as ferramentas usadas com o foco no objetivo de verificar o processo de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, identificando fatores que contribuem, nas interações, ou dificultam, nas contradições, a constituição dessa comunidade em contextos educacionais online.

Para alcançar esse objetivo, propusemos as seguintes metas específicas:

- observar a utilização das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual e suas affordances no sentido de empoderar o aluno na construção de conhecimento;
- verificar como a escrita pode contribuir para a inserção do aluno em uma comunidade de prática na interação com os colegas e professores por meio das ferramentas digitais;
- identificar as contradições existentes no sistema de atividade em estudo, considerando os elementos determinantes na formação de uma comunidade virtual;
- contribuir para a construção de conhecimento acerca da aprendizagem em ambientes online.

A análise dos dados nos permitiu constatar que uma comunidade é formada por um grupo de pessoas dentro de um sistema de atividade que compartilha o mesmo objeto/motivo. Porém, juntar um grupo de pessoas e alocá-las em um mesmo espaço social, ainda que virtual, com consciências, histórias e habilidades diferentes não garante interação entre essas pessoas. Cada indivíduo busca o seu objetivo baseado na

sua história anterior de vida pessoal, escolar, ou profissional. Na atividade Produção de Texto Acadêmico Online, os alunos procuraram seguir as regras estipuladas para o sistema de atividade, realizando as ações previstas com a intenção de cumprir metas e obrigações da disciplina; mas alguns não conseguiram ver tais ações em conexão com o objeto/motivo da atividade social como um todo. Pensemos no exemplo da caça dado por Leontiev (1978): se cada batedor espantar a caça para um lugar qualquer de sua conveniência e não para um lugar que possa ser acessível e oportuno para os caçadores, esses nunca conseguirão atingir a meta de abater a caça, e o objeto/motivo da atividade de caçar, obter comida e vestuário, nunca será atingido. E isso ocorreu com aqueles alunos que não conseguiram perceber o objeto/motivo da atividade sociocultural em que estavam inseridos.

Mas como se forma uma comunidade? Houve a formação de uma comunidade virtual no sistema de atividade PRB? Em que momentos ela se evidenciou? A partir dos dados estudados, retomamos algumas considerações feitas ao longo do trabalho.

Uma comunidade não se forma espontaneamente. Vários fatores concorrem para a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem e tais fatores estão basicamente ligados à interação. No sistema de atividade PRB, a interação foi buscada: nas expectativas comuns com os alunos compartilhando idéias semelhantes em relação a suas vidas pessoais e profissionais, seus sonhos e ideais de vida; no sentimento de confiança quando os alunos se expõem no ambiente virtual sem medo; na interação ativa, quando os alunos compartilham dúvidas e saberes; e na aprendizagem colaborativa, quando os alunos trabalham em duplas/grupos, construindo textos colaborativamente no ambiente online.

Os gêneros igualmente são um fator de coesão de uma comunidade: o artigo de opinião, debate e parecer aparecem como veículos comunicativos cujas características preponderantemente argumentativas motivam os participantes a interagirem e trocarem idéias. Também, a percepção, por parte do aluno, da presença social dos colegas e principalmente do professor, é significativa em ambientes virtuais para o processo de ensino-aprendizagem, quando a projeção social e emocional dos participantes como pessoas reais que se fazem presentes no ambiente virtual. Uma baixa presença social leva a um grau elevado de frustração, podendo também afetar a

satisfação com o curso online e ainda prejudicar a aprendizagem e a vontade de interagir e participar.

Há, ainda, os fatores que limitaram a formação de uma comunidade de aprendizagem; tais fatores foram buscados nas contradições nos seus quatro níveis no sistema de atividade PRB. As contradições, características dos sistemas de atividade (ENGSTRÖM, 1987), geram conflitos e problemas, mas geram também tentativas de inovação e trazem desenvolvimento para o sistema de atividade. A partir das contradições analisadas, consideramos que, na disciplina de PRB online, os alunos:

