

# Capítulo I – Nutrientes

## ou

# Fundamentação Teórica

*“[...] O verdadeiro poder das comunidades – quer na ou fora da Web – recai no seu poder de afetar a vida física, emocional, espiritual, e profissional das pessoas de forma significativa.” (KIM, 2000, p.352).<sup>19</sup>*

### 1.- Cursos na modalidade on-line e comunidades virtuais de aprendizagem.

Com o aumento da popularidade da Internet está havendo um impacto nas formas como as pessoas interagem no ciberespaço e uma variação nos modos pelos quais conceituam o termo “comunidade” (BROWN, R. E., 2001; CASTELLS, 2003; KIM, 2000; LÉVY, 1998a, 1999; PALLOFF & PRATT, 1999; RHEINGOLD, 1993; SILVIO, 1999, entre tantos outros).

A idéia de comunidade virtual nos remete primeiramente a Rheingold (1993), um especialista no assunto. Para o autor, comunidades virtuais são agregados sociais que surgem na rede quando um grupo de pessoas mantém discussões de natureza pública, com emoção, por um período suficientemente longo, a ponto de formar redes de relações pessoais no ciberespaço.

---

<sup>19</sup> No original: “[...] *The true power of communities – whether on or off the web – lies in their power to affect people’s physical, emotional, spiritual, and professional lives in a meaningful way.*” As traduções dos trechos citados nesta pesquisa são todas de minha autoria.

Ao comparar comunidades virtuais com pequenas colônias de microorganismos que proliferam em uma placa de Petri<sup>20</sup> e a Internet com o ágar-ágar (substância utilizada no cultivo de micro-organismos), Rheingold tenta explicar como as comunidades virtuais se propagam e evoluem. Assim como se nutrem os microorganismos com o ágar-ágar, também se faz necessário “alimentar” as comunidades virtuais para que elas se desenvolvam.

As colocações postas pelo autor me fizeram refletir sobre o significado do professor em cursos *on-line* que vise desenvolvê-los em comunidades virtuais de aprendizagem e mantê-las como tal.

Em uma tentativa de adaptação das analogias utilizadas por Rheingold à idéia de comunidades virtuais de aprendizagem, creio poder cogitar que o ambiente virtual corresponde à placa de Petri, pois se configura como suporte que permite que o grupo virtual exista. O professor, a princípio, é o aplicador do ágar-ágar que nutre/alimenta o grupo de aprendizes, através de sua mediação pedagógica. Esses aprendizes, em seguida, se tornam também auto-aplicadores do ágar-ágar, e contribuem para que o grupo possa vir a se constituir em uma comunidade que cresce e prospera.

Palloff & Pratt (1999), ao tratar da temática, salientam que as tentativas de se comunicar são formas de se constituir uma comunidade. Esses autores<sup>21</sup> salientam também que muitos estudiosos desse assunto concordam que alguns dos passos básicos para a construção de comunidades *on-line* são os seguintes:

---

<sup>20</sup> Recipiente para o preparo dos meios de cultura, sendo que o mais utilizado, atualmente, é o de plástico estéril. LARPENT, J.P. & LARPENT-GOURGAUD, M. **Microbiologia prática**. Trad. Maria Christina de Mello Amorozo, rev. Elfried E. Kirchner. SP, Edgar Blücher. Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

<sup>21</sup> No original, os passos básicos, apresentados pelos autores, são: “*clearly define the purpose of the group; create a distinctive gathering place for the group; promote effective leadership from within; define norms and a clear code of conduct; allow for a range of member roles; allow for and facilitate subgroups; allow members to resolve their own disputes*” (p. 24).

- Definir claramente o propósito do grupo.
- Criar um local distinto para o grupo se encontrar.
- Promover uma liderança efetiva dentro do próprio grupo.
- Definir normas e um código claro de conduta.
- Possibilitar uma variedade de papéis para os membros do grupo.
- Possibilitar e facilitar a criação de subgrupos.
- Possibilitar aos membros resolverem suas próprias disputas.

Kim (2000) apresenta estratégias a serem seguidas para se ter comunidades de sucesso bastante semelhantes às citadas por Palloff e Pratt (op. cit.). Acrescenta, entretanto, a autora, mais duas: promover eventos cíclicos (para desenvolver relações mais fortes entre os membros da comunidade) e integrar rituais da vida comunitária.

Segundo Kim, o assunto/ a temática pode ser o “chamariz” que faz com que as pessoas integrem uma comunidade, mas é a relação que se estabelece entre elas que as fazem continuar na comunidade. E acrescenta que é papel de quem quer que inicie uma comunidade de ajudar os membros a estabelecerem e desenvolverem essas relações.<sup>22</sup>

É importante ressaltar ainda que as comunidades se manifestam de formas diferentes e com características variadas (KIM, 2000; LÉVY, 1999; PALLOFF & PRATT, 1999). A respeito desse assunto, Lévy afirma que as comunidades “*parecem ser um excelente meio (entre centenas de outros) para socializar, quer suas finalidades sejam lúdicas, econômicas ou intelectuais, quer seus centros de interesse sejam sérios, frívolos ou escandalosos*” (p. 132).

---

<sup>22</sup> No original: “people may come to your community for the content, but they’ll stay for the relationship and your job is to help your members establish and develop those relationships” (p.76). As adaptações, por mim feitas para a versão em português, visam tornar as idéias mais claras.

Para Lévy (1998c), a comunidade virtual está associada às afinidades/sentimentos que permeiam a sua organização. Ao tratar desse tema, o autor aborda, principalmente, características que podem ser observadas nessas comunidades: o que une seus membros e as relações sociais que se estabelecem entre eles, ou seja, problemas, conflitos, paixões e amizades. Segundo esse autor:

*Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesse, pelos mesmos problemas: a geografia, contingente, não é mais nem um ponto de partida, nem uma coerção. Apesar de “não-presente”, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive em lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis...ou em parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia. (p.20-21)*

Embora as relações interpessoais conflitantes, apontadas por Lévy como possíveis de serem geradas em comunidades virtuais, possam, à primeira vista, parecer negativas, elas são apontadas como positivas por Palloff & Pratt (1999).

