

Christiane Heemann
Vilson José Leffa

Educação a Distância

a formação de comunidades
virtuais de aprendizagem



***EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
A Formação de Comunidades
Virtuais de Aprendizagem***

Christiane Heemann

Vilson J. Leffa

***EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
A Formação de Comunidades
Virtuais de Aprendizagem***

EDUCAT

Editora da Universidade Católica de Pelotas
Pelotas - 2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

Chanceler

D. Jacinto Bergmann

Reitor

José Carlos Bachettini Júnior

Pró-Reitora Acadêmica

Patricia Haertel Giusti

Pró-Reitor Administrativo

Eduardo Luis Insaurreaga dos Santos

EDUCAT - EDITORA DA UCPel

Editor

Osmar Miguel Schaefer

Editora Executiva

Ana Gertrudes Gonçalves Cardoso

CONSELHO EDITORIAL

Osmar Miguel Schaefer – Presidente

Antonio Reges Brasil – UCPel

Cezar Augusto Burket Bastos – FURG

Christiane Saraiva Ogradowski – FURG

Eduardo Antonio Cesar da Costa – UCPel

Erico João Hammes – PUC/RS

Fábio Souza da Cruz – UFPel

Hiram Laranjeira de Almeida Júnior – UCPel

Luiz Antônio Bogo Chies – UCPel

Manoel Luis Cardoso Vasconcellos – UFPel

Vilson José Leffa – UCPel

EDUCAT

Editora da Universidade Católica de Pelotas

Rua Félix da Cunha, 412

Fone (53)2128.8297 - FAX (53)2128.8229 - Pelotas - RS - Brasil

© Christiane Heemann
Vilson J. Leffa
Direitos desta edição reservados à
Editora da Universidade Católica de Pelotas
Rua Félix da Cunha, 412
Fone (53)2128.8297 - Fax (53)2128.8229
Pelotas - RS - Brasil

Editora filiada



A revisão textual e de conteúdo é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e do(s) organizador(es).

**PROJETO EDITORIAL
EDUCAT**

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA e CAPA
Ana Gertrudes G. Cardoso

H458e Heemann, Christiane

Educação à distância: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem / Christiane Heemann; Vilson J. Leffa. - Pelotas, EDUCAT, 2013.

240p.

ISBN 978- 85-7590-156-4

1. ensino a distancia 2. comunidades virtuais - aprendizagem. I. Leffa, Vilson J. II. Título

CDD 371.334

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Cristiane de Freitas Chim - CRB 10/1233

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).

APRESENTAÇÃO

Vivemos em um mundo em contínua e acelerada mudança. Entre *nuvens* e *redes*, formadas por práticas, teorias, instrumentos e linguagens inovadoras, não conseguimos mais identificar, com plena convicção, quais são as geradoras e quais foram criadas. A velocidade é tamanha que esse esclarecimento torna-se cada vez mais impreciso e talvez irrelevante: o que parece importar é a possibilidade imediata de dar respostas e a multiutilização das ferramentas disponíveis e, quando essa cessa, a perspectiva do fácil descartar e da também rápida substituição. Em contexto de alternativas múltiplas, tempo exíguo e tarefas apressadas, parece emergir a impressão de superficialidade, de não aprofundamento. Porém, será suficiente conhecer um pouco de vários assuntos e ter capacidade de buscar mais, quando preciso, traçando apenas articulações momentâneas para responder a cobranças imediatas?

Certamente, não! O caminho do conhecimento se faz por ligações e religações de saberes vários, em direções diversas — como argumenta Edgar Morin, no conjunto de sua obra. Essas múltiplas conexões não são resultantes de momentos isolados, de necessidades esparsas; são produto de inquietação investigativa, de curiosidade que conduz à pesquisa, de força que motiva ao movimento incontrolável de busca por uma resposta. Essa, embora temporária, produz uma sensação de razoável convencimento, até que nova inquietação curiosamente

nos enrede em outro movimento hermenêutico: a *roda-viva* intrigante da procura por compreensão, pela construção de conhecimento.

Na velocidade do mundo atual, talvez, esse movimento circular, essa *roda-viva* assuma uma cadência em alguma medida peculiar, pois há mecanismos originais que agilizam a investigação, armazenamento e disseminação de informações. Entretanto, ainda que contando com eles, não abrimos mão das interfaces antigas, tradicionais: o *velho* não é descartado, mas se agrega ao *novo*, ampliando fontes de registro, pesquisa e divulgação. Assim, o livro convive com a Internet, de modo pacífico e complementar, aliando forças, associando vozes e saberes; indo um, muitas vezes, onde o outro não chega, epistemológica e/ou geograficamente. Não raro, é ainda primeiro pelo meio impresso, pelo livro, que divulgamos investigações sobre a ambientação digital. A *redese* cria e se amplia; a *nuvem* se forma e se torna mais compacta; o *terreno* e o *etéreo* se integram e se complementam: ganhamos todos!

É no viés do *terreno* que primeiramente comento o livro de Christiane Heemann e Vilson Leffa. Na sólida tessitura das *redes* teóricas e práticas que estabelecem, por meio das linguagens e instrumentos com que lidam em um contexto específico, o texto que produzem e as conclusões a que chegam revelam como esses autores se envolvem na *roda-viva* da construção de conhecimento, tramitando na ambientação digital para nos presentear com um trabalho bem articulado, que provoca o leitor e o instiga à reflexão.

Trazer a público um livro que associa *educação a distância e formação de comunidades virtuais de aprendizagem* pode, a princípio e erroneamente, sugerir que o propósito desta

obra seja, além de conceituar essa modalidade educacional, fornecer fórmulas prontas sobre a constituição de comunidades *online*. Essa seria uma leitura ingênua e uma expectativa extremamente restrita para uma investigação criteriosa e teoricamente bem fundamentada. Este livro merece uma leitura atenta e cuidadosa, pois nos detalha um curso semipresencial, visando à produção de textos dissertativos acadêmicos, contendo reflexões, contribuições e implicações importantes para, dentre outras áreas, a formação de professores e o *design* de cursos a distância.

Destaco, a seguir, o viés *teórico*, não em segundo plano, mas com ênfase similar, especialmente pelo fato de os autores estabelecem uma tessitura conceitual na qual articulam e fazem os construtos *comunidade*, *colaboração* e *gênero* dialogar em um cenário construído a partir da perspectiva da Teoria da Atividade — um *segredo* que procuram desvendar.

É nessa rede teórica que ancoram a disciplina *Português Redacional Básico*, direcionada a alunos universitários, visando à produção de textos acadêmicos em língua materna, entendida em um sistema de atividade, no qual o texto produzido representa a atividade em foco. Vão tecendo assim, meticulosamente, *teoria* e *prática*, abrindo espaço para a investigação sobre a formação de comunidades virtuais de aprendizagem; detalhando as interações e contradições emergentes do sistema de atividade; chegando, então, à conclusão de sua pesquisa.

A arquitetura *teoria* e *prática*, cautelosa em sua construção, não é menos atenta em seu acabamento: os autores se entregam a uma reflexão sobre suas descobertas, a uma análise sensível e a uma construção de significados que

ampliam nossa visão sobre comunidades virtuais de aprendizagem e sua formação, bem como sobre a intrigante Teoria da Atividade e suas possíveis aplicações no contexto educacional, presencial e/ou a distância.

Teoria, prática, virtual, real, linguagens, instrumentos, interação, contradição, colaboração, atividade, comunidade — esses são apenas alguns dos ingredientes que compõem o profundo movimento hermenêutico que este livro propõe. Ao longo da leitura, em cada página, ele traz informações, esclarecimentos e articulações, ao mesmo tempo em que gera inquietações, ansiedades e conflitos que nos movem à reflexão e, estranhamente, à leitura ainda mais ávida para, ao final, à certeza de que novos significados foram construídos e à sensação de que novas inquietações já estão surgindo. Assim é este livro. Assim são as experiências únicas de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Maximina M. Freire
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	15
CAPÍTULO I.....	29
1. A Teoria da Atividade.....	29
2. A Noção de Atividade.....	35
3. As Origens da Teoria da Atividade: Psicologia Histórico-Cultural	36
4. As Gerações da Teoria da Atividade.....	38
4.1 Primeira Geração: o comportamento mediado de Vygotsky	40
4.2 Segunda Geração: a estrutura hierárquica de Leontiev e o sistema de atividade de Engeström	47
4.3 Terceira Geração: redes de sistemas de atividade	54
5. Os Princípios da Teoria da Atividade	57
CAPÍTULO II.....	67
1. Comunidades: diferentes concepções	67
1.1 Comunidades de aprendizagem.....	71
1.2 Comunidades de prática.....	73
1.3 A formação de comunidades.....	77
2. Os Sistemas de Gêneros	79
2.1 Gêneros como ação social.....	80
2.2 Comunidades discursivas	84
CAPÍTULO III	87
1. O Contexto da Pesquisa: a disciplina de PRB Online.....	87
2. O Sistema de Atividade PRB.....	89
2.1 Os sujeitos.....	91
2.2 O objeto/motivo	92
2.3. As ferramentas.....	94
2.3.1 Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS)...	96
2.3.2 TelEduc	99