- cursam a disciplina com objetos/motivos diferentes: alguns querem aprender a escrita acadêmica porque gostam de Português e valorizam a escrita para suas vidas pessoais e profissionais, enquanto que outros cursam apenas pela obrigação dos créditos e não conseguem perceber que tal aprendizagem pode ser utilizada em suas comunidades de prática;
- precisam de um tempo e espaço real para estudarem e se dedicarem às interações previstas para a construção colaborativa de saberes com os seus colegas;
- que não dominam as ferramentas nos ambientes virtuais, têm dificuldade de acesso às tarefas e aos colegas, e assim, tendem a se frustrarem;
- devem possuir a habilidade de escrita para comunicar suas idéias, uma vez que as interações são mediadas pelo texto escrito; ou seja, precisam ter facilidade com a linguagem;
- sentem falta do contato presencial que deve ser preenchido pela presença social por meio da projeção individual dos participantes da comunidade nos seus aspectos emocionais e sociais.

As contradições levam os alunos a não interagirem na comunidade online e a falta de participação está ligada à pesquisa de Lave e Wenger (2006) que enfatiza a necessidade dos participantes, na atividade sociocultural, aprenderem as regras e as ferramentas para funcionarem dentro de uma cultura de prática.

Mas a grande contradição encravada no objeto/motivo da disciplina de PRB online é que os alunos escrevem separados de qualquer sistema de atividade específico: como ensinar a escrita a sujeitos pertencentes a diferentes sistemas de atividade, com diferentes motivos e necessidades? A escrita é ensinada independentemente dos

sistemas de atividade a que os alunos pertencem ou pertencerão e é impossível trabalhar com os gêneros específicos de cada comunidade de prática. Como ensinar um gênero que possa depois, então, ser adaptado a um sistema de atividade específico? Russell (1995) exemplifica essa dificuldade, dizendo que não podemos dar um curso geral sobre o uso de bolas, pois cada jogo irá requerer uma bola (instrumento) diferente; ensinar o uso da bola no vôlei e querer que depois essa habilidade seja transferida para o jogo de futebol, por exemplo.

Os próprios cursos não priorizam a escrita uma vez que o ensino da disciplina de PRB está dissociado da aprendizagem central, pois as outras disciplinas estão ligadas diretamente ao motivo do curso. A disciplina de PRB não faz parte de um caminho que leva os alunos a fundo dentro do sistema de atividade do seu curso. Concluímos, então, que a disciplina de PRB não é tradicionalmente estruturada para introduzir os sujeitos nas atividades de determinadas profissões. É como ensinar a escrita sem ensinar as atividades que dão à escrita um significado e um motivo (RUSSELL, 1995). No entanto, com vistas a contornar essa contradição, os professores da disciplina de PRB online trabalharam a escrita como uma ferramenta que pudesse ser usada para mediar várias outras atividades, enfatizando a argumentação por considerá-la útil em qualquer uma das esferas profissionais e importante para outros documentos que pudessem ser produzidos ao longo do curso.

Em razão do exposto, concluímos que a formação de uma comunidade virtual fica vinculada aos fatores anteriormente levantados e que tais fatores sugerem várias implicações para a continuação e aplicação desse tipo de pesquisa; uma implicação é a necessidade de ensinar alunos e professores estratégias para gerenciar as interações e os conflitos que ocorrem no ambiente online e continuar a avaliar os resultados e as práticas desse processo. Acreditamos que a tese tem a sua contribuição específica para aqueles educadores que trabalham com a produção textual enquanto ferramenta de inserção nos sistemas de atividade de comunidades de prática específicas; e uma contribuição mais ampla para a área da educação a distância e a formação de comunidades virtuais no sentido de criarmos ambientes de aprendizagem ricos em uma atmosfera colaborativa.

Para dar fechamento a este trabalho, incluímos as citações de LEA e EMI, que, a nosso ver, traduzem a experiência por eles vivenciada na disciplina de PRB online:

Aos professores recomendo que mantenham as atividades de interação entre os alunos; elas são muito positivas; aos futuros alunos, aconselho "presença" nas aulas não presenciais, pois somente a continuidade garante um bom rendimento. (LEA 19/11/2007)

... é uma tremenda de uma oportunidade pra quem não tem como estar sentado em sala de aula e como experiência de que a gente pode andar com as próprias pernas, desde que num curso bem estruturado, que foi o que eu achei. Nunca fiz um curso à distância, mas eu sempre tive um olhar preconceituoso... "ah, vou fazer um pós à distância...", hoje eu penso: "porque não?". Daria muito certo. (EMI 19/06/2008)

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, A.; VELHO, L. Togetherness through virtual worlds: How real can be that presence? **Proceedings of Presence**, Fifth Annual International Workshop on presence, Porto Portugal, 2002.