Argumentando sobre os conflitos gerados em comunidades virtuais, estes dois últimos autores afirmam que “*ele [o conflito] é necessário para se conseguir coesão do grupo e intimidade e questionam por quê tantos o temem e tentam evitá-lo, especialmente nesse meio*” (p. 27).<sup>23</sup> E mais ainda que:

*Na comunidade de aprendizagem on-line, o conflito contribui não apenas para a coesão do grupo, mas para a qualidade dos resultados da aprendizagem. Portanto, os instrutores em um ambiente on-line precisam se sentir confortáveis com o conflito; podem até mesmo precisar iniciá-lo ou facilitar sua resolução. E deveriam aplaudir seu surgimento (p. 28).*<sup>24</sup>

<sup>23</sup> No original: “[...] it is necessary in order to achieve group cohesiveness and intimacy, why do so many fear it and attempt to avoid it, especially in this medium.”

<sup>24</sup> No original: “In the on-line learning community, conflict contributes not only to group cohesion but to the quality of the learning outcome. Therefore, instructors in the on-line environment need to feel comfortable

Como se pode perceber pelas afirmações desses autores, são as resoluções dos conflitos gerados nesses ambientes que promovem, enriquecem e consolidam as relações entre os membros da comunidade virtual.

Outro aspecto importante a ser considerado no presente estudo, apontado por Lemos (2002), é o que contrapõe os conceitos de agregação eletrônica, que ele subdivide em: comunitária e não comunitária. Segundo esse autor, nas primeiras os membros expressam *“uma afinidade subjetiva delimitada por uma território [sic] simbólico, cujo compartilhamento de emoções e troca de experiências pessoais são fundamentais para a coesão do grupo”*. No segundo tipo, não há formação comunitária, pois não existem formas de compartilhamento simbólico e pessoal, e as relações entre os participantes são de natureza efêmera. Diante do exposto e pelas respostas dadas pelo autor ao questionamento que lhe fiz por *e-mail* <sup>25</sup>, verifica-se que nem todo “agrupamento” de indivíduos na Internet pode ser chamado de ou considerado como comunidade virtual.

Com relação à comunidade virtual de aprendizagem, Palloff & Pratt (1999) apresentam alguns indicadores que marcam sua existência. São eles: <sup>26</sup>

---

*with conflict; they may actually need to trigger it or to assist with the facilitation of its resolution. And they should applaud its appearance.”*

<sup>25</sup> LEMOS, A. Re: cibercultura [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 19 abr. 2002.

No original: > Você diria que a cultura do sentimento é a base para a formação de comunidades virtuais?

*Não so das comunidades virtuais mas de qualquer forma comunitário. Sem essa forma de pertencimento não podemos chamar agrupamentos de comunidades.*

>Seria ela que estabelece o diferencial entre agregações eletrônicas e comunidades virtuais?

*Sim, como ir a um bar. Se chego la, me agrego aos outros mas não formo uma comunidade. Mas se vou a esse mesmo para e encontro sempre meus amigos, onde desenvolvo uma relacao de proximidade e de empatia, entao esse bar e' um locus da minha comunidade. Podemos dizer o mesmo para listas, chats, blogs...*

> Como você definiria formas coletivas de empatia e qual o impacto delas na formação das comunidades?

*E o que falei antes. São formas de compartilhamento territorial (simbolico e fisico). Sem isso não há formacao comunitaria.*

<sup>26</sup> No original: *“Some of the desired outcomes, then, indicating that an online community has been forming, are as follows: Active interaction involving both course content and personal communication; Collaborative learning evidenced by comments directed primarily student to student rather than student to instructor; Socially constructed meaning evidenced by agreement or questioning, with the intent to achieve agreement on*

- Interação ativa envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto as comunicações pessoais;
- Aprendizagem colaborativa evidenciada por comentários feitos principalmente entre os estudantes mais do que entre os estudantes e o instrutor;
- Evidência de significado construído socialmente por acordos e questionamentos com o intuito de chegar a acordos sobre problemas de significado;
- Troca de fontes de informação entre os estudantes;
- Expressões de apoio e encorajamento trocadas entre os estudantes, assim como disposição de avaliar criticamente o trabalho de outros.

É interessante observar que os indicadores postos por Lemos (2002) para caracterização da agregação eletrônica de tipo comunitário recaem nas relações pessoais e afetivas entre os membros do grupo. Entretanto, em Palloff & Pratt (1999), encontram-se explícitas as relações entre os aprendizes, com o instrutor, e com o significado construído socialmente.

Para a formação de comunidade virtual de aprendizagem, Palloff & Pratt (op.cit.) chamam atenção para o fato de ser crucial dar espaço para episódios da vida cotidiana (fim de um relacionamento, doença na família, entre outros), o que já foi mencionado por Kim (2000) como estratégia para construção de uma comunidade. Tais ocorrências, a meu ver, constituem-se em fortes variáveis interferentes na qualidade do processo de ensino *on-line*,

que se não trabalhadas podem ser até fatais para o bom desenvolvimento da comunidade de aprendizagem.

Silvio (1999), apresenta uma distinção interessante entre comunidades virtuais e comunidades virtuais de aprendizagem. Segundo o autor, “*geralmente as CVA [comunidades virtuais de aprendizagem], por serem fortemente focadas, tendem a ser mais estruturadas e fechadas do que as outras comunidades.*”

De acordo com Laister & Kober (2002), a usabilidade (interação homem-máquina), a sociabilidade (processos de interação social) e suas inter-relações são vistas como fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de comunidades *on-line*. Além desses fatores, os autores apontam outros, mencionados por Preece (2000), para o sucesso das comunidades de aprendizagem: necessidades adicionais dos alunos e tutores, tais como acesso a recursos na Web, orientação, feedback e prazer (em aprender).

Para Laister & Kober o grande desafio para criação de comunidades virtuais de aprendizagem está em estabelecer e dar subsídios para uma “*nova cultura de aprendizagem*”, onde a comunicação se dá de forma horizontal e é efetiva entre os indivíduos envolvidos na aprendizagem. A esse contexto acrescentam-se os aspectos sociais da aprendizagem e o comprometimento dos indivíduos com o grupo.

De forma complementar e similar, Wilson (2001) julga que o sentido de comunidade entre os aprendizes se caracteriza por: sentimento de pertencer à comunidade, confiança, expectativa de aprender e comprometimento em participar e contribuir com a comunidade (aspectos também apontados por PALLOFF & PRATT, 1999; RHEINGOLD, 1993, entre outros).

A partir das asserções dos autores aqui referenciados se estabelecem características peculiares e variáveis importantes para a formação de uma comunidade virtual efetiva.