2.3.3 Os espaços no TelEduc	101
2.3.4 ELO	106
2.3.5 Atividades interativas no ELO.....	107
2.3.6 Wikis.....	108
2.4 A comunidade.....	110
2.5 As regras.....	111
2.6 A divisão de trabalho.....	113
3. A Estrutura Hierárquica em Foco.....	114
4. Procedimentos de Sistematização e Análise.....	119
CAPÍTULO IV	125
1. As Interações	125
1.1 Interação Aluno-Professor	130
1.2 Interação Aluno-Aluno	134
1.2.1 Atividades em Duplas/Grupos	144
1.3 Interação Aluno-Conteúdo.....	151
1.4 Interação Vicária.....	155
1.5 Considerações sobre as Interações	161
2. As Contradições.....	165
2.1 Contradições Primárias.....	171
2.1.1 Contradições Primárias no Objeto/Motivo.....	173
2.1.2 Contradições Primárias nas Ferramentas.....	177
2.1.3 Contradições Primárias na Comunidade.....	179
2.1.4 Contradições Primárias na Divisão de Trabalho.....	180
2.1.5 Considerações Sobre as Contradições Primárias	181
2.2 Contradições Secundárias	181
2.2.1 Contradições Secundárias Sujeito-Objeto/ Motivo.....	182
2.2.2 Contradições Secundárias Sujeito-Ferramentas	184
2.2.3 Contradições Secundárias Sujeito-Regras.....	186
2.2.4 Contradições Secundárias Sujeito-Comunidade.....	188
2.2.5 Contradições Secundárias Sujeito-Divisão de Trabalho.....	189
2.2.6 Contradições Secundárias Ferramentas-Regras.....	190
2.2.7 Contradições Secundárias Ferramentas-Objeto/ Motivo.....	191

2.2.8	Contradições Secundárias Comunidade-Objeto/ Motivo.....	192
2.2.9	Contradições Secundárias Comunidade-Divisão de Trabalho.....	193
2.2.10	Contradições Secundárias Comunidade-Regras ...	195
2.2.11	Considerações sobre as Contradições Secundárias.....	196
2.3	Contradições Terciárias	197
2.3.1	Considerações sobre as Contradições Terciárias	200
2.4	Contradições Quaternárias.....	201
2.4.1	Contradições Quaternárias com o Sistema Doméstico	202
2.4.2	Contradições Quaternárias com o Sistema Profissional	203
2.4.3	Contradições Quaternárias com o Sistema Universitário.....	204
2.4.4	Considerações sobre as Contradições Quaternárias.....	205
2.5	Contradições e a Superação.....	206
2.6	Considerações sobre as Contradições.....	210
	Considerações Finais	215
	Referências bibliográficas	222

INTRODUÇÃO

*Educação não é preparação para a vida;
educação é a própria vida (Dewey)*

A aprendizagem a distância surge como uma estratégia para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento e afeta a educação em geral devido à flexibilidade e atratividade geral deste modelo. A adoção das tecnologias contemporâneas na educação oferece 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 se não houver 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, a importância de uma comunidade junto à aprendizagem. Mas como conseguir juntar sujeitos com histórias diferentes, objetivos distintos e habilidades diversas? Aí resume-se o nosso desafio como educadores. 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. A colaboração em grupo serve como mecanismo social de apoio e estímulo à aprendizagem, e possibilita a expressão da diversidade de visões dos participantes, contribuindo para soluções mais criativas e para a ampliação das capacidades. “O trabalho em grupo possibilita o desenvolvimento de competências interpessoais (comunicação, liderança, negociação etc.) bem como a integração e socialização dos alunos” (Tractenberg e Struchiner, 2011, p. 234).

A possibilidade de proporcionar experiências de aprendizagem sustentadas pela participação e interação tem atraído a atenção de educadores e instituições tradicionais. Os alunos querem vivenciar experiências de aprendizagem que envolvam práticas sociais e que os conecte a outras pessoas. Eles querem atividades e 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 dificultam 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 diferentes ferramentas. Mas uma comunidade não se forma espontaneamente.

Peters (2003), considerando as notáveis possibilidades deste espaço virtual, afirma que somos confrontados com questões tais como o desafio de desenvolvermos novos modelos pedagógicos para a realização de cursos virtuais, a ênfase no desenvolvimento e capacitação de alunos autônomos, e ainda se a aprendizagem virtual é ou deve ser a mesma que em espaços reais (e não virtuais). “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” (Peters, 2003, p. 273). Nessa concepção, o virtual não se opõe ao real; ele é uma espécie de extensão do mundo que denominamos real. Para Lévy (2007, p. 88), o “virtual não substitui o real, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo”. Ainda nesse contexto, outro desafio maior é a inclusão dos professores no cenário sociotécnico e comunicacional da cibercultura para nele poderem trabalhar (Silva, 2011).

A educação a distância tem se tornando muito importante, principalmente para a educação superior, com a ideia 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). Alguns defensores da educação online acreditam que apenas enviar material de aprendizagem para muitos estudantes significa ensinar. Mas somente apresentar conteúdos não é certamente ensinar (Peters, 2003). Pesquisas em EaD revelam que elementos-chave na educação a distância devem incluir novos métodos de ensino e aprendizagem, interações frequentes e oportunas por e-mail, discussões semanais, 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, 1991, 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 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). Essa 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 (1991), aprendizagem, pensamento, e instrução são relações entre as pessoas que resultam de um mundo cultural e socialmente estruturado.

A consciência das pessoas - a mente¹ - 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) na medida em que 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

¹ A mente humana, para os sócio-históricos, é a própria consciência (Damiani, 2006).

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

A linguagem, dentro do nosso estudo 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 superiores². 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

² Percepção, atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, linguagem, etc.

Marx e Engels (1989), como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior da prática.

O contexto que ilustra este trabalho é a disciplina online de Português Redacional Básico (PRB) oferecida na modalidade semipresencial em uma universidade cujo objetivo é 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 são 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, neste trabalho, 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, online). Os gêneros trabalhados na disciplina de PRB online não preparam nenhum sujeito para uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991) específica, uma vez que os alunos são oriundos de diferentes cursos. A ideia subjacente na disciplina é preparar os alunos a se apropriarem das ferramentas discursivas da produção textual, usando-as para objetivos distintos e transformando-as 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 sim por meio de realizações sociais desenvolvidas através de uma atividade conjunta com ferramentas mediadoras.

Em vista do que foi apresentado, salientamos que o presente estudo está ancorado na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, ou simplesmente Teoria da Atividade. A respeito da Teoria da Atividade, Barthelmess e Anderson (2002) afirmam que o valor de uma teoria não é se ela provê uma representação objetiva da realidade, mas o quanto essa 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 (Engeström e Miettinen, 1999).

A Teoria da Atividade tem sido descrita como “o melhor segredo mantido na academia” (Engeström, 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 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 nos ajuda 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 Engeström, 1993) ou comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991), cada uma com diferentes formas de ver e de usar as ferramentas discursivas.

A produção textual aqui 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 nós, 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 leem. 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, indicando 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 (Engeström, 2001) 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.

Chegamos às perguntas que nos interessam responder ao longo 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.

Organizamos o presente livro em quatro capítulos. O Capítulo I introduz detalhadamente a Teoria da Atividade, a noção de atividade, as origens e as gerações da Teoria da Atividade e seus princípios. O Capítulo II faz uma reflexão acerca das comunidades e apresenta os sistemas de gêneros. O Capítulo III mostra o contexto que ilustra este trabalho e o sistema de atividade estudado. O Capítulo IV traz as interações e as contradições encontradas no sistema de atividade em foco. Por último, as Considerações Finais, quando são retomadas as reflexões feitas ao longo do texto, finalizando este livro.

CAPÍTULO I

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos (Vygotsky)

Neste capítulo, apresentaremos a Teoria da Atividade, a noção do conceito de atividade que é considerada a categoria básica na Teoria da Atividade, suas origens, as três gerações da TA, e os seus princípios.

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 sociocultural 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 não é uma teoria totalmente desenvolvida, mas sim uma base a partir da qual várias outras

ideias, 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. 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.

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.

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). Neste trabalho, a Teoria da Atividade é 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 deve estar aberto às descobertas que faz, e deve se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que podem 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 do 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.

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)³. 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

³ Conceito utilizado por Vygotsky e explicado mais adiante.

mediatizadas” (Russell, 2002, p. 80) que devem ser exploradas em termos de práticas sociais e culturais que as pessoas trazem para o uso das ferramentas que elas compartilham.

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.

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 IHC⁴ através do qual 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,

[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. (2006, p. 34)

⁴ 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 ideias, terá sua mensagem mediada pela própria linguagem.

2. 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, nas 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).

3. As Origens da Teoria da Atividade: Psicologia Histórico-Cultural

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. 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 ideias 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 (Kaptelinin e Nardi, 2006).

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 ideias que se desenvolveram provaram ser de importante contribuição e tiveram um grande impacto no desenvolvimento da Psicologia no século XX. Dentre essas ideias, estão as noções de unidade da consciência e atividade e a natureza social da mente.

Uma ideia 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 ideia fundamental influenciada pela Psicologia Russa foi a de que a mente humana é social por natureza. Essa ideia 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 ideias 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.

4. 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 ideia 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 algo 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 (Engeström, 1997). 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-lo⁵. 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).

⁵ Exemplo a ser detalhado a seguir na parte da segunda geração da Teoria da Atividade.

As próximas seções abordam cada geração separadamente.

4.1 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 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 esse 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 ideias 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 (1982), 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 do estímulo e resposta 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) (Figura1)

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). (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 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). Tal modelo representa a relação entre o sujeito e o objeto mediado por artefatos ou ferramentas culturais (artefato mediador). A ideia de mediação de Vygotsky normalmente é representada pela estrutura do comportamento mediado (Figura 1) ou pelo modelo de mediação (Figura 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 ideia 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 - 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. Nessas “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 essa 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.

4.2 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 ideias de Vygotsky sobre a mediação sociocultural 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 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 affordances⁶ ao sujeito.

Quadro 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

⁶ Affordances são todas as possibilidades de ações (Gibson, 1977).

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*⁷. 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 estrutura que ela tiver, ela não pode ser considerada como isolada das relações sociais, da vida da sociedade” (Leontiev, 1978, online). Para Engeström (1997), podemos falar da atividade “de um indivíduo”, mas não de “atividade individual”, uma vez que somente as ações são individuais.

Visto 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

⁷ Os termos objeto e motivo aparecem juntos para enfatizar a completa identidade entre ambos (Russell, 2007).