ANDERSON, T. Modes of Interaction in Distance Education: Recent developments and research questions. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W.G. **Handbook of Distance Education**, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. p. 129-144.

ANDERSON, T.; ANNAND, D.; WARK, N. The search for learning community in learner paced distance education: Or, 'having your cake and eating it, too'. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 21, n. 2, p. 222-241, 2005.

ANDREASSEN, E. F. Evaluating **How Students Organise Their Work in a Collaborative Telelearning Scenario**: An activity theoretical perspective. Masters Dissertation. Department of Information Science. University of Bergen, Norway, 2000. Disponível em: <http://www.ifi.uib.no/docta/dissertations/andreassen/index.htm>. Acesso em 06 de março de 2009.

AZEVEDO, W. Panorama atual da Educação a Distância. **Boletim Salto para o Futuro**. Disponível em: http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/txt_integral.html. Acesso em 15 de dezembro de 2009

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BANNON, L. **Activity Theory**: Interaction Design. Centre University of Limerick version 2.0, 30 Sept 1997. Disponível em: <http://www.-sv.cict.fr/cotcos/pjs/TheoreticalApproaches/Activity/ActivitypaperBannon.htm>. Acesso em 24 de março de 2004.

BANNON, L. & KAPTELININ, V. From human-computer interaction to computer-mediated activity. In C. STEPHANIDIS (Ed.). **User interfaces for all: Concepts, methods, and tools**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 183-200.

BARAB, S. A.; BARNETT, M.; YAMAGATA-LYNCH, L.; SQUIRE, K.; KEATING, T. Using Activity Theory to Understand The Systemic Tensions Characterizing a Technology-Rich Introductory Astronomy Course. **Mind, Culture and Activity**, v. 9, n.2, p. 76-107, 2002.

BARDRAM, J. **Collaboration, Coordination, and computer support**: an activity theoretical approach to the design of computer supported cooperation work. PhD thesis. Aarhus University, computer science department. (DAIMIPB-533), 1998.

BARTHELMESS, P.; ANDERSON, K. A View of Software Development Environments Based on Activity Theory. **Computer Supported Cooperative Work: The Journal of Collaborative Computing**, v.11, n.1/2, p.13-37, 2002.

BASHARINA, O. K. An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v.11, n.2, p. 82-103, 2007.

BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc, 1972.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. **Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2003. Disponível em http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/ Acesso em 21 de setembro de 2009.

BAZERMAN, C.; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BODKER, S. **Through the interface: A Human Activity Approach to User Interface Design**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONINI, A. **Gêneros Textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.

BONK, C. J.; REYNOLDS, T. H. Learner-centred Web Instruction for Higher-Order Thinking, Teamwork, and Apprenticeship. In: KAHN, B. H. **Web-Based Instruction**. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc, 1997.

BOYATZIS. R. E. **Transforming Qualitative Information: thematic analysis and code development**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

BROWN, R. The process of community-building in distance learning classes. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 5, n.2, p. 18-35, 2001.

CAPPER, P.; WILLIAMS, B. Enhancing evaluation using systems concepts. **American Evaluation Association**. Disponível em <http://users.actrix.co.nz/bobwill/activity.doc>. Acesso em 13 de outubro de 2009.

CARELLI, I. M. **Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. (Ed.). **Distributed cognitions, psychological and educational considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1- 46.

COLE, M. Cultural Psychology: Some general principles and a concrete example. In: ENGESTRÖM, Y.; PUNAMÁKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999. p. 87-106.

_____. **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

CUNNINGHAM, W. Design Principles of Wiki: How can so little do so much?, 2006. Disponível em <http://c2.com/doc/wikisym/WikiSym2006.pdf>. Acesso em 24 de março de 2010.

DAMIANI, M.F. “Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”: estudo de caso de uma escola colaborativa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 27. Caxambu, 2004. Anais. Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.

_____. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental. **Anais da 29ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**. Caxambu, 2006. v. 1, p. 1-17.

_____. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em 06 de março de 2010.

DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Vygotsky and Research**. New York: Routledge, 2008.

DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge University Press, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D.; SYNTETA, P. Virtual learning environments. In: DIMITRACOPOULOU (Ed). **Proceedings of the 3rd Hellenic Conference** "Information & Communication Technologies in Education". Greece: Kastaniotis Editions, 2002. p. 3-18. Disponível em: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/07/01/PDF/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

DIPPE, G. The missing teacher: Contradictions and conflicts in the experience of online learners. **Proceedings of the Fifth International Conference on Networked Learning 2006**. Lancaster: Lancaster University, 2006. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2006/abstracts/pdfs/P38%20Dippe.PDF>. Acesso em 02 de novembro de 2009.

DOWNS, D.; WARDLE, E. Teaching about Writing, Righting Misconceptions: (Re)Envisioning 'First-Year Composition' as 'Introduction to Writing Studies'. **College Composition and Communication**, v. 58, n.4, p. 552-584, 2007.

ENGSTRÖM, Y. **Learning by Expanding: An Activity- Theoretical Approach to Development Research**. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, Finland, 1987. Disponível em <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engstrom/expanding/intro.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2009.

_____. **Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence**. Research Bulletin 83, 1992.

_____. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. **Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 64-103.

_____. **Learning by Expanding: ten years after**, 1997. Disponível em <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engstrom/expanding/intro.htm>. Acesso em 09 de abril de 2009.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999a. p. 19-38.

_____. Innovative learning in work teams. In: _____. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999b. p. 377-404.

_____. Communication, discourse and activity. **Communication Review**, v.3, n. 1-2, p. 165-185, 1999c.

_____. Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n.1, p. 133-156, 2001.

_____. Non Scolae Sed Vitae Discimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo, Edições Loyola, 2002. p. 175-197

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999. p. 01-16.

FAUSTINI, C.H. **Educação à Distância: Um Curso de Leitura em Língua Inglesa para Informática Via Internet**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2001.

GARRISON, D.R.; CLEVELAND-INNES, M. Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: interaction is not enough. **The American Journal of Distance Education**. v. 19, n. 3, p. 133-148, 2005.

GIBSON, J. J. The Theory of Affordance. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. **Perceiving, Acting, and Knowing: toward an ecological psychology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 67-82.

HASU, M. ENGESTRÖM, Y. Measurement in action: an activity-theoretical perspective on producer-user interaction. **International Journal of Human-Computer Studies**, v.53, p. 61-89, 2000.

HEEMANN, C. Educação a Distância; um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet. In: MENEZES, V. L. **Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 292 – 302.

HEMAIS, B.: BIASI-RODRIGUES, B. A Proposta Sócio-Histórica de John M. Swales para o Estudo de Gêneros Textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

HILL, J. Overcoming Obstacles and Creating Connections: Community Building in web-based learning environments. **Journal of Computing in Higher Education**, v.14, n.1, p. 67-86, 2002.

ILYENKOV, E. **Dialectical logic: Essays on its history and theory**. Moscow: Progress, 1977.

JONASSEN, D.H.; ROHRER-MURPHY, L. Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. **Educational Technology Research and Development**, v. 47, n. 1, p.61-79, 1999.

JONASSEN, D.H.; HOWLAND, J.; MOORE, J.; MARRA, R. **Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective**. Revised Edition, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, 2003.

JONASSEN, D.H. **Modeling with Technology**: mindtools for conceptual change. Columbus: Merrill/ Prentice Hall, 2006

JUWA, C. Using peer Assessment to Develop skills and Capabilities. **Journal of Distance Learning Association**. Disponível em http://www.usdla.org/html/journal/JAN03_Issue/article04.html. Acesso em 20 de novembro de 2009.

KAPTELININ, V. Activity Theory: Implications for Human Interaction. In: NARDI, B. A. (ed) **Context and Consciousness**: Activity Theory and Human-Computer Interaction. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996. p.103-117.

KAPTELININ, V.; NARDI, B.A; MACAULAY, C. The Activity Checklist: a tool for representing the “space” of context. In: **Interaction**, v.6 , n.4 , p. 27-39, 1999.

KAPTELININ, V.; NARDI, B.A. **Acting with technology**: activity theory and interaction design. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

KUUTTI, K. **Information systems, cooperative work and active subjects**: The Activity-Theoretical Perspective. University of Oulu, Department of Information Processing Science, Research Papers, series A23, 1994.