Ao tratar da questão de elaboração e implementação de um curso na modalidade *on-line*, deve-se atentar para o fato de que nem todo curso *on-line* atinge a configuração de comunidade de aprendizagem, ou se aproxima da formação de uma. Tudo depende da intencionalidade do docente ao criar e oferecer o curso, de suas propostas pedagógicas e do envolvimento que consegue estabelecer entre ele professor e os alunos, destes últimos entre si e com o conhecimento.

Encontro em Hiltz (2004)<sup>27</sup>, em resposta à questão “*você diria que nem todos os cursos se transformam em comunidades?*”, a ela por mim enviada por *e-mail*, que “*é verdade; nem todos os professores têm isso como objetivo. Mas aqueles que querem não estruturam; facilitam e premiam de tal forma a encorajar a emergência da comunidade de aprendizagem*”.

Ainda há professores que tentam reproduzir no ambiente digital o modelo de ensino, concebido para a sala de aula tradicional, ou seja, o foco é dado primordialmente à informação e ao conteúdo; a comunicação se dá de forma bidirecional entre professor e o aprendiz, ou entre este último e o tutor/monitor do curso<sup>28</sup>, que se encarrega de responder as dúvidas dos alunos e orientá-los, quando necessário, no desenvolvimento das atividades da disciplina.

Almeida (2003), citando Prado e Valente (2002), afirma que quando se transferem para o meio virtual os mesmos paradigmas da sala de aula presencial tem-se o que eles denominam a “*virtualização da sala de aula*”.

---

<sup>27</sup> HITZ, R. Re: Fwd: sense of community in online courses (new attempt/ms bounced back) [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 02 abr. 2004.

No original: [...] > So would you say that not all courses evolve to communities?

*yes that is true; not all teachers even have this as a goal. But some who want to, do not structure and facilitate and reward in such a way as to strongly encourage the emergence of a learning community.*

<sup>28</sup> O termo **tutor/monitor** aqui empregado diz respeito ao indivíduo, com responsabilidades pedagógicas, sociais e até técnicas, selecionado pelo professor efetivo para auxiliá-lo no desenvolvimento das atividades da disciplina.



Nesse tipo de modelo, a interação de aprendizagem entre os alunos não é potencializada e, portanto, o curso não se configura como comunidade de aprendizagem.

Kerckhove<sup>29</sup>, respondendo *e-mail* desta pesquisadora afirma que:

*“Um curso on-line só pode ser definido como uma comunidade se houver interação entre os estudantes, e não apenas entre o professor e um membro do grupo individualmente. Comunidades podem e se transformam a partir de cursos on-line. [...]”*

Por outro lado, quando o curso *on-line* prioriza a interação entre os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem (professor/aluno/aluno) é possibilitada a formação de uma comunidade de aprendizagem (HILTZ, 2004; KERCKHOVE, 2004; LYMAN, 2004; REID, 2004; RHEINGOLD, 2004)<sup>30</sup>, onde o processo de aquisição do conhecimento se faz de forma compartilhada entre todos os seus membros. Corrobora para tanto uma proposta metodológica orientada para o ensino-aprendizagem colaborativo. Além disso, quando o sentido de comunidade virtual de aprendizagem é valorizado, os alunos geralmente se sentem mais satisfeitos e suas experiências de aprendizado são ampliadas e aperfeiçoadas (TU, 2004)<sup>31</sup>.

Ressalta-se, entretanto, que essa comunidade pode desaparecer quando o curso é concluído e outra se formar com novos alunos quando o curso é novamente oferecido (SILVIO, 1999). Ou ainda, conforme Kenski (2001, p. 53), “a comunidade específica de

<sup>29</sup> KERCKHOVE, D. de. Re: query [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 11 mar. 2004. No original: “An on-line course can only be defined as a community if there is interaction among the students, and not only between the teacher and individual members. Communities can and do evolve from on-line courses, but it is always improved by ongoing or subsequent F2F meetings...Cheers. ddek”.

<sup>30</sup> Afirmção baseada em respostas dadas por Lyman (30/03/2004), Kerckhove (11/03/2004), Rheingold (24/03/2004), Hiltz (02/04/2004) e Reid (01/05/2004) às questões por mim formuladas sobre cursos *on-line* e comunidades virtuais de aprendizagem e a eles enviadas via *e-mail*.

<sup>31</sup> TU, Chih-Hsiung. Re: FW: query [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 22 abr. 2004. No original: *Hi Vera,*

*Dr. McIsaac has forwarded your e-mail to me. <snip>*

*“Online learning community is critical concept in online learning since it has potential to enhance online learning quality. Some courses may not value the importance of online learning community but with higher degree of sense of online learning community, students generally are more satisfied and their learning experiences are enhanced and improved.”*

*‘aprendizagem’ vai além do tempo de uma disciplina ou curso” e mais “as comunidades de aprendizagem ultrapassam as temporalidades regimentais estabelecidas pela cultura educacional”, estabelecidos e mantidos os fatores que possibilitam a formação da comunidade.*

Uma diferença básica e fundamental entre um curso *on-line* e uma comunidade está no fato de que um curso supõe um professor e uma comunidade não. Tem-se, então, em um curso, já a priori, uma diferenciação marcada entre os papéis de seus componentes: o professor e os alunos<sup>32</sup>.

Outro aspecto divergente entre curso e comunidade está vinculado à idéia de que comunidade implica em vínculos de sentimento (*bonds of sentiment* – FEENBERG, 1989), o que nem sempre ocorre em um curso *on-line*.

Entre os propósitos de formação de uma comunidade, Brown, R. E. (2001) enfatiza encorajar a comunicação continuada após o término de um curso ou programa. Inclui a autora que isso tem como objetivo a prestação de serviços à carreira, promovendo o desenvolvimento profissional continuado, quesito fundamental da sociedade contemporânea.

Baseada em minha experiência em cursos livres *on-line* e na literatura referente a essa temática, entendo que são os vínculos afetivos e sociais, estabelecidos entre os integrantes do grupo, que permitem extrapolar os limites formais de um curso e gerar a possibilidade de desenvolvimento da comunidade de aprendizagem, que desse modo pode se manter agregada pelos interesses comuns iniciais que levaram os alunos a ingressarem em um dado curso.

---

<sup>32</sup> Esse assunto é retomado e ampliado na página 71 deste capítulo.