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 essas 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 este 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 a 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” (Lektorsky, 1999, 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 socioculturais: 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 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.

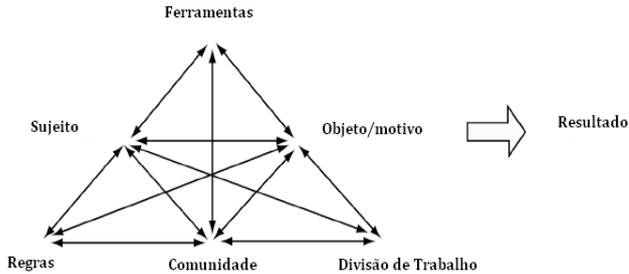


Figura 3 - Sistema de Atividade Humana (Engeström, 1987)

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 sociocultural 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 alcançado por ações individuais ou do grupo orientadas a metas (Hasu e Engeström, 2000).

Com a expansão proposta por Engeström (Figura 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 comum ao longo de determinado tempo, ainda assim elas formam uma comunidade (Russell, 2002).

4.3 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 ideia de um objeto potencialmente compartilhado (Figura 4), trazendo, assim possíveis conflitos e contradições.

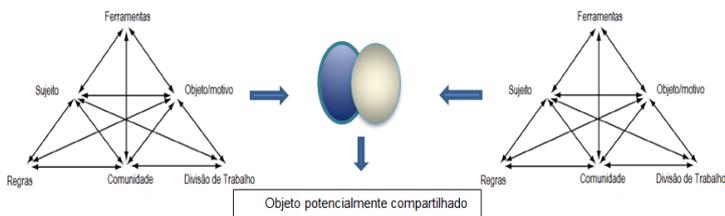


Figura 4 - Redes de sistemas: terceira geração da Teoria da Atividade

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.

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 ideias 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 (1981) introduziu as ideias 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*⁸ e inovações rotineiras, oferecem possibilidades para transformações expansivas de desenvolvimento (Engeström, 2000 apud Carelli, 2003).

Um sistema de atividade é sempre heterogêneo e apresenta muitas vozes, porque indivíduos diferentes (com

⁸ No original *disturbances*; seguindo orientação de Carelli (2003), traduzimos por “problemas”.

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 ideia 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).

5. 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. 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 ser vistos como ideias 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 objetos. “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. (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, e 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 ideia 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 e externalização. Para Kaptelinin (1996), as ações que podem ser desempenhadas por uma pessoa em cooperação com outras englobam a chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. 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 (Kaptelinin, 1996); 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 ideia 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 (Kaptelinin, 1996). 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.

Este capítulo visou introduzir o arcabouço teórico da Teoria da Atividade, apresentando o conceito de atividade que é considerada a categoria básica dessa perspectiva, as origens dessa teoria, o seu processo de evolução nas três gerações e seus princípios.

CAPÍTULO II

“Comunidade” é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir
(Bauman, 2001)

Neste capítulo abordaremos as diferentes concepções de comunidades, tais como comunidades de aprendizagem, comunidades de prática e como se dá a formação das comunidades. Ainda, são abordados os sistemas de gêneros como um grupo de gêneros que fazem parte dos sistemas de atividade humana, gêneros como ação social e as comunidades discursivas.

1. Comunidades: diferentes concepções

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 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.” (Rovai, 2002, 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 veem 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 são encontrados 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” (2002, 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 (2002, 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, neste estudo, é considerada como um elemento propulsor da aprendizagem em ambientes online.

1.1 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 na opinião de Jonassen et al (2003). 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 ideias 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 (Jonassen et al., 2003).

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 ideias, novas estratégias ou práticas que podem auxiliar os membros a (re) pensarem o seu modo de fazer as coisas.

1.2 Comunidades de prática

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem envolve a participação em uma comunidade de prática. O termo *comunidade de prática* surgiu no trabalho de Lave e Wenger (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, 1991, 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 coparticipação, 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 (1991) 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 de 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 refere-se a estar localizado no mundo social” (Lave e Wenger, 1991, p. 35-36). Assim, a aprendizagem é vista como um processo de participação social.

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 até mesmo paixão por alguma coisa que elas aprendem a fazer melhor ao interagirem 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” (Billett, 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, 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.

1.3 A formação de comunidades

Não se pode pensar em perfeição quando se idealiza uma comunidade de aprendizagem; a ideia 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 também 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. 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 tenham 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.

2.1 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 (Miller, 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,

[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. (2006, p. 23)

Bazerman (2006) 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, assim, 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” (Bazerman, 2006).

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 (2005), 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 buscados pelo presente 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.

2.2 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 linguísticas. 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. (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 (1990) 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, Sapu⁹) 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 novos que são apresentados a esse conhecimento pelos mais experientes.

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.

⁹ Sistema de apoio virtual da Universidade.

CAPÍTULO III

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

Neste capítulo apresentamos a disciplina de PRB online, que é o contexto estudado desta pesquisa, e o sistema de atividade PRB com os seus elementos. Ainda, a estrutura hierárquica em foco e os procedimentos realizados que levaram à concretização deste trabalho.

1. 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 semipresencial, somente com as avaliações (provas) presenciais. A disciplina de PRB, com carga horária total de 68 h/a, é considerada obrigatória nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Arquitetura, Química Ambiental, Economia, Engenharia(s), Análise de Sistemas, Ciência da Computação, Jornalismo e Comunicação com 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 é oferecida tanto na modalidade presencial quanto a distância¹⁰.

Os professores da disciplina de PRB online trabalham na ZDP de alguns alunos, pois uma vez que a disciplina de PRB é oferecida no primeiro ano do curso (ainda que alguns alunos cursem no fim dos seus cursos), os professores concebem os alunos como pessoas que estão começando a se apropriar do objeto/motivo do sistema de atividade da Universidade, isto é, começando a se apropriar da escrita acadêmica que pode ser usada em outros documentos construídos ao longo do seu curso. Os procedimentos didáticos usados na disciplina de PRB online são: leituras de textos selecionados, incluindo coletâneas de pequenos textos para a explosão de ideias; produção de textos pelos alunos com disponibilização no Portfólio para comentário (parecer) dos colegas e do professor; atividades interativas com feedback automático produzidos pelo sistema de autoria ELO¹¹ e debates nos Fóruns.

Os módulos de PRB online foram oferecidos por meio do ambiente de aprendizagem (AVA) TelEduc. As aulas foram distribuídas em seis unidades mais a revisão final. O aluno tem a orientação de dedicar-se à disciplina de 4 a 6 horas semanais. A metodologia da disciplina consiste 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

¹⁰ Tratamos como a distância ou online, pois não há qualquer atividade presencial, exceto as duas provas obrigatórias realizadas no semestre.

¹¹ Ensino de Línguas Online. Disponível em: <http://elo.ucpel.tche.br/>.

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 é obrigatória, talvez nem todos os alunos optassem em cursá-la caso fosse opcional; também, por ser a Universidade uma entidade privada, os alunos têm 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.

2. O Sistema de Atividade PRB

O sistema de atividade PRB (Figura 5) ficou assim definido: *os sujeitos* referem-se aos alunos regularmente matriculados na disciplina de PRB online que trabalham em direção a um *objeto/motivo* que é a escrita acadêmica objetivando transformá-lo em um *resultado* que 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 e-mail, 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).

A unidade de análise de um sistema de atividade a ser estudado é a prática conjunta (Engeström, 2002); no presente estudo é a atividade sociocultural Produção de Texto Acadêmico Online desenvolvida pelos alunos matriculados na disciplina de PRB online cujo resultado almejado é o domínio do texto dissertativo argumentativo. Após delimitação da unidade de análise, cabe ao pesquisador identificar seus componentes. Conforme Engeström (2002 apud Carelli, 2003), é fácil 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.

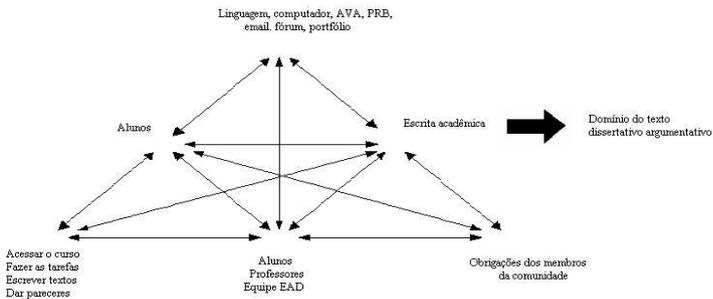


Figura 5 - Sistema de Atividade PRB: Produção de Texto Acadêmico Online (baseado em Engeström, 1987)

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.

2.1 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 80 alunos matriculados na disciplina de PRB online, com idades variadas de 18 a 49 anos, de diferentes cursos, onde 44 eram do sexo masculino e 36 do sexo feminino. As duas turmas, para efeito de análise, são contempladas como um único grupo de sujeitos envolvidos na atividade em estudo.

A grande maioria dos alunos em ambas as edições pertencia aos cursos de Direito e Administração e 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.

2.2 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 é abordada com mais detalhes na seção das contradições.

Além da conveniência de o aluno estudar 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. 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. O aluno V 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. 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).

2.3. As ferramentas

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 (Russell, 2009). As ferramentas 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 ambiente virtual de aprendizagem 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 e-mails 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.

As ferramentas oferecem, ao mesmo tempo, possibilidades e restrições para as ações e percepções de quem as utiliza. Elas oferecem possibilidades porque proveem 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.

Com as ferramentas, o professor tem a possibilidade de criar situações diversas para envolver os estudantes e colocar em prática propostas de trabalho muito mais interativas e dinâmicas ao mesmo tempo “explorar a criatividade, a autonomia e a responsabilidade do aluno com o seu aprendizado” (Mussoi e Modelski, 2012, p. 47). O uso das ferramentas digitais por si só despertam interesse inicialmente, mas precisam ser usadas com todo o seu potencial para que gerem conhecimento. O professor precisa gerar no seu aluno a ação, a reflexão, a curiosidade e a vontade de aprender e principalmente de compartilhar saberes com o seu colega; o professor precisa ser “um profissional que saiba interagir com alunos e colegas de forma vivencial e comunicativa, despertando no aluno reações de confiança e inspiração, facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem” (Mussoi e Modelski, 2012, p. 44).