_____. Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: NARDI, B. A. (ed) **Context and Consciousness**: Activity Theory and Human-Computer Interaction. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996. p.17-44.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. (1a edição: 1991)

_____. Prática, Pessoa, Mundo Social. In: DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 165-173.

LEFFA, V.J. Interação Virtual Versus Interação Face a Face: O Jogo de Presenças e Ausências. Trabalho apresentado no **Congresso Internacional de Linguagem e Interação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005a. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf. Acesso em 02 de novembro de 2009.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005b, p. 203-218.

_____. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006.

_____. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. **Reflexões sobre ensino e aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira**. No prelo.

LEKTORSKY, V. A. Activity theory in a new era. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999. p. 65-69.

LEONTIEV, A. N. The Problem of Activity in Psychology. **Soviet Psychology**, v.13, n. 2, p. 4 -33, 1974.

_____. **Activity, Consciousness and Personality**. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1978. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em 13 de outubro de 2009.

_____. **Problems of the Development of the Mind**. (Trans. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers, 1981.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Internet e o Desenvolvimento Humano. Palestra realizada no SENAC-SP em 29 de agosto de 2002. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre_Lévy/index.htm. Acesso em 28 de julho de 2009.

MAHN, H.; JOHN-STEINER, V. The Gift of Confidence: a Vygotskian view of emotions. In: WELLS, G. ; CLAXTON, G. **Learning for Life in the 21st Century**. Blackwell Publishers, 2002. p. 46 – 58.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. **Texto proferido na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo**. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <http://www.sergiofreire.com.br/com/MARCUSCHI-GenerosEmergentes1.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2009.

_____. Apresentação. In: BAZERMAN, C.; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 09-13.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p.146-225.

MARX, K. **O Capital**. 7ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (originalmente publicado em 1846)

MATHEW, G. E. **Wiki: a collaboration platform that could ease intranet woes.** 2005. Disponível em: <http://it.toolbox.com/blogs/guruspeak/wiki-a-collaboration-platform-that-could-ease-intranet-woes-4436>. Acesso em 20 de agosto de 2009.

MENEGOLO, E.D.C.; MENEGOLO, L.W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência e Cognição**, v.4, p. 73-79, 2005.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

MIETTINEN, R. The Concept of Activity in the Analysis of Heterogeneous Networks in Innovation Process. CSTT Workshop, "Actor Network and After"; July 1997. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Reijo/Reijo.html#Introduction>. Acesso em 08 de abril de 2009.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. A source book of new methods.** Beverly Hills, C. A.: Sage, 1984.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n.70, p. 151-167, 1984.

_____. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds). **Genre and the New Rethoric.** London: Taylor and Francis, London, UK, 1994. p. 23-42.

MOLL, L. **Vygotsky and Education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MOORE, M.G. Three Types of Interaction. **American Journal of Distance Education**, v.3, n.2, p. 1-6, 1989.

MWANZA, D. **Towards an Activity-Oriented Design Method for HCI Research and Practice.** PhD Thesis. The Open University, United Kingdom, 2002. Disponível em: <http://iet.open.ac.uk/pp/d.mwanza/Phd.htm>. Acesso em 24 de março de 2008.

NARDI, B. A. **Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction.** Cambridge, Mars: MIT Press, 1996.

_____. Concepts of Cognition and Consciousness: Four Voices. **Journal of Computer Documentation**, v.22, n.1, p. 31-40, 1998.

NELSON, C. **Contradictions in learning to write in a second language classroom: Insights from radical constructivism, activity theory, and complexity theory.** Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2002. Disponível em <http://www.kean.edu/~cnelson/contradictions.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Comunicação informal no Simpósio Informática na Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

_____. O Outro na Aprendizagem de Línguas, 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/outro.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

PALACIOS, M. Cotidiano e Sociabilidade no Cyberspaço: apontamentos para discussão. In: FAUSTO NETO, A. PINTO, J. M. (Orgs). **O indivíduo e as mídias**. Rio de Janeiro, Diadorim, 1996. p.87-104.

PALLOFF, R; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O Aluno Virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003a.

PREECE, J. Sociability and Usability in Online Communities: determining and measuring success. **Behavior and Information Technology Journal**, v.20, n. 5, p. 347-356, 2001.