Levando em consideração as questões apresentadas e apoiada em Lyman (2004)<sup>33</sup>, discordo de Azevêdo (1999) quando o autor afirma que *“uma das coisas que logo se evidencia ao se passar para ambientes virtuais é que turmas virtuais são comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa”*. Isso pode ou não ocorrer, dependendo de os membros do grupo (os alunos) desenvolverem ou não relações de confiança e de reciprocidade e se houver entre eles forte motivação e interesses comuns.

Após este percurso teórico, entendo que um curso na modalidade *on-line*, que vise se identificar e/ou a se transformar em uma comunidade virtual de aprendizagem necessita, acima de tudo, priorizar os laços afetivos (FEENBERG, 1989; LÉVY, 1998c; RHEINGOLD, 1993) e sociais (KIM, 2000; LAISTER & KOBER, 2002; LÉVY, 1998c; PALLOFF & PRATT, 1999) que se estabelecem; aprender a conviver com a diversidade (lingüística e cultural – LEFFA, 2001) e a singularidade (ALMEIDA, 2003); analisar as formas pelas quais o grupo interage (HILTZ, 2004; KENSKI, 2001; KERCKHOVE, 2004; LYMAN, 2004; REID, 2004; RHEINGOLD, 2004), a princípio mediadas pelo professor e, a posteriori, estimuladas por todos os membros do grupo; compartilhar experiências, vivências, conhecimentos e resoluções de problemas (PALLOFF & PRATT, 1999; WILSON, 2001); valorizar e aceitar que decisões/atuações conjuntas de professor e alunos sejam trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem (PENTEADO, 2002).

---

<sup>33</sup> LYMAN, P. Re: Fwd: query (new attempt/ms bounced back) [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 30 mar. 2004. No original: >Would you say that an online course is a community? If so, why?

*“It might be, if people develop trusting and reciprocal relationships. I think this works best if people have met face to face to develop a sense of individual and collective identity, but it is possible to develop these feelings online if people have strong motivations and similar interests.[...]”*

### 1.1.- Comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa: especificidades para sua formação e manutenção.

Para a formação, o desenvolvimento e, principalmente, a manutenção de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa, são importantes elementos a serem considerados: *o desejo* (motivação), *a empatia* (partilha do desejo) e *a sociabilidade moldada em um relacionamento colaborativo* (manutenção do desejo).

Em relação ao processo motivacional, Kenski (2001, p. 55) afirma que a motivação é *“um processo que se transforma permanentemente de acordo com os diversos momentos em que vivemos [...] É a energia interior que nos encaminha para a realização das nossas aspirações, mesmo quando não lhes damos conta no plano consciente”*.

De acordo com Lumsden (1994), a motivação está relacionada ao **desejo** do aluno em participar no processo de aprendizagem, bem como com as razões subjacentes ao seu envolvimento ou não nas atividades acadêmicas.

Argumentando sobre motivação na aquisição da língua inglesa, Rivers (1997) afirma que o grau de motivação (quer forte ou fraco) sempre existe e que cabe ao professor desvendar o dispositivo que o aciona em cada indivíduo e a forma de canalizá-lo para que a aquisição da língua se dê em escala maior.

Brown, H. D. (1994, p. 34) apresenta a seguinte definição de motivação registrada em dicionário e extraída de diversas fontes: *“Motivação diz respeito à escolha de metas a serem atingidas e aos esforços para alcançá-las”*.<sup>34</sup> Com respeito à motivação intrínseca e

---

<sup>34</sup> No original: *“Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit.”* (p. 34)

extrínseca, o autor chama atenção para o fato de que se os alunos tiverem a oportunidade de aprender por motivos próprios (que os levem a atingir “*competência*” e “*autonomia*”) terão mais sucesso do que se estiverem comprometidos com recompensas externas (nota, promoção, etc.) para sua motivação.

A partir desta consideração, entendo que motivação intrínseca é aquela que se relaciona com o interesse do indivíduo; é a garra e desafio que o levam a realizar um **anseio** ou **desejo**.

Para McCombs [19--] conhecer as necessidades individuais dos alunos no que tange as escolhas e decisões a serem tomadas no curso (por parte do professor), a sensação de competência e pertença ao grupo (por parte do aluno) são chaves para motivar o discente a aprender.

Por esse motivo o professor deve se mostrar atento aos alunos e aberto ao diálogo, ouvindo necessidades, reivindicações, pedindo e acolhendo sugestões. Desta forma, tenta-se estabelecer um clima de confiança, motivação e empatia entre o educador e os educandos e estimula-se a prática do diálogo, negociações e intervenções crítico-reflexivas entre os próprios alunos.

Para Moran (2000) a forma de se relacionar com os discentes é imprescindível para o sucesso pedagógico; daí ser fundamental que se estabeleça, desde o início, uma relação empática com eles.

Rogers (1983), por sua vez, faz menção às pesquisas de David Aspy, relacionadas à “Educação Humanizada” bem como à aproximação entre a terapia centrada no cliente e o contexto escolar. Neste “*a empatia (E) foi redefinida como a tentativa do professor de compreender o significado pessoal da experiência escolar para cada aluno*” (p. 101).

Partindo do ponto de vista desses autores, interpreto a empatia como componente vital da comunicação, da interação entre pessoas, da disposição de compreender o outro. Ou, conforme Preece (1998b), a empatia afeta como comunicamos nossos pensamentos e sentimentos aos outros, como entendemos os outros, e ainda como os outros se sentem ao se comunicarem conosco. O que nos leva a concluir que a empatia é uma afinidade subjetiva que contempla as relações de trocas entre os sujeitos.

Segundo Adler (1967, p. 65) “*a empatia ocorre desde o momento em que um ser humano fala com o outro. É impossível compreendermos outro indivíduo se nos for impossível identificar-nos com ele*”. Complementa-se essa afirmação com a de Ickes, et al. (1990, 1993 – apud FENG, LAZAR & PREECE, 2004). Sugerem esses autores que a empatia é mais forte entre pessoas que identificam semelhanças com os outros, ou que compartilham das mesmas experiências. Esse mesmo ponto de vista é defendido por Brooks (1999).

Todavia, Brooks (2004), em resposta ao *e-mail* desta pesquisadora<sup>35</sup>, ressalta que embora seja mais fácil ser empático com indivíduos que compartilham pontos de vista e têm experiências similares, isto por si só não garante que eles sejam mais empáticos.