As ferramentas utilizadas no sistema de atividade PRB foram a linguagem, o computador, os textos produzidos pelos alunos que mediaram as interações, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o TelEduc e os espaços de aprendizagem Agenda, Correio, Fórum, Portfólio, o ELO (atividades interativas), wikis, e-mails e os gêneros.

2.3.1 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.

Normalmente os AVAs utilizados agregam ferramentas de administração, comunicação, interação, produção e avaliação, permitindo a construção coletiva de saberes por meio da colaboração entre os participantes. Para Mussoi e Modelski (2012, p. 46) “nisso reside a importância da utilização de ferramentas de comunicação nos projetos que utilizem o espaço virtual como meio ou complemento de estudos: estimular a interatividade e a aproximação das pessoas envolvidas no processo educativo”.

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 presente¹².

¹² 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.

2.3.2 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 acessado¹³.

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 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.

A seguir, vamos analisar os espaços de aprendizagem no TelEduc.

¹³ Informações fornecidas pelo site oficial <http://www.teleduc.org.br/pagina/principal>.

2.3.3 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.

De nada adianta o ambiente virtual apenas disponibilizar ferramentas de comunicação interativas. É necessário que haja bom trânsito entre professor-aluno, retroalimentação sistemática, estímulo à participação, estilo de comunicação do professor, conhecimento e utilização das ferramentas de comunicação pelo professor (Netto, 2006, p. 59). Assim, é importante que haja uma composição harmoniosa entre as ferramentas utilizadas em um curso de EaD. Na opinião de Moore e Kearsley (2012), é interessante que existam ferramentas síncronas para distribuição do conteúdo e também ferramentas assíncronas para a 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 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.

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.

O *espaço de comunicação* é o Correio, um e-mail dentro do ambiente TelEduc, que também pode mandar uma cópia para o e-mail externo, e a lista de discussão 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 e-mail 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 6). Os fóruns de discussão são espaços colaborativos virtuais nos quais os alunos se engajam na discussão sobre um tópico motivador. Num ambiente a distância, as interações são fundamentais aos processos de aprendizagem; “é por meio dessas interações que o processo de conhecimento é criando colaborativamente” (Netto, 2006, p. 52). 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.

Em uma pesquisa realizada por Brown e Green (2009), os alunos gastam aproximadamente uma hora por semana para lerem as mensagens no fórum de discussão. Partindo da ideia de que os alunos levam em torno de duas horas para escreverem as mensagens e lerem, conclui-se que o comprometimento de

tempo em um curso online (pelo menos que utilize fóruns de discussão) é semelhante a uma disciplina presencial de 3 horas/aula. Assim, os resultados sugerem que as atividades utilizadas no fórum online podem ser comparadas às aulas presenciais (encontros síncronos) em termos de tempo necessário para a participação semanal do aluno.

The screenshot shows a web interface for a forum. On the left is a dark blue sidebar with a menu. The main content area is titled 'Português Redacional Básico 2008/1' and 'Fóruns de Discussão'. Below the title is a search bar and a table with columns for 'Novo fórum', 'Ver Lixeira', and 'Ordenar por: data'. The table lists various forum topics with their respective counts and dates.

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 e 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 6 - Fórum de Discussão e temas propostos

O *espaço de documentação* é o Portfólio individual (Figura 7) 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).

Português Redacional Básico 2007/2				
Portfólio - Portfólio Individual				
Atualizar				
Meus Portfólios	Portfólios Individuais	Portfólios de Grupos	Portfólios Encerrados	
Itens	Data	Compartilhamento	Comentários	Avulso
Portuguese_scochi_....	10/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓✓	Não
Porque_escochi_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_da_bom_relacionamento_com_as_pessoas	23/09/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Unidade_4 / Atividade_05_Crise_cruz_credito_-_O_retorno_do_retorno.	05/10/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Unidade_4 / Atividade_6_Globalização	07/10/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não

Figura 7 - Portfólio individual

No Portfólio de grupos (Figura 8), 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.

Português Redacional Básico 2008/1				
Portfólio - Portfólios de Grupos				
Atualizar				
Meus Portfólios	Portfólios Individuais	Portfólios de Grupos	Portfólios Encerrados	
Portfólio	Data	Itens	Itens comen	
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 Lo_... (E) Ma_... (E) Mâ_... 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 8 – Portfólio de grupos

2.3.4 ELO

ELO (Ensino de Línguas Online) é uma ferramenta de autoria¹⁴ 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” (p. 190). 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.

¹⁴ 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).

2.3.5 Atividades interativas no ELO

Na disciplina de PRB online diversas atividades interativas (Figura 9) 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 9 - Atividades interativas no ELO

2.3.6 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 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 e-mail, 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 (West e West, 2009).

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 ideia 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 formarmos uma comunidade de aprendizagem online.

2.4 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.

2.5 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 2 mostra as principais regras no sistema de atividade PRB.

Quadro 2 - Regras no Sistema de Atividade PRB

Alunos
<ul style="list-style-type: none">▪ Possuir e-mail 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

- 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

- 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.

Fonte: próprios autores

2.6 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 o atual trabalho. A seguir, veremos as unidades constitutivas da estrutura hierárquica da atividade em foco.

3. A Estrutura Hierárquica em Foco

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 interesses¹⁵” (Russell, 2002, p. 71). Tal inversão de

¹⁵ Tradução para *cross-purposes* no original.

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 é atingir 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;
- 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 e-mails;
- clicar nos botões no ELO.

A Figura 10 mostra, de forma resumida, a representação das unidades constitutivas nos três níveis da atividade sociocultural Produção de Texto Acadêmico Online.

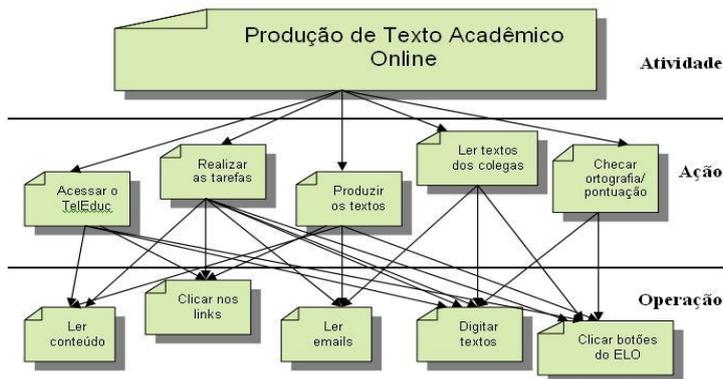


Figura 10 - Representação das unidades constitutivas nos três níveis da atividade em estudo (baseado em Leontiev, 1978)

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. Procedimentos de Sistematização e Análise

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-temas 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, e-mails, 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 ideias e pensamentos do mesmo tipo. A ideia 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 Atividade (Quadro 3).

Quadro 3 – Temas e Conceitos da Teoria da Atividade

Sujeito
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Novidade</i> : <p>Curso online como novidade; moderno.</p>
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Orientação</i> <p>Dificuldade em se “achar” no ambiente de aprendizagem: qual ambiente entrar ou qual ferramenta usar.</p>
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Intimidade, coragem (perezhivanie¹⁶)</i> <p>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>

¹⁶ Conceito russo utilizado em Vygotsky normalmente traduzido como “experiência emocional”.

<p>Objeto/Motivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Prioridade</i> <p>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.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Importância da escrita</i> <p>Importância à escrita, à disciplina de Português para vida acadêmica e profissional; gosto pela escrita.</p>
<p>Ferramentas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conveniência do online</i> <p>Escolha pela disciplina a distância pela conveniência de horário; sem espaço para a disciplina PRB na grade de horários normais (presenciais).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Problemas de acesso</i> <p>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).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Design</i> <p>Organização e feedback da disciplina PRB online. Modo como as tarefas foram construídas. Atenção dada aos alunos pelos professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Posicionamento em relação às TICs</i> <p>Familiarização com as ferramentas utilizadas na disciplina; relacionamento com as ferramentas tecnológicas (computador, e-mail, MSN, Orkut); a tecnologia considerada como elemento limitador do conhecimento.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Empoderamento</i> <p>Fortalecimento das capacidades cognitivas, afetivas e motoras por parte dos alunos.</p>
<p>Comunidade</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aula tradicional</i> <p>Importância da presença física do professor, do contato com os colegas, do encontro presencial nas oficinas iniciais; resquícios da aula presencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Exposição ao grupo</i> <p>Exposição do aluno à comunidade (ter o texto lido por outros): exposição de ideias e de textos escritos, exposição também das dificuldades.</p>
<p>Regras</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Obrigação de fazer as tarefas</i> <p>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.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Rotina e ritmo</i> <p>Ritmo é mais rápido a distância; gerenciamento do tempo; acúmulo de atividades; rotina de acesso ao curso; programação para estudar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Compulsoriedade</i> <p>Obrigação da disciplina de PRB (obrigatória no curso) e online (sem opção de presencial).</p>
<p>Divisão do Trabalho</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apoio dos colegas</i> <p>Auxílio e apoio dos colegas na execução das tarefas e</p>

movimentação no ambiente de aprendizagem.

- *Avaliação*

Execução de tarefas valendo nota; acessos no ambiente contando presença.

- *Compromisso*

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.

- *Experiência de compartilhamento*

Compartilhamento de texto com os colegas (pareceres; atividades em duplas ou pequenos grupos).

Fonte: próprios autores

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.