_____. **Design de Interação: além da interação homem-computador**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

QUEVEDO, A. G. **Atividade, contradições e ciclo expansivo de aprendizagem no engajamento de alunos online**. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP, 2005.

RATNER, C. **Cultural Psychology and Qualitative Methodology**: theoretical and empirical considerations. London: Plenum Press, 1997.

_____. **Cultural Psychology**: theory and method. New York, NY: Kluwer Academic, 2002.

_____. **Cultural Psychology**: a perspective on psychological functioning and social reform. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

RHEINGOLD, H. **The Virtual Community**: homesteading on the electronic frontier (online version), 1993. Disponível em <http://www.rheingold.com/vc/book/index.html>. Acesso em 15 de novembro de 2009.

_____. **The Virtual Community**: homesteading on the electronic frontier (printed version). MIT Press LTD, 2000.

RIEL, M. A Internet: Uma terra para ser Fundada mais que um Oceano para ser Surfado. Um Novo "Lugar" para a Reforma Escolar através do Desenvolvimento

Comunitário, 1996. Disponível em <http://teclec.psico.ufrgs.br/oea2000/riel.html>. Acesso em 18 de dezembro de 2009.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. In: Cadernos de Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, RS, UFRGS, v.9, p.189-200, 1998.

ROVAI, A. P. Building Sense of Community at a Distance. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 3, n.1, 2002. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>. Acesso em 13 de outubro de 2009.

_____. Facilitating online discussions effectively. **Internet and Higher Education**, v. 10, n.1, p. 77-88, 2007.

RUSSELL, D. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. In: **Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction**. Ed. Joseph Petraglia. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995. p. 51-78.

_____. Rethinking Genre in School and Society: an activity theory analysis. **Written Communication**, v. 14, n. 4, p. 504-554, 1997.

_____. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. **Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice**. Londres: Falmer Press, 2002. p. 64-82.

_____. Activity Theory in Written Communication. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 40-52.

RUSSELL, D.; YAÑEZ, A. Big Picture People Rarely Become Historians: Genre systems and the contradictions of General Education. In: BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. **Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2003. p. 331-362.

SALOMON, G. What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects? **SIGCUE Outlook**, v.21, n. 3, p. 62-68, 1992.

_____. **Distributed cognitions: psychological and educational considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SCHNEIDERMAN, B. **Leonardo's Laptop**. Cambridge, Mass.: Free Press, 2002.

SUTTON, I. Vicarious Interaction: a learning theory for computer-mediated communications. Trabalho apresentado na **Annual Meeting of the American**

Research Association. New Orleans, 2000. p. 1-32. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/3d/a8.pdf. Acesso em 02 de novembro de 2009.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Other floors, other voices: a textography of a small university building.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

SWAN, K. Building Learning Communities in Online Courses: the importance of interaction. **Education, Communication and Information**, vol. 2, n. 1, p. 23-49, 2002.

TAYLOR, J.R. The Communicative Construction of Community: Authority and Organizing. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. **Learning and Expanding with Activity Theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 228-239

TAVARES, K. **Aprender a moderar lista de discussão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1986.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader.** Cambridge: MA: Blackwell, 1994. p. 338-354.

_____. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, E. D. In support of a Functional Definition of Interaction. **The American Journal of Distance Education**, v.8, n.2, p. 6-29, 1994.

WARDLE, E. A. Can cross-disciplinary links help us teach "academic discourse" in FYC? **Across the Disciplines**, 1. Disponível em <http://wac.colostate.edu/atd/articles/wardle2004/>. Acesso em 13 de março de 2009.

WARSCHAUER, M. GRIMES, D. Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of Web 2.0. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 27, p.1-23, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge.** Boston: Harvard Business School Publishing, 2002.

WENGER, E. Communities of Practice: a brief introduction. **Communities of Practice**, 2007. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/>. Acesso em 22 de maio de 2009.

WERTSCH, J.V. **The Concept of Activity in Soviet Psychology**: An Introduction. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, 1981.

WEST, J.A.; WEST, M.L. **Using Wikis for Online Collaboration**: the power of the read-write web. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

YIN, R. **Case Study Research**: Design and Methods. Fourth Edition. California: SAGE Publications, 2009.