Morin (2000, p. 95, grifo do autor) ao tratar da compreensão humana diz:

*O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o **ego alter** que se torna **alter ego**. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.*

---

<sup>35</sup> BROOKS, R. Re: empathy [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 20 jul. 2004. No original: [...] “Although I am not certain about formal research studies, I often say in my workshops that it is easier to be empathic towards people who share our views and have similar experiences. However, such similarity does not guarantee one will be more empathic (e.g., a shy parent who has difficulty being empathic towards his or her shy child since the parent is also shy and dislikes that quality in himself/herself and consequently, in the child).” [...]

Uma relação empática (tal como a percepção) é gerada por uma afinidade subjetiva que leva os indivíduos a quererem se relacionar, se comunicar; ou seja, a estabelecer uma relação de trocas, que pode ser estimulada pela prática pedagógica - a princípio em nível de compartilhamento de interesses comuns, desdobrando-se em vivência de relações afetivas.

Encontro em Lobo Sierra et al. [19--] um aporte teórico para minha afirmação:

*A empatia é uma resposta afetivo-cognitiva ativada pelo estado de necessidade de outra pessoa e sua intensidade se relaciona com a rapidez da ajuda subsequente, que também depende da informação acerca dos pensamentos, sentimentos do outro e de quanto valorizamos o bem estar deste.*<sup>36</sup>

E prosseguem as autoras:

*Isto nos leva a concluir que a empatia é uma aptidão de caráter subjetivo, já que depende do indivíduo que a manifesta, dadas as características de percepção como fenômeno cognitivo, implica não só na aquisição de informação imediata do ambiente, mas tem um papel importante na informação obtida através de vivências prévias e da relação que se estabelece entre ambas.*<sup>37</sup>

Brooks (2004) em resposta ao e-mail desta pesquisadora complementa que a empatia envolve tanto a aprendizagem cognitiva quanto a emocional<sup>38</sup>.

Se tomarmos por base as palavras de Lobo Sierra et al. [19--], de Rogers (1983) e de Brooks (2004), certamente não incorreremos no erro de postular que - no momento em que o professor se coloca no lugar do aluno, o ouve e tenta compreendê-lo -, ampliam-se as possibilidades de identificação das necessidades do educando, de analisá-las e de atendê-las

---

<sup>36</sup> No original: “La empatia es una respuesta afectiva-cognitiva activada por el estado de necesidad de otra persona y su intensidad se relaciona con la rapidez de la ayuda subsiguiente, la que también depende de la información acerca de los pensamientos, sentimientos del otro y cuánto valoramos el bienestar de ésta”.

<sup>37</sup> No original: “Esto nos lleva a deducir que la empatia es una habilidad de carácter subjetivo, ya que es dependiente del individuo que la manifiesta dadas las características de la percepción como fenómeno cognitivo implica no solo la adquisición de información inmediata del ambiente, sino que juega un papel importante la información obtenida a través de vivencias previas y la relación que se establece entre ambas”.

<sup>38</sup> BROOKS, R. Re: empathy [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vcqm@uol.com.br> em 20 jul. 2004. No original: “ [...] I should note that empathy involves both cognitive and emotional learning.”

de maneira mais adequada. Desta forma, criam-se condições necessárias à ocorrência de empatia entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Delors (1998) mostra o quanto a empatia afeta o comportamento social do indivíduo. O autor também ressalta a importância de se incentivar esse sentimento em crianças. São palavras do autor:

*As crianças devem ser ensinadas a compreender as reações de outras pessoas, vendo as coisas sob o prisma dessas últimas. Onde esse espírito de **empatia** [grifo meu] é encorajado nas escolas, ele tem um efeito positivo no comportamento social dos jovens para o resto de suas vidas”.*<sup>39</sup>

Por outro lado, Wiese & Becker (1932, apud CARDOSO; IANNI, 1984, p. 136) argumentam que: “*muito embora todas as relações humanas resultem de processos inter-humanos, nem todas provocam relações [de aproximação]*”. Essa afirmação de Wiese & Becker nos leva a refletir sobre a natureza do comportamento humano e das relações sociais/afetivas estabelecidas entre os indivíduos.

Reid (2004)<sup>40</sup>, por mim questionada via *e-mail* a respeito do significado da **síndrome da comunidade empática**, afirma que acredita ter sido ela a autora da expressão que descreve a colocação feita por Hiltz e Turoff em 1978 de que os interlocutores *on-line* viriam a desenvolver amizades via computador. Tal afirmação<sup>41</sup> é tomada com certa cautela por Reid, nos dias atuais, uma vez que a autora acredita que tanto laços de amizade quanto de hostilidade podem ser observados na comunicação mediada por computador.

---

<sup>39</sup> No original: “Children should be taught to understand other people’s reactions by looking at things from their point of view. Where this **spirit of empathy** [grifo meu] is encouraged in schools, it has a positive effect on young person’s social behaviour for the rest of their lives.”

<sup>40</sup> REID, E. Re: syndrome of empathetic community [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 01 maio 2004. No original: “I think that ‘syndrome of empathetic community’ was my own phrase describing Hiltz and Turoff’s description of online interlocutors going to great lengths to be friendly and developing strong friendships via computer.”

<sup>41</sup> Idem. No original: “In fact, I think that these days any claim that computer-mediated communications is most likely to elicit positive social behavior would not be a safe one to make. The days of the socially harmonious Internet disappeared when it ceased to be demographically homogenous -- and even when it was so, there were at least as many examples of hostility as of friendship.”



O termo **comunidade empática** também aparece nos trabalhos de Preece (1998a). Essa autora faz uma distinção entre comunidades empáticas e demais grupos. Nas primeiras, a comunicação é fortemente empática e geralmente enfocam problemas pessoais ou médicos e seus membros buscam empatia e apoio emocional. Nos outros grupos, por sua vez, a comunicação entre os membros tem como objetivo principal a troca de informações.

Tomando-se por base os trabalhos de Preece (op. cit.), verifica-se que as comunidades virtuais de aprendizagem caíam em outros grupos. Todavia, vale ressaltar que ocorrências da vida cotidiana são observadas em ambientes virtuais de aprendizagem (PALLOFF & PRATT, 1999). Suas manifestações são, pois, assumidas como propiciadoras do desenvolvimento de empatia também nessas comunidades. Em consulta via *e-mail* a Feng (2004), autora que também estuda a empatia em comunidades virtuais, encontro respaldo para essa asserção feita.

Segundo Feng<sup>42</sup>, um grande número de comunidades se encontra no meio-termo entre comunidades empáticas e outros grupos. A autora acredita que a comunidade de aprendizagem é um exemplo disso, e talvez se caracterize mais como comunidade empática por ser comum encontrar conversas empáticas nessas comunidades.