CAPÍTULO IV

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

Neste capítulo apresentamos as interações buscadas como fator motivacional da formação de comunidades virtuais de aprendizagem e as contradições, nos seus quatro níveis, como fator que restringe a formação dessas comunidades.

1. As Interações

Uma grande preocupação em cursos online é a questão da falta de interação¹⁷ 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 (2005), a interação, em um contexto

¹⁷ Nesta discussão, não distinguimos interação de interatividade.

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). Para que o ensino a distância seja efetivo, é importante que haja um entendimento profundo da natureza da interação e de como essa interação por ser promovida por meio das tecnologias de comunicação (Moore e Kearsley, 2012).

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

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

[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 ideias, perspectivas, sentimentos e conhecimento ao longo do tempo e compreendem os dos outros” (Sutton, 2000, p. 6).

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. Palloff e Pratt (2002) sugerem algumas estratégias que podem ser usadas para estimular a participação e o engajamento do aluno, conseqüentemente 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. O aluno A traduz esta ideia em suas palavras no texto “Quem sou eu” no seu Portfólio, quando afirma que conta com os colegas para tornar a matéria agradável. O aluno A 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). Para Swan (2010), a presença social refere-se ao grau em que o aluno se sente socialmente e emocionalmente conectado aos outros participantes em um ambiente virtual, melhor conhecida como um sentimento de comunidade e conexão entre os alunos (Palloff e Pratt, 2005).

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, o aluno B ao fazer a avaliação final, por e-mail, da disciplina de PRB online, salientou a importância das interações entre os alunos quando diz *aos professores recomendo que mantenham as atividades de interação entre os alunos elas são muito positivas.*

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

(Pallof 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. Os alunos devem, então, 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. 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 comumente discutidos na

literatura sobre educação a distância (Moore, 1989). Agora abordaremos cada tipo de interação separadamente e a interação vicária. Depois, finalizamos esta parte tecendo algumas considerações a respeito das interações e a formação das comunidades virtuais de aprendizagem.

1.1 Interação Aluno-Professor

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 (Anderson, 2003); 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.

É muito importante o professor estar presente em um curso online, seja enviando mensagens ao fórum, seja respondendo aos e-mails 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.

As interações mais frequentes 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. No entanto, em um curso online, precisamos também 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” (Palloff e Pratt, 2002, p. 54).

Outro tema que frequentemente motiva a interação do aluno com o professor é a negociação da avaliação e das frequências. 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. Os professores, após o suporte de EAD já ter feito diversos contatos por e-mail 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.

Os alunos sentem falta do contato face a face; para alguns é difícil se acostumar a interagir assincronamente, por meio de ferramentas digitais. 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 aluno e professor. 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. O professor precisa valorizar questões privadas dos alunos a fim de humanizar o curso online. Durante a disciplina de PRB online, um aluno solicitou o envio das suas notas por e-mail, pois estava sendo transferido para outra cidade por causa do Exército e antes iria se casar. A professora enviou as notas e parabenizou o aluno que respondeu e agradeceu, reconhecendo

a atenção do professor por uma questão privada sua. Para o professor que trabalha no ambiente virtual, esse reconhecimento é muito gratificante, pois faz com que o aluno sintase acolhido e não rejeitado ou comodificado¹⁸ pelo ensino a distância. Ainda, esse reconhecimento reforça a importância da projeção social e emocional tanto 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.

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. 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 do aluno citado, 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.

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

¹⁸ Considerado como um mero produto de mercado (commodity = mercadoria).

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.

1.2 Interação Aluno-Aluno

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 ideia em um sentido mais profundo” (Anderson, 2003, 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 ideia 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, esse 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 (Leffa, 2005a). 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” (Leffa, 2005a, p. 5).

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 aluno para outro 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, dentre elas:

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” para que os alunos, de forma não obrigatória, postassem textos de seu interesse criados por eles mesmos ou de autoria de outros. De forma curiosa, alguns alunos comentaram os textos postados, demonstrando interesse e interação com os colegas¹⁹. A esse respeito, podemos inferir que os alunos externalizaram um comportamento já internalizado referente à ação de dar pareceres nos textos dos colegas;

¹⁹ Não foi exigido que os alunos dessem pareceres.

4) atividade em duplas/grupo (a ser comentada mais adiante).

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, ou possuem os mesmos gostos e aspirações. 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 (2011), 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 um grupo de alunos do curso de Direito que já eram colegas de aula presencial e com idades semelhantes. 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. 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.

Por isso, um elemento importante a ser desenvolvido em um curso online é a expectativa de os alunos oferecerem 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).

Além da interação virtual entre alunos que se já conhecem face a face, os alunos também se identificam pelo curso que fazem e pelos hobbies que têm. Nesse caso, 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. Nota-se, no entanto, que 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 eles.

Os alunos interagem também na forma assemelhada ao cochicho. O aluno C 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 nesse caso: o aluno C 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. Tal atitude pode ser explicada como um momento para desabafar o desagrado do aluno C com a avaliação, pois ele está repetindo a disciplina de PRB por não ter sido aprovado anteriormente.

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. 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 de uma loja que dizia “Assédio só é crime quando o homem é feio”, alcançou ampla participação, apresentando teses importantes sustentadas pelos alunos, levando inclusive a debates sobre assédio sexual e moral. 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).

Os alunos também interagem para conhecer as pessoas. Ao serem questionados no “Fórum: Expectativas” acerca da disciplina online, quase nenhum aluno menciona a ideia 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, é uma motivação na disciplina, como afirma o aluno D - *minhas expectativas para o curso são as melhores possíveis. Pretendo conhecer pessoas novas, aprofundar meus conhecimentos da língua portuguesa.* Para Palloff e Pratt (2002, p. 146), “incentivar o contato humano permite que os alunos comecem a formar relacionamentos que servirão de base à aprendizagem colaborativa”.

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 que já se conhecia das aulas presenciais, a partir de um comentário da professora em relação ao texto escrito por um deles, o aluno E aproveita para provocar o colega, desqualificando o texto escrito. Porém, no dia seguinte, o colega 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).

O aluno cujo texto foi desqualificado pelo colega torna a escrever outro texto com uma linguagem “um tanto rebuscada” na tentativa de filiar-se à comunidade discursiva da sua futura área profissional (Swales, 1990), já em um ensaio para o futuro ingresso na comunidade de prática que vai participar.

No meio virtual, as pessoas, ainda que expostas, criam uma coragem que muitas vezes não possuem na interação face a face. A aluna F 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: *Só tem um probleminha, quando estou na tensão pré-menstrual, ninguém me atura, mas já estou tomando sérias providências para me livrar desse mal.* A aluna G se solidariza com a colega F e diz sofrer do mesmo mal, demonstrando solidariedade virtual à colega. É importante é observar que a aluna F 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 H faz um comentário dizendo que *a disciplina (PRB) cria uma intimidade*

que tu não adquire em tão pouco tempo, sugerindo a ideia da criação de laços entre os participantes. E acrescenta que *talvez algumas coisas que as pessoas me disseram nos portfólios e fóruns talvez eles não dissessem se estivessem frente a frente comigo*.

O ambiente virtual da disciplina de PRB online, pelo uso do gênero perfil, também cumpriu a função social de comunicar à comunidade de aprendizagem que a aluna I está grávida, compartilhando em seu Portfólio, no texto “Quem sou eu”, que está esperando um bebê.

No ambiente virtual, as interações ocorrem de forma bastante rápida e em diversas direções. 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).

Não somente interações bem sucedidas ocorreram na disciplina de PRB online, mas também tentativas frustradas, quando um colega manda uma mensagem para outro e este 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. 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.

Da mesma forma, no “Fórum: Autonomia Pessoal”, o aluno J tenta interagir com a aluna H fazendo uma pergunta. Mas a aluna H não respondeu, pois provavelmente nem acessou mais o Fórum. A aluna H 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 a aluna H acabou não sendo aprovada na disciplina de PRB online.

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. 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, nem sugerir mudanças nos textos dos outros, ainda que não estejam face a face. Talvez a razão para a relutância em apontar erros esteja primeiro na “preguiça”, pois faz com que o aluno tenha que corrigir e dar sugestões sobre o texto do colega, e depois, no receio por pensar que o colega não vai aceitar as

sugestões apontadas. Corroborando com essa ideia, a aluna H afirmou no “Fórum: O que gostei mais/menos” foi não ter gostado de comentar trabalhos dos colegas, mas reconheceu 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.

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.

1.2.1 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.

As atividades em duplas/grupos foram planejadas 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), sendo orientados pelas diretrizes informadas.

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 competente²⁰ seria o aluno-leitor que daria sugestões para reescritura e enriquecimento do texto; o par menos competente²¹ seria o aluno-escritor (ou os alunos) que teria que produzir o texto. A ideia foi de que a orientação fornecida pelo aluno-leitor servisse 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 de 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 deste trabalho.

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 para a produção dos textos e também demonstra ser o mais responsável e comprometido com as tarefas. Na visão de Paiva (2010), os personagens previstos na teoria da ZDP de Vygotsky são alunos em que um é aprendiz e o outro está interessado

²⁰ Aquele aluno identificado como tendo menor dificuldade de escrever e maior comprometimento com a disciplina.

²¹ Aquele aluno identificado como tendo maior dificuldade de escrever e menor comprometimento com a disciplina.

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 (2010), 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, 2010, p. 205).

Muitas vezes, o par menos competente não aceita as sugestões apresentadas pelo par mais competente, uma vez que 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, 2010), “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. O colega não aceita as sugestões dadas pelo par; mas o não concordar faz parte da negociação de sentidos e da colaboração do trabalho que ocorre na arena citada por Paiva (2010).

O trabalho colaborativo é algo almejado em uma comunidade de prática, pois é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo de trabalho que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, no seu conhecimento e em suas habilidades práticas (Lave e

Wenger, 2002). A participação em comunidades de prática faz com que as pessoas internalizem as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os entendimentos das comunidades. A atividade de revisão colaborativa feita 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.