Anexo A

Português Redacional Básico

Disciplina oferecida a distância para os alunos de graduação da UCPel

Resumo do plano de curso:

AVALIAÇÃO

Primeiro bimestre:

- Entrega das tarefas nos prazos estabelecidos: 10%
- Participação com contribuição nos foruns de discussão: 10%
- Produção de textos variados e colocados no portfólio do sistema: 20%
- Prova parcial presencial: 60%

Segundo bimestre:

- Entrega das tarefas nos prazos estabelecidos: 10%
- Participação com contribuição nos foruns de discussão: 10%
- Produção de textos variados e colocados no portfólio do sistema: 20%
- Prova final presencial: 60%

OBJETIVOS

- Caracterizar os gêneros textuais acadêmicos com ênfase na dissertação e argumentação
- Demonstrar capacidade de argumentar através da escrita
- Produzir textos com coesão e coerência
- Demonstrar domínio dos aspectos gramaticais essenciais para a produção de textos de acordo com a norma padrão da língua

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- O que é um texto dissertativo/argumentativo
- Como introduzir um tema
- Como desenvolver a argumentação
- Como concluir um texto dissertativo
- Progressão e unidade temática
- A questão do paralelismo
- As características do texto acadêmico
- Mecanismos de coesão e coerência
- Análise de aspectos gramaticais essenciais para a produção textual

PROCEDIMENTOS

Os procedimentos didáticos usados serão basicamente aqueles permitidos pelo ambiente TELEDUC, incluindo:

- Leituras de textos selecionados, incluindo coletâneas de pequenos textos para a exploração de idéias
- Produção de textos pelos alunos com disponibilização no portfólio para comentário dos colegas e do professor
- Atividades interativas com feedback automático
- Debates nos fóruns
- Sessões opcionais de chat com colegas, em horários livres e com o professor, como hora marcada

Anexo B

Enquete - Esta atividade do curso é obrigatória. Suas respostas são vitais para o aprimoramento do curso. Considere tudo o que você passou até agora.

ALGUMAS PERGUNTAS ACEITAM MAIS DE UMA RESPOSTA.

O conteúdo das respostas em nada afetará a sua nota final.

Caso haja algum assunto que por ventura não tenha sido contemplado na enquete, favor enviar um email para chrisheemann@gmail.com com o título “ENQUETE”

1. AVALIANDO PROBLEMAS COM A INTERNET E O TELEDUC

1.1. Você utilizava a internet antes do curso PRB 2008-1?

Sim, há menos de um ano.

Sim, há mais de um ano.

Não.

1.2. As páginas demoram a carregar.

Sempre.

Às vezes.

Raramente.

Nunca.

1.3. Minha conexão cai.

Sempre.

Às vezes.

Raramente.

Nunca.

1.4. Problemas iniciais com a senha.

Esquecimento.

Senha não era reconhecida.

Não recebi a senha.

Não tive problemas com a senha.

1.5. Problemas de acesso ao Teleduc:

Muitas vezes não conseguia abrir e visualizar.

Às vezes não conseguia abrir e visualizar.

Nunca tive problemas.

1.6. Problemas no Fórum:

Conseguia ler, mas não conseguia responder.

Conseguia ler, mas não localizava as mensagens já lidas.

Não conseguia postar.

Não conseguia ler nenhuma mensagem.

Não entendia como o fórum era organizado.

Nunca tive problemas.

1.7. Problemas no Portfólio:

Não conseguia postar meu texto.
 Não conseguia atualizar meu texto (após revisão).
 Não conseguia comentar textos dos colegas.
 Nunca tive problemas.

1.8. Problemas no Correio:

Não conseguia enviar mensagem.
 Não conseguia ler a resposta.
 Não tive problemas.
 Nunca utilizei o correio.

1.9. Problemas com as atividades interativas (ELO):

Não conseguia saber o que fazer
 Não clicava no enter para o programa contabilizar minha resposta.
 Não escrevia certo e o programa não aceitava.
 Fazia tudo certo e o programa não aceitava.
 Mandava para o email errado.
 Não tive problemas.

2. ESTUDANDO ONLINE

2.1. Sua necessidade para fazer o curso era:

Muito grande, pois preciso para a minha atividade profissional.
 Não muito grande, pois poderia fazer em outro momento.
 Só fiz porque a disciplina era obrigatória.