Goleman (2004), outro autor consultado por *e-mail* sobre o significado da empatia, atesta sua maior importância na comunicação virtual. Para Goleman, uma vez que não ouvimos ou vemos nosso interlocutor quando interagimos, por exemplo, por *e-mail*, comprometem-se os canais de retorno emocional que geram empatia, e sem empatia tem-se

---

<sup>42</sup> FENG, J. Re: empathic communication [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 14 jul. 2004. No original: “[...] A large number of communities fall in between those two extreme and I think learning community is one of them and maybe more to the empathic end. It is quite common to find empathic conversations on those communities.”

mais possibilidade de comunicação distorcida. O autor sugere que o ensino de habilidades empáticas auxilia os indivíduos em comunidades virtuais.<sup>43</sup>

Partindo dessa premissa, e levando em conta o quadro teórico apresentado, verifica-se a necessidade de o professor manifestar relações empáticas e de estimular interações que contemplem essas relações junto aos alunos, se o intuito é a consolidação de uma comunidade virtual de aprendizagem, que tenha origem em um curso *on-line*.

Não se pode negar, entretanto, a dificuldade que permeia a criação de laços afetivos e sociais entre os membros de um curso *on-line*, principalmente se for constituído por indivíduos que nunca se encontram face-a-face.

Além da empatia como fator facilitador da aprendizagem e da constituição de uma comunidade de aprendizagem, a sociabilidade (característica da espécie humana) é outro fator importante a ser considerado.

Adler (1967, p. 65) aponta para o fato de a empatia e a sociabilidade estarem associadas/relacionadas uma com a outra:

*Se procurarmos a origem desta aptidão para proceder e sentir como se fossemos outra pessoa, encontrá-la-emos na existência de um inato senso de sociabilidade. Este é, de fato, um sentimento universal, um reflexo de nossa conexão com o cosmo e um infalível característico do ser humano.*

Em estudos sobre ambientes virtuais, é possível verificar que novas formas de sociabilidade estão sendo engendradas. Fundamenta Guimarães Jr. (1997), por exemplo, que “o ciberespaço, ao constituir-se em um novo espaço de sociabilidade, acaba gerando novas formas de relações sociais, com códigos e estruturas próprias”.

---

<sup>43</sup> GOLEMAN, D. Re: emotional intelligences [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 19 jul. 2004. No original: “[...] Empathy matters most for virtual communications, since if we do not hear a voice or see a face when we interact (for example, by e-mail), then we are lacking the emotional feedback channels that allow empathy. And without empathy, we are more likely to miscommunicate. So teaching empathy skills to people would help in virtual communities.”

Esta afirmação de Guimarães Jr. talvez se dê pelo fato de que os ambientes virtuais podem reunir pessoas que não têm contato pessoal fora da rede. Inclusive, podem agregar indivíduos de culturas totalmente diversas e que jamais poderiam interagir se não fosse através das possibilidades de superação dos limites de espaço e tempo, proporcionados pelas tecnologias digitais.

A respeito das novas formas de interação e de sociabilidade possibilitadas pelas redes telemáticas, Rodrigues (1994, apud MARCELO 2001, p. 65) afirma que “*a comunicação não é um produto, mas um processo de troca simbólica generalizada, processo de que se alimenta a sociabilidade que gera os laços sociais que estabelecemos com os outros*”.

Os diversos autores referenciados fazem menção a uma nova forma de sociabilidade que está se desenvolvendo no ciberespaço. Para Maffesoli (2002)<sup>44</sup> e para Lemos (1998), entre outros, nos encontramos em um processo de transição da sociabilidade moderna para o que denominam socialidade pós-moderna. Embora também acredite em um processo de transição, onde as relações no ciberespaço são menos formais e institucionalizadas, discordo de Lemos quando limita a socialidade “*às relações banais do cotidiano; aos engajamentos efêmeros, imediatos e empáticos*”. Os vínculos que se formam no ciberespaço são complexos e merecem estudos mais aprofundados. Se esse conceito de socialidade for tomado *ipsis literis* não dá conta das agregações eletrônicas do tipo comunitário, discutidas pelo mesmo autor.

---

<sup>44</sup> MAFFESOLI, M. Re: Fwd: about your expertise (a query) [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 12 maio, 2002. No original: <*j'ai expliqué que la sociabilité renvoyait à l'exercice simple du social en ce qu'il a de rationnel . Alors que la socialité elle integre l'imaginaire , le ludique et l'onirique . Bien sûr que la socialité joue un rôle important dans la société postmoderne. C'est même, de mon point de vue, sa spécificité*>.

Enquanto Lévy (1999) considera que as vivências virtuais são importantes para qualificar as vivências territoriais, Castells (2003, p. 106) enfatiza a relevância da *“passagem da limitação espacial como fonte da sociabilidade para a comunidade espacial como expressão da organização social”*.

No caso de cursos *on-line* essas novas vivências/relações implicam em novos papéis de professor e alunos, sujeitos de um processo educacional que poderão nunca vir a se encontrar em um mesmo espaço geográfico territorialmente delimitado, e que poderão estar em presença prolongada em espaços virtuais, igualmente reais, como nos adverte Lévy (1999).

Na formação de verdadeiras comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, conectando pela empatia e pela sociabilidade entre seus membros, indivíduos de diferentes culturas, credos e origens, e expondo-os a diferentes visões de mundo, encontramos a oportunidade de contribuir para o aprimoramento não só intelectual do indivíduo, mas também para o desenvolvimento da pessoa, do cidadão da terra nacional/universal de que no fala Morin (2000), que começa a se constituir. Ou para futuras sociedades organizadas em modelos comunicacionais e colaborativos que se configurem como marca da universalidade sem totalidade de que nos fala Lévy (1999).

## **1.2- Exigências do exercício dos novos papéis de professor e de aluno em cursos on-line**

A literatura sobre os novos papéis de professor e de aluno em situação de ensino presencial, semipresencial ou *on-line* é vasta. Dentre os vários autores que abordam o tema,

encontram-se Berge (1996), Kenski (2001), Masetto (2000), Moran (1998, 2000), Palloff & Pratt (1999, 2001), Perrenoud (2000), entre tantos outros.

A resignificação do papel de professor e de aluno nas sociedades tecnológicas da atualidade é relevante tanto para situações de ensino em geral e para o novo contexto cibernético aqui focalizado.