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.

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). 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).

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 (Vygotsky, 1998). Fica difícil, quando a escrita é realizada colaborativamente, coordenar um esforço conjunto, pois diferentes concepções emergem.

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 autonomia e independência devem

ser oferecidas ao aluno 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.

Algumas duplas trabalharam durante a noite, pois não tinham tempo de se dedicar aos estudos durante o dia. 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).

1.3 Interação Aluno-Conteúdo

A interação aluno-conteúdo ocorre quando os alunos conversam consigo mesmo sobre as informações e as ideias 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 (Moore, 1989). 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 transformam 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 certo cuidado, pois muitas vezes o aluno interage somente com o conteúdo e não interage com o professor ou colegas (Sutton, 2000).

A maior parte do tempo do aluno, em qualquer modalidade de educação adulta, é consumida por interações com o conteúdo (Anderson, 2003), alterando significativamente o contexto dessas interações. 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. Assim, muitas vezes “o conteúdo é montado individualmente pelo aluno, conforme seu interesse e disponibilidade para navegar pela rede” (Heemann, 2010, p. 298). Para Moore e Kearsley (2012), cada aluno tem que construir o seu próprio conhecimento por meio de um processo pessoal de acomodação da informação, das atitudes, e comportamentos em estruturas cognitivas, atitudinais e comportamentais previamente existentes. Para esses autores, é a interação com o conteúdo que resulta em mudanças no entendimento e nas habilidades do aluno.

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. Conforme enquête realizada entre os alunos, houve uma preferência bem acentuada pelas atividades no 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, 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).

Na tarefa do “Fórum: Gostei mais/gostei menos” os alunos mostraram preferência pela atividade de escrever um texto sobre “Esmola ou Escola”, proporcionando 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* (aluno K), pois faz com que ele reflita sobre a sua própria atividade, tomando consciência dela ao mesmo tempo em que controla sua aprendizagem - *escrevendo é que se aprende* (aluno B). Outra atividade citada pelos alunos, porém como atividade que menos gostaram, refere-se à tarefa de “Palavras Repetidas e Preferências Colocacionais”. Nessas

atividades interativas construídas no ELO, os recursos proporcionados pela ferramenta 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.

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.

Além desses três tipos de interação, aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo, 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” (Anderson, 2003, 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, 2003; 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. 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. 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).

1.4 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 vicário²². Uma pessoa envolvida em uma interação vicária é chamada de “interator vicário” (Sutton, 2001) e o processo de aprendizagem vicária.

Na disciplina de PRB online, o aluno V, 42 anos, de origem camponesa, pertencente ao MST²³ e morador em um assentamento, foi um dos que se beneficiou da interação vicária no ambiente online. O aluno V, pela sua condição social, que se autodenominou *meio pobre*, não é uma pessoa de conversar com as outras, e mesmo no ambiente de sala de aula tradicional, fica somente observando, e não procura interagir.

O aluno V ativamente observava as ações dos outros alunos e os resultados dessas interações. O interator 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 interator vicário estrutura melhor e absorve o conteúdo do curso. Este resultado pode ser atingido sem interação direta no sentido tradicional. O aluno V, 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

²² Do latim *vicarius*, -ii, o que faz as vezes de outro, substituto.

²³ 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_SemTerra)

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 diferenças não deveriam existir; há certa equidade entre os participantes uma vez que não se conhecem face a face. E a esse respeito, o aluno V relatou sentir-se à vontade - *pois ninguém estava ali te olhando*.

O aluno V salientou a experiência negativa na disciplina online por não dispor de um computador em casa. Pelas observações feitas de forma passiva no ambiente online, pelas leituras de outros colegas, ele expressou uma vivência emocional de como seria se tivesse um computador: *pode ser um momento de descontração, tu fica num momento só para ti*. O aluno V 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. No entanto, o aluno V 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). O aluno V, ao ser perguntado sobre a razão de ter escolhido fazer a disciplina de PRB na modalidade online²⁴, 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, ele pode imaginar a situação de um aluno online, de estudar o conteúdo ali disponível - *é bem mais prático assim do ponto de vista de acesso à informação*.

A questão econômica e de acesso têm fortes influências no aproveitamento da disciplina e na questão da aprendizagem como podemos ver no caso do aluno V. 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. Uma pessoa que não se engaja em práticas sociais valorizadas pela sociedade, como escrever textos, enviar e-mails, usar a tecnologia, pode ser alijado por não ter o conhecimento necessário para se comunicar em diferentes gêneros.

O aluno V, como teve a sua aprendizagem prejudicada, foi um participante periférico no sistema de atividade PRB

²⁴ Em verdade, o aluno V já tinha cursado PRB presencial e havia sido reprovado.

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 ideias” (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 o aluno V. 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 o aluno V por não ter sido aprovado na disciplina de PRB online, ele pode usufruir de benefícios que são essencialmente equivalentes ao atingidos pelos interatores diretos. No seu caso, tais benefícios foram vivenciados no imaginário, apresentando uma experiência vicária.

O aluno V, 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 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 este trabalho está focado na formação de comunidades, o objetivo da seção sobre interação 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.

1.5 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 e-mails, fóruns de discussão, trabalhos em duplas/grupos e pareceres nos portfólios.

Fazendo a associação de algumas características apresentadas referentes às comunidades e com as situações vivenciadas pela comunidade PRB, apontamos alguns indícios de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem neste contexto. São eles:

- Expectativas comuns: os alunos expressaram suas expectativas em relação à disciplina de PRB online no Fórum “Expectativas” e muitos colegas se identificaram com ideias 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: a aluna F demonstrou confiança na comunidade em que está inserida ao comentar questões íntimas (o quanto fica instável quando se encontra na TPM); o grupo jovem de colegas que interagem de forma quase análoga a uma sala de aula presencial, 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 ideias 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 ideia 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 ideias 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. 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 aos 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 commodity²⁵, mas um indivíduo com as suas características reconhecidas. 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 daquele aluno 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 jovens, colegas de aula, do curso de Direito que, além de participarem

²⁵ Termo usado para “mercadoria” em transações comerciais.

da disciplina de PRB online, também frequentavam 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 abordamos as contradições encontradas no sistema de atividade PRB.

2. 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). Contradições também são caracterizadas como conflitos (Dippe, 2006) e tensões (Basharina, 2007). Na perspectiva da Teoria da Atividade, as tensões que aparecem dentro e entre os sistemas de atividade são vistas como sinais de contradições dialéticas²⁶; mas contradições “não são o mesmo que problemas e conflitos”

²⁶ 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>).

e sim “tensões estruturais acumuladas historicamente dentro e entre os sistemas de atividade” (Engeström, 2001, 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).

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.

Embora o termo contradição possa remeter a uma concepção negativa, tal ideia serve como força motriz de mudanças e desenvolvimento em sistemas de atividade (Engeström, 1987; 1997; 1999a; 2001). Essa ideia foi primeiramente apresentada por Ilyenkov (1977) e tornou-se um princípio diretriz nas pesquisas empíricas nos sistemas de atividade (Engeström, 2001). De acordo com a Teoria da Atividade, o desenvolvimento ocorre quando as contradições são superadas (Kuutti, 1996) e a principal fonte das contradições é, conforme Marx, a divisão de trabalho existente na sociedade capitalista. O resultado do trabalho possui a natureza de uma commodity, que por sua vez, tem uma natureza dualística: um valor de uso e um valor de troca. O valor de troca é independente do valor de uso, mas dependente de outras relações sociais e fatores de mediação (Kuutti, 1994). Nos

sistemas de atividade essa contradição é renovada no “confronto entre ações individuais e todo o sistema de atividade” (Engeström, 1987, p. 82).

Engeström (1992) sugere que o estudo das contradições manifestadas por meio de problemas e superadas por inovações proporciona uma visão mais significativa sobre os sistemas de atividade do que o estudo de interações estáveis. Dentro de um sistema de atividade, todos os elementos constantemente interagem uns com os outros e estão 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).

O objeto/motivo de um sistema de atividade é constantemente contestado e negociado; 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.

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 e limitações surgem a partir das contradições (Wardle, 2004); as pessoas que vivenciam tais limitações encontram-se no que Engeström

(1987) chama de duplo vínculo²⁷ 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 um “caça-níquel”, 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 reportado por Russell (1997) ao estudar um Curso de Biologia.

As contradições igualmente 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 transformada 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) (Engeström, 1987).

Cada sub-triângulo formado no sistema de atividade (Figura 11) 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

²⁷ 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).

Na concepção de Engeström (1987), as contradições na atividade humana (Figura 12) podem ocorrer em quatro níveis: as contradições primárias, dentro de cada componente da atividade central; as contradições secundárias, entre os componentes da atividade central; 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.

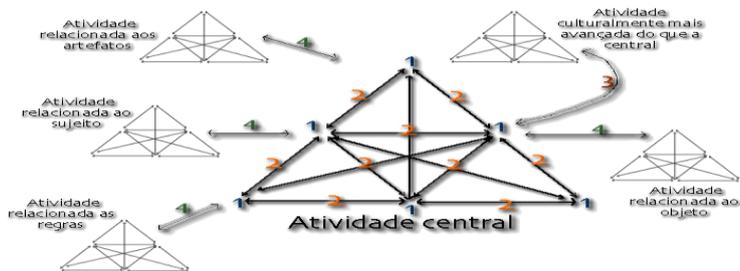


Figura 12 - Sistema da atividade central e os quatro níveis de contradições (Engeström, 1987)

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

podem ocorrer em quaisquer elementos do sistema, embora a figura indique somente duas.

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 V, o camponês que vivia em um assentamento e escrevia com muitas dificuldades; V 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 contradições primárias, secundárias, terciárias e quaternárias significativas 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.

2.1 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 comodificadas. 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.