2.2. A opção pelo curso a distância:

Eu não tinha tempo para frequentar um curso presencial.
 Tinha tempo, mas quis experimentar a distância.
 Pensei que a distância seria mais interessante.
 Pensei que a distância seria mais fácil.
 Foi a única opção oferecida.

2.3. Com relação ao fato de seus professores e colegas não estarem fisicamente presentes, você:

Não encontrou problemas porque se comunicava com eles sempre que precisava.
 Sentiu falta do “olho no olho”.
 Sentiu falta de ter colegas por perto.
 Sentiu falta de uma explicação presencial mais personalizada pelos professores.
 Não senti falta.

2.4. Como você se organizou para fazer as unidades?

Não fez planejamento, trabalhava nas horas vagas.
 Fez um planejamento, mas não conseguiu mantê-lo, trabalhava quando podia.
 Fez um planejamento e conseguiu mantê-lo.

2.5. Quando você conseguia fazer as atividades?

Nos finais de semana.
 No trabalho quando dá um tempinho.
 Em casa.

2.6. Com que frequência você conseguia acessar o curso?

Diariamente

Duas vezes na semana
Três vezes na semana
Só nos finais de semana

2.7. Como você fez as atividades?

Fez tudo online, sem impressão de nada.
Imprimiu pouca coisa e também fez atividades online.
Um pouco online e um pouco offline.

2.8. Atividades no Portfólio

Eu escrevi direto no ambiente.
Eu preparei offline e depois coleí no meu portfólio.
Eu preparei offline e depois anexeí no meu portfólio.

3. AVALIANDO ATIVIDADES

3.1. As atividades que mais gostei são:

Escrever as dissertações no Portfólio
Ler e responder no ELO
Comentar os textos dos colegas
Discutir no Fórum
Opinar no Fórum
Trocar idéias com os colegas.
Trocar idéias com os professores.
Sem preferência especial.

3.2. Quanto à extensão e diversidade das unidades:

Gostei.
Não gostei. Muita coisa para fazer.
Não gostei. Muito repetitivo.
Mais ou menos.
Sem opinião.

3.3. Quanto aos temas trabalhados:

Gostei.
Não gostei. Assuntos chatos e desinteressantes.
Mais ou menos.
Sem opinião.

3.4. Quanto a trocar mensagens pessoais com os professores:

Acho importante, pois tenho uma atenção mais personalizada.
Acho importante porque tenho perguntas pessoais.
Acho importante porque não quero me expor para o resto do grupo.
Acho desnecessário.

3.5. Quanto ao feedback dos professores:

Gostei.
Não gostei.
Mais ou menos.
Sem opinião.

3.6. Quanto ao suporte técnico oferecido pela EAD UCPEL:

Foi bom, me ajudou bastante.
Foi bom, mas não me ajudou muito.

Foi bom.
Não precisei utilizar.
Não foi bom.

4. AVALIANDO FERRAMENTAS/AMBIENTES

4.1. A ferramenta/ambiente que mais gostei de utilizar foi:

ELO
Fórum
Portfólio
Sem preferência especial.
Não gostei de nenhuma

4.2. Quanto à Dinâmica do Curso

Acessei e li.
Nunca li.

4.3. Quanto a ter uma lista de discussão (PRB2008-1) fora do ambiente Teleduc:

Acho importante, pois nem sempre acesso o Teleduc.
Acho importante, pois é um contato a mais.
Desnecessário, uma vez que o curso é no Teleduc.
Desnecessário, pois “entulha” minha caixa de mensagens.
Sem opinião.

4.4. Você se disporia a participar de uma pesquisa, inclusive, participando de uma entrevista?

Sim
Não
Não sei, vou pensar.

Anexo C

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

EU, _____, RG
Nº _____ autorizo a utilizar os dados
produzidos por mim no curso on-line Português Redacional Básico oferecido
por esta Universidade durante o período de julho a novembro de 2007. Este
curso foi disponibilizado no site <http://ava.ucpel.tche.br>. Estou ciente que as
informações colhidas através de questionários e registros automáticos do
sistema serão usadas para pesquisa. É importante que minha identidade seja
protegida.

Pelotas, _____ de _____ de 2007.