O que deve mudar na relação entre educador e educando para suprir as novas exigências educacionais da sociedade contemporânea?

O aluno<sup>45</sup> precisa deixar de ser mero receptor de informações e ser estimulado/orientado a conquistar sua autonomia, a ser mais participativo, e a se conscientizar da importância em assumir a parte que a ele cabe de sua aprendizagem.

Garrido (2001, p. 131), embora não se refira à aprendizagem em ambiente virtual, ressalta esse mesmo ponto de vista, ao afirmar que *“ao fazer os alunos pensarem por eles, o professor está favorecendo a **autonomia intelectual** [grifo meu] do aluno e preparando-o para atuar de forma competente, criativa e crítica como cidadão e profissional”*.

Isto, todavia, pode apresentar dificuldades para o educando em sua experiência educativa, se o professor for tido como aquele que lhe delega o conhecimento do qual ele é mero receptor.

O aluno precisa, doravante, aprender a gerenciar seu próprio tempo de estudo, administrar as relações de aprendizagem com seus colegas, ou exercitar relações colaborativas, por exemplo. A inabilidade em lidar com estas questões pode gerar desmotivação e resultar em sub aproveitamento, ou em evasão do curso. É, portanto, preciso

---

<sup>45</sup> A respeito do comportamento verificado por parte dos alunos de cursos *on-line*, ministrados por Dr. Guy Bensusan, ver o artigo escrito pelo autor: In Praise of Learners. **Education at a Distance**. July 2001, v. 15, nº 7, baseado em perguntas, por mim a ele enviadas, via *e-mail*. Disponível em: <[http://www.usdla.org/html/journal/JUL01\\_Issue/article09.html](http://www.usdla.org/html/journal/JUL01_Issue/article09.html)>. Acesso em: 04 maio 2002.

estimular essas competências<sup>46</sup> dos alunos e desenvolver (se não mesmo criar) o valor cultural da ação colaborativa no desenvolvimento da autonomia intelectual.

O novo professor, assim, precisa deixar de ser a autoridade pretensamente máxima - centralizadora do conhecimento-, e se tornar a autoridade democrática, o coordenador das relações com o saber.

De acordo com Penteado (2003, p. 59), o professor “*coordena no espaço escolar um trânsito de diferentes tipos de conhecimento [...] (e) a organização de atividades de aprendizagem apoiadas em situações-problema*” que ele professor cria e cuja solução é dada pelo aluno sob orientação do docente.

E ainda que,

*A nova conduta desejada envolve comportamentos docentes de ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e experiências diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos, provocar reflexões, em busca da construção conjunta de um conhecimento mais elaborado.*  
(PENTEADO, 2002, p. 16)

Para tanto é preciso refletir sobre e analisar a prática docente, compreender os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, e a dinâmica do grupo com o qual se está trabalhando.

Essas novas exigências, sem dúvida alguma, geram muitos conflitos e questionamentos para professores e alunos identificados ou acomodados com a situação tradicional e que, de repente, se vêem diante das novas exigências da sociedade atual. A ruptura com o velho paradigma educacional e com práticas pedagógicas que contemplam o

---

<sup>46</sup> Estou usando o termo competência no sentido utilizado por Perrenoud (2000, p. 15), ou seja, como *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*, incluindo entre eles os saberes ou campos de conhecimento específicos.

autoritarismo, a comunicação verticalizada é difícil, por estar ainda fortemente arraigada nos modelos educacionais vigentes.

As questões a elucidar são como fazer e o que considerar para implementar tal transformação, que uma vez praticada, poderá trazer enriquecimento tanto para os docentes quanto para os discentes.

Ao repensarmos nosso papel de docente, poderemos mais facilmente descobrir formas de ajudar a conscientizar nossos alunos e a nós mesmos de que podemos compartilhar o status de co-autores no exercício do ensino e de nossos respectivos papéis de professor e de aluno.

A parceria que deve existir entre ambos (professor e alunos) é mencionada por diversos autores, dentre eles, por Behrens (2000), Moran (1998, 2000), Masetto (2000) e Penteado (2002, 2003).

Masetto define o professor através de uma metáfora interessante: *“uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’ que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”* (p. 145)<sup>47</sup>. Destaca assim o caráter interativo e dinâmico da comunicação plural entre professor e alunos e dos alunos entre si, tão importante nos dias de hoje.

Na visão de Palloff e Pratt (1999), os papéis dos alunos e do professor se misturam e são interdependentes, o que mostra o caráter democrático deste modelo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>47</sup> Metáfora semelhante à de Masetto é utilizada por Gates ao definir os professores bem-sucedidos como *“escultores criativos e pontes de comunicação com o mundo”*. (p. 248). Gates mostra-se contraditório ao fazer uso dessa metáfora, pois ao definir o professor como escultor está tendo uma visão tradicional de unilateralidade da comunicação professor-aluno, mas ao usar o termo ponte de comunicação mostra uma visão moderna, de bi-direcionamento da comunicação.

Com a tecnologia os conceitos de aula, espaço, tempo, individualidade e coletividade devem ser revistos, pois ela propicia novas formas de o professor e os alunos estarem juntos, ainda que fisicamente separados pela distância geográfica.

A resignificação dos conceitos de espaço (não mais limitado a um espaço físico, a uma sala de aula) e de tempo (não mais restrito ao tempo cronológico estabelecido linearmente pela passagem dos dias e horas) não mais restringe as possibilidades de comunicação do ser humano.

A mudança gerada pela revolução tecnológica na nossa percepção de espaço-temporal nos leva a vivenciar “*uma sensação de tempo real, imediato, ‘livre’, e de abolição do espaço físico-geográfico*” (LEMOS, 2003).

Torna-se possível então a interação e comunicação a qualquer hora/dia com pessoas de qualquer parte do mundo, o que amplia as possibilidades de exploração de novas experiências interpessoais, culturais e educacionais. Tal afirmação apóia-se em Lévy (1998c, p. 21), quando o autor diz que:

*Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente.*

Outro conceito que merece revisão é o de distância. Tori (2000) aponta para o fato de que no processo de ensino-aprendizagem o que deve ser levado em conta é a efetiva sensação de distância entre professor e alunos, e não a distância física real que os separa. E ainda que para se conseguir melhores resultados pedagógicos em EAD, deve-se procurar eliminar as distâncias entre professor e alunos.