2.1.1 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. No nosso estudo, esta contradição pode ser exemplificada por meio do objetivo da disciplina de 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 à nota final (valor de troca).

Quando os alunos foram perguntados sobre a necessidade de fazer a disciplina de PRB online na enquete realizada, 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).

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. 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.

“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 possuíam como objetivo/motivo cumprir a obrigação da disciplina que está no currículo quando afirmavam querer se “formar o mais rápido possível” e “eliminar esta matéria”, configurando o valor de troca do objeto. Outros alunos não cursaram a disciplina no período em que ela deveria ter sido feita (normalmente no primeiro ano do curso); assim, muitos terminaram 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.

Na visão da aluna K, *“você só aprende a 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. Quando questionada se acha importante saber escrever, ela responde que sim (valor de uso), mas que agora não é o momento, pois o que ela precisa, na ocasião, é do certificado (valor de troca). No entanto, reconhece que a escrita é importante, principalmente se surgir a oportunidade de um concurso (valor de troca). A aluna K constata o valor de uso da produção textual, entretanto carrega dentro de si somente o valor de troca e não consegue superar esse dilema.*

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 e atribuem valor de uso à produção textual, ressaltando a importância de saber escrever para o seu trabalho e observando que a escrita está presente em suas vidas diárias. 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 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 escritos nos Portfólios quando justificavam a escolha de determinado curso em função de vocação ou oportunidades.

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, enquanto que outros optaram pelo curso de Direito pelo fato de o curso ser um

instrumento para conhecer os direitos e os deveres do cidadão. O aluno B resume a oposição existente dentro de si: o Direito pelo que pode dar em troca (valor de troca), e o Direito pelo valor de justiça (valor de uso).

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). Nas próprias palavras o aluno C, *a maioria dos alunos que ingressam no curso de direito trazem consigo ideias de justiça, igualdade e liberdade. No final do curso as ideias de competição e projeção no mercado de trabalho são predominantes e as ideias iniciais são esquecidas.*

2.1.2 Contradições Primárias nas Ferramentas

A questão da conveniência de fazer um curso online está ligada ao tema das ferramentas, conforme a análise temática realizada. De acordo com a enquete feita, 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. 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.

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 (Palloff 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. Assim, aparece o choque de ideias 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).

O computador, com todas suas affordances, é a principal ferramenta de mediação na educação a distância. Dessa 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.

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 sendo, 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.

2.1.3 Contradições Primárias na Comunidade

As contradições primárias também estão presentes na comunidade. Os alunos afirmam terem escolhido cursar a disciplina de PRB na modalidade online por uma questão de tempo, justamente pela não obrigatoriedade de encontros presenciais, podendo ser feita quando o aluno quisesse e onde quisesse, configurando um valor de uso. No entanto, alguns alegam sentir falta da interação face a face e de trabalhos valendo nota (o famoso bordão “ir à aula porque tem trabalho valendo nota”). Essa é a contradição na comunidade composta por alunos que escolheram fazer uma disciplina a distância pela

conveniência (valor de uso), mas sentem falta de elementos característicos da aula tradicional, como ir a um trabalho valendo nota (valor de troca), ou se apresentar e se conhecer.

Na concepção desses alunos, 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).

2.1.4 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 foi o aluno-leitor, fazendo sugestões de melhoria para o texto do aluno-escritor, aquele com mais dificuldades na produção textual. Não houve uma investigação a respeito de os alunos terem gostado ou não do par designado,

mas em função de alguns problemas relatados, concluímos que algumas duplas não aprovaram seus pares.

2.1.5 Considerações Sobre as Contradições Primárias

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.

2.2 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.

Tal contradição pode ser exemplificada pela dificuldade de alguns alunos (sujeitos) em trabalharem com o computador (ferramenta) na apropriação da escrita acadêmica (objeto). 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.

2.2.1 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. Muitos alunos deixaram para fazer a disciplina de PRB no fim 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.

Fica evidente, dessa maneira, 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 tópico de apreciar ou não a escrita também está relacionado ao objeto. A aluna L não vê importância em saber escrever, pois em seu trabalho não é cobrada por isso e trabalha mais com números. O objeto/motivo do sistema de atividade PRB para a aluna L não é a escrita, muito menos textos acadêmicos; conforme expresso por ela, optou em fazer a disciplina na modalidade online porque achou que seria mais fácil para passar. A aluna L, como trabalha em um banco, não percebe a importância do seu trabalho na coletividade, 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.

2.2.2 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 alguns, apenas uma ferramenta para a leitura de e-mails ou diversão; enquanto para outros, o computador mudou totalmente de função, de decorativa para utilitária. Com isso, houve uma ruptura na percepção da ferramenta que era utilizada para outros fins que não o educacional.

Surgem também conflitos quando os alunos possuem problemas técnicos e de acesso. O aluno C informa para o professor pelo Correio 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. O aluno C não diz se avisou o seu par, evidenciando certa individualidade no trabalho que deveria ser colaborativo.

Os alunos ficam frustrados e sentem-se prejudicados quando não conseguem realizar com êxito suas tarefas, acarretando uma experiência negativa com a educação a distância, por exemplo, quando um aluno 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. Tal experiência negativa está ligada à falta de domínio da ferramenta.

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. 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.

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. A propagada conveniência da disciplina online entra, então, em choque com a falta de condições do aluno.

O aluno V 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.

A concepção dos alunos sugere que as pessoas para fazerem um curso online, além de possuírem tempo disponível, devem estar habituadas ao uso de determinadas ferramentas e gostarem de estar conectadas ao mundo online; ou seja, terem uma postura positiva em relação às TICs. Resumindo, os problemas enfrentados na disciplina de PRB online entre sujeito e ferramentas são 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.

2.2.3 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. Como exemplo, podemos citar o caso de uma aluna que estava de licença-maternidade e solicitou a realização de exercícios domiciliares²⁹. 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.

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

²⁹ 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.

espaço para o estudo a distância, pois como não ocupa um horário fixo na programação, acaba sendo esquecido ou preterido. 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.

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. Uma posição antagônica é gerada: o aluno opta 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.

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. 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.

Mas a obrigação para realizar as tarefas também traz resultados positivos, pois faz com que o aluno se dedique e produza mais. A esse respeito, a aluna E afirma que *tá surtindo mais efeito nos que fazem Português a distância do que os que fazem o Português presencial*, que os alunos que estudavam a distancia estavam desempenhando um resultado mais positivo.

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.

2.2.4 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 realizada, ainda que a maioria dos alunos respondentes (40.54%) dissesse 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.

Alguns alunos relataram sentir falta de conversar com o professor pessoalmente. A aluna L experimenta o que Engeström (1987) chama de duplo vínculo, quando o indivíduo recebe mensagens contraditórias que se negam entre si, pois L 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, a aluna L mesmo acreditando e preferindo as aulas presenciais, reconhece as facilidades que a educação online traz, inclusive usufruindo delas.

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, pois é uma maneira de conhecer as pessoas e ver como elas pensam; enquanto outros não. 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.

2.2.5 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, conforme a aluna E 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 óbvio 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.

2.2.6 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 ideias teóricas e as ferramentas que moldaram essa atividade (Engeström, 2001). Uma das professoras que ministra a disciplina de PRB presencial envia mensagem sugerindo que houve uma mudança nos alunos matriculados na modalidade online (*só para dizer que os alunos do curso on-line estão elogiando os textos e dizendo que está muito bom*). 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.

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.

2.2.7 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, concluímos que as ferramentas usadas, incluindo a linguagem em todas, de um modo geral, foram adequadas para a concretização dos objetivos, pois a maioria dos alunos informou não ter tido problemas para acessar o ambiente de aprendizagem, nem para utilizar as ferramentas.

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.

2.2.8 Contradições Secundárias Comunidade-Objeto/Motivo

Os professores também possuem objetivos diferentes se comparados com os dos 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 FYC³⁰ é trabalhada nos Estados Unidos. Na visão deles,

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)

2.2.9 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 ideias e pensamentos na produção de textos. Engeström afirma que um

³⁰ First Year Composition, disciplina de produção textual ministrada no primeiro ano.

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. 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. A aluna C relatou não acreditar 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. 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.

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.

2.2.10 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. Um dos exemplos encontrados foi quando um dos alunos produziu um poema e não um artigo de opinião. O fato de o aluno ter escrito um poema, e não um artigo de opinião, ainda que tenha gerado interação entre os colegas (que gostaram), acabou prejudicando os outros alunos que não puderam dar pareceres. Outro exemplo refere-se a uma situação de plágio. Uma das regras no sistema de atividade de PRB é que os alunos teriam que produzir o seu próprio texto e não plagiar. 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.

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. E tal incremento pode ser notado quando os alunos começaram a lembrar os próprios colegas das regras estabelecidas como, por exemplo, escrever um texto com no mínimo 5 parágrafos e não 5 sentenças.

2.2.11 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.

2.3 Contradições Terciárias

As contradições terciárias ocorrem quando representantes da cultura (os professores, por exemplo) 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 percebem que devem sistematicamente produzir textos e interagir por meio da escrita, diferentemente da disciplina de PRB presencial que somente em algumas aulas textos são produzidos e as interações são feitas face a face. Assim, historicamente, a disciplina de PRB presencial tem um objetivo/motivo, pelo menos por parte dos alunos, diferente do objetivo/motivo buscado pelos professores da disciplina de PRB online.

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 ideia, 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 tecnologias de informação e comunicação (objetivo mais avançado).

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 ideia 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.

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 a fazer as tarefas quase que diariamente, exigindo maior dedicação, e por consequência, ocorrendo uma evolução positiva nos seus hábitos de estudo. Porém, a expectativa inicial foi aos poucos se modificando,

dando lugar a um objeto/motivo cultural mais avançado, fazendo com que a contradição fosse superada.

Identificamos uma contradição terciária também quando os alunos apontaram as atividades que mais gostaram. 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. Contudo, a maioria dos alunos 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 no 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.

Outra contradição constatada, ainda que não relacionada ao objeto/motivo da atividade, foi na ação de emitir pareceres a respeito dos textos escritos pelos colegas³¹. 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, 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

³¹ Apesar de apresentar uma orientação diferente, resolvemos incluir por julgarmos importante.

disciplina de PRB podem ser utilizados na sua vida profissional. “A capacidade de fazer comentários significativos, os quais ajudam o colega a pensar sobre o seu trabalho, não é algo que se adquire naturalmente” (Palloff e Pratt, 2002, p. 154).

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.

2.3.1 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. Contudo, alguns alunos relataram terem superado as

contradições iniciais, mostrando-se surpresos e satisfeitos com as atividades propostas.

2.4 Contradições Quaternárias

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. 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). Neste estudo, os diferentes sistemas de atividade concorrentes a que os alunos pertencem são, fundamentalmente, os sistemas de atividade doméstico, profissional e universitário, todos passíveis de contradições.

Nesta seção, vamos analisar algumas 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, atrapalha a formação de uma comunidade virtual.

2.4.1 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. A aluna G explicou que não conseguia fazer os trabalhos no computador em casa porque possuía dois filhos pequenos, e 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 aluno J enviou um e-mail para o professor (em resposta a um e-mail enviado pelo professor cobrando os alunos que não haviam enviado as tarefas), informando que sua avó tinha falecido. 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 uma vez que não há previsão de exercícios domiciliares. O aluno está em uma situação conflitante: precisa cumprir as tarefas e não precisa ir à universidade, podendo fazer em casa; no entanto, precisa de paz e serenidade para trabalhar. Os sistemas de atividade

(doméstico e PRB) entram em choque, ambos demandando dedicação do indivíduo.

2.4.2 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. Os alunos precisam viajar em razão do trabalho e alegam não terem tempo para fazer as tarefas. Essa é uma posição antagonica 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.

O aluno S, na entrevista, retornou a esse assunto e explicou 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 mostrou 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. Nesse caso, o sistema de atividade profissional interfere com o sistema de atividade central.

A aluna D também declarou que viaja muito em função do trabalho; e quando estava em casa, queria 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.

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 (Engeström, 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.

Outra aluna teve que cancelar a sua matrícula na disciplina PRB online na turma anterior por não conseguir acompanhar as aulas à distância devido ao seu trabalho (conflito com o sistema profissional), retornando no semestre seguinte; porém, no fim desse semestre teve que abandonar as aulas por causa do nascimento da filha (conflito com o sistema doméstico). 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.

2.4.3 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.

O aluno H enviou um e-mail para a professora pedindo uma revisão da sua nota final (antes do exame). O aluno declarou já estar em exame em outra disciplina, e por isso tendo abandonado o estágio. 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 culpou 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 se deparem com situações conflitantes, trazendo tensão ao seu desempenho.

2.4.4 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.

2.5 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-mediare 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” (Wardle, 2004, 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 seja o foco deste trabalho, 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 online 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.

A aluna A, após conseguir 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. Do mesmo modo, o aluno F modificou 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 aluno H mudou sua percepção acerca do objeto/motivo da atividade, pois percebeu o quanto precisa aprender em relação ao Português. Ele 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. 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. Ao interagir com a ferramenta, o sujeito modifica a sua consciência. 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. Igualmente, o aluno J reconhece que houve empoderamento: além de melhorar as questões relativas à escrita, ele ampliou também sua habilidade de lidar com a ferramenta virtual. O aluno J 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 fato de os alunos terem seus textos lidos pelos colegas trouxe problemas para alguns, configurando uma contradição secundária. O aluno K demonstrou ter superado tal contradição quando falou que se sentia inseguro ao expor seus textos e agora se dizia curioso para ler os pareceres dos colegas. 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 afirma não se “encontrar” no ambiente, os colegas são de fundamental importância. É o caso do aluno M que não conseguia cumprir as tarefas porque se sentia perdido no ambiente virtual, tampouco sabia usar as ferramentas. O aluno M 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 passa a ser usada também com um objetivo educacional.

As demandas dos sistemas de atividade concorrentes também trazem conflitos para os alunos, demandando solicitações distintas, fazendo com que o indivíduo entre em

choque de ações. Os alunos são filiados a diferentes sistemas de atividade; caso consigam administrar o conflito de objetivos, podem superar as contradições encontradas.

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 sendo, 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 e este capítulo.

2.6 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 (1991) 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, 1991, 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 ideia, 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 6h). 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 ideia 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 (Jonassen, 2006); 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.

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 semipresenciais 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” (Palloff e Pratt, 2002, p. 195) e estudar online não é premissa para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. A partir dessa ideia, 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. Para isso, organizamos este livro abordando, no Capítulo I, a Teoria da Atividade, suas origens e princípios, como uma lente para analisar a atividade de uma organização envolvendo o uso de computadores, ao mesmo tempo fornecendo arcabouço teórico para as discussões realizadas. No Capítulo II, fizemos uma reflexão a respeito de comunidades e apresentamos os sistemas de gêneros, focando como os textos ajudam as pessoas a atingir seus objetivos. No Capítulo III mostramos o contexto estudado da atividade Produção de Texto Acadêmico Online e o sistema de atividade PRB. No Capítulo IV, apresentamos as interações e as contradições, buscando identificar os fatores que contribuíram ou dificultaram a constituição da comunidade virtual de aprendizagem em um contexto educacional online.

A análise realizada 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 batador 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 anteriormente.

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 ideias 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 ideias. 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 (Engeström, 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 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 ideias, 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 feita por Lave e Wenger (1991) 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. Concluimos, 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 de diferentes cursos.

Concluimos 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 este trabalho 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 dois alunos 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.(Aluno X)

... 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. (Aluna Y)

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.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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.

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 janeiro de 2013.

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.

BILLETT, S. Workplaces, communities and pedagogy. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres: Falmer Press, 2002. p. 83-97.

BODKER, S. *Through the interface: A Human Activity Approach to User Interface Design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

BONINI, A. *Gêneros Textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

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.

BROWN, A.H.; GREEN, T. Time Students Spend Reading Threaded Discussions in Online Graduate Courses Requiring Asynchronous Participation. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 10, n. 6, 2009.

CAPPER, P.; WILLIAMS, B. Enhancing evaluation using systems concepts. *American Evaluation Association*, 2004. Disponível em: <<http://users.actrix.co.nz./bobwill/activity.doc>>. Acesso em 13 de janeiro de 2013.

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: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

DAMIANI, M.F. 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 janeiro de 2013.

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.

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.

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.

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.

ENGESTRÖM, 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/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

_____. *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/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em 09 de janeiro de 2013.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

_____. Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n.1, p. 133-156, 2001.

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.

JUWAH, 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 janeiro de 2013.

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, 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 20 de janeiro de 2013.

_____. 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*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 275-295.

LEKTORSKY, V. A. Activity theory in a new era. In: ENGSTRÖM, 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 janeiro de 2013.

_____. *Problems of the Development of the Mind*. (Trans. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers, 1981.

LÉVY, P. *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 20 de janeiro de 2013.

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.

MARTIN, L.M.W. ; SCRIBNER, S. Laboratory for cognitive studies of work: a case study of the intellectual implications of a new technology. *Teachers College Record*, v. 92, n. 4, p. 582-602, 1991.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. *Texto proferido na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <<http://www.sergiofreire.com.br/com/MARCUSCHI-GenerosEmergentes1.pdf>>. Acesso em 23 janeiro de 2013.

_____. 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)

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 26 de janeiro de 2013.

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.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORGAN, W.; RUSSELL, A. L.; RYAN, M. Informed Opportunism: teaching for learning in uncertain contexts of distributed education. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. London: Flamer Press, p. 38-55, 2002.

MUSSOI, C. MODELSKI, D. O Espaço da Internet no Processo de Ensino e Aprendizagem: alternativas pedagógicas. In: GIRAFFA, L. M.M.et al. *(Re) Invenção Pedagógica? Reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 43-55.

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 2011.

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 janeiro de 2013.

NETTO, C. Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: FARIA, E.T. (Ed.) *Educação Presencial e Virtual: espaços complementares essenciais na educação e na empresa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 51-69.

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. In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANO, R.S.; CAVALACANTE, S.M.S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.

PALACIOS, M. Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: 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.

_____. *Collaborating Online: learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PETERS, O. *A Educação a Distância em Transição*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

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 janeiro de 2013.

_____. The Virtual Community: homesteading on the electronic frontier (printed version). MIT Press LTD, 2000.

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 janeiro de 2013.

_____. 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.

SILVA, M.A. A docência online: a pesquisa e a cibercultura como fundamentos para a docência online. *TV Escola: Série Cibercultura*: o que muda na educação, p. 16-23, Abril 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

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 20 de janeiro de 2013.

_____. The Principle of Vicarious Interaction in Computer Mediated Communications. *International Journal of*

Educational Telecommunications, v. 3, n. 3, Norfolk, VA: AACE, p. 223-242, 2001.

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.

_____. Post Industrial Distance Education. In: CLEVELAND-INNES, M.F.; GARRISON, D.R. (Eds). *An Introduction to Distance Education: understanding teaching and learning in a new era*. New York: Routledge, 2010. p. 108-134.

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.

TRACTENBERG, L; STRUCHINER, M. Aprendizagem Colaborativa Baseada em Pesquisa na Web e na Construção de Mapas Hipermédia. In: BARROS, B.M.V. et al. *Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Universidade Aberta de Portugal: Lisboa, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1986.

_____. *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 janeiro de 2013.

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. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Communities of Practice: a brief introduction. *Communities of Practice*, 2007. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em 22 de janeiro de 2013.

WERTSCH, J.V. *The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction*. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, 1981.

_____. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press, 1998.

WEST, J.A.; WEST, M.L. *Using Wikis for Online Collaboration: the power of the read-write web*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.