Para Moore (1993), em qualquer situação educacional, a distância na educação não é definida pela separação geográfica entre professor e aluno, mas pela distância psicológica e comunicacional entre os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Para o autor, a distância é marcada pela rigidez da estrutura (controle exercido pelo instrutor ou instituição educacional) e pela flexibilização de diálogo (controle exercido pelo aprendiz). E ainda, que uma estrutura mais rígida tende a aumentar a distância, enquanto que maior diálogo tende a diminuí-la.

Tendo-se em vista esses conceitos, a distância entre os sujeitos da aprendizagem pode ser reduzida no ensino-aprendizagem *on-line*, uma vez que o professor e os alunos, e os próprios alunos entre si, passam a poder dialogar mais e a serem mais sensíveis tanto às peculiaridades, interesses, estilos e ritmos de aprendizagem individuais quanto às necessidades do grupo. Esse grau de distância também passa a ser menor à medida que se desenvolvem as relações empáticas e a sociabilidade no grupo.

A rede digital é um meio de comunicação ainda em fase experimental e embrionária, mas que pode ajudar a nós, educadores, a revertermos e modificarmos muitas das atuais práticas pedagógicas de ensinar e de aprender.

Segundo Spector e la Teja (2001) muito do que se tem publicado sobre o ensino *on-line* tem como enfoque as habilidades técnicas e os requisitos para uma bem sucedida moderação e facilitação de discussões e de sessões de *chat*. Afirmam eles, que a literatura sugere treinamento, uma vez que atuações *on-line* requerem competências singulares.

Sobre a competência do professor, Lévy (1999, p. 171) esclarece que esta “*deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento*”. Essa visão tal qual

concebida pelo autor, mostra a nova conduta a ser seguida por um docente cujo método de ensino supõe um **“regramento” construído de maneira coletiva com seus alunos.**

A redefinição do papel do professor aponta também para um refinamento de competências profissionais que se consubstanciam na metodologia comunicacional de ensino. Essa metodologia lida com o processo educacional que se desdobra, segundo Penteado (2002) em todas as instâncias decisórias da docência (planejamento, elaboração de objetivos, recorte de conteúdo, decisão de procedimentos e avaliação) através do agir comunicacional.

Para Penteado, o agir comunicacional reconhece *“as interferências sociais e culturais”* nos processos de comunicação e se desloca de uma *“atuação linear”* de trabalho para uma *“atuação em rede”*. O agir comunicacional apresenta como características *“se realizar de forma processual, compreender as vozes do professor e dos alunos, ter presente as mídias interativas e resignificar as mídias massivas (livro; rádio; TV; cinema)”*, entre outras. Essa forma de atuação mostra uma mudança no papel do professor, em pauta nos dias atuais.

Do exposto pelos vários autores referenciados, vê-se a necessidade de o professor desenvolver novas competências, principalmente, se estiver envolvido na elaboração, implementação, oferecimento e execução de cursos na modalidade *on-line*.

Em situações de ensino mediado por tecnologia digital as competências do professor vão além do domínio de conteúdo específico de sua área de conhecimento, atuação, estudo e especialização; dos procedimentos de ensino pertinentes à sua disciplina, e das formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que esse professor tenha conhecimento, pelo menos razoável, de uso do computador, de navegação

através da estrutura lógica hipertextual que caracteriza a Web, dos serviços oferecidos através da Internet e de ferramentas digitais para o ensino *on-line*. Além disso, ele precisará desenvolver formas de despertar nos alunos *on-line* interesse, motivação, atitudes empáticas e de sociabilidade colaborativa.

No que diz respeito às funções exercidas pelo docente que atua na modalidade *on-line*, Berge (1996) as apresenta categorizadas em quatro áreas principais: pedagógica, social, de gerenciamento e técnica, embora destaque que nem todas as funções precisam ser desempenhadas em sua totalidade por uma única pessoa. Inclusive, penso que na prática trata-se de um trabalho em parceria, dependente de saberes de natureza diversa.

Entre as recomendações pedagógicas cita, por exemplo: ter objetivos claros, encorajar a participação dos alunos, manter um estilo não autoritário de relacionamento, propor tarefas simples e abstenção do ensino discursivo.

Entre as sociais, destaca, por exemplo: acolher *lurkers* (aqueles que não participam ativamente das discussões, apenas “ouvem” os outros), facilitar a interação, evitar sarcasmo e *flames* (discussões violentas) e incentivar apresentações (para ajudar a criar um senso de comunidade).

Com relação às recomendações gerenciais, menciona, entre outras, a informalidade, responder prontamente a cada contribuição, ser paciente e claro.

Finalmente, sobre as recomendações técnicas, aponta: o auxílio do suporte técnico, dar tempo para que o aprendiz se familiarize com a tecnologia e promover aprendizagem entre colegas, entre outras.

Na proposta de Berge (1996), a área pedagógica dá conta do papel do moderador/tutor *on-line* como facilitador do processo de aprendizagem. A social refere-se à criação de um ambiente amigável, da valorização das contribuições dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, entre outros aspectos. A área de gerenciamento, por sua vez, dá conta do cenário onde ocorrem as interações entre os participantes: objetivos da discussão, horário das atividades, regras de procedimento, etc., e a área técnica destaca a importância de o facilitador fazer com que os participantes se sintam confortáveis com a tecnologia e com o *software*, possibilitando, assim, a concentração nas tarefas pedagógicas.

Moran (2000) oferece uma classificação um pouco diferente e que se aplica ao professor em geral (e não exclusivamente aquele que atua via Internet) e é apresentada da seguinte forma: orientador/mediador intelectual (ao ajudar o aluno a se apropriar do conhecimento); orientador/mediador emocional (ao motivar e estimular o aluno); orientador/mediador gerencial e comunicacional (ao gerenciar processos e ajudar o aluno a desenvolver formas de comunicação), e orientador/mediador ético (ao ajudar na construção de valores individuais e sociais).

Com relação aos papéis exercidos pelo professor *on-line*, Berge (2003), em resposta ao *e-mail* a ele por mim enviado, afirma que não faz grande distinção entre os termos “*on-line tutor*”, “*on-line teacher*” e “*on-line instructor*”, já que as funções do docente são as mesmas, sejam elas exercidas na modalidade *on-line* ou presencialmente<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> BERGE, Z. L. Re: On-line Tutor [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 16 fev. 2003. No original: “[...] *I think it would depend on whether there is any differences between these roles in the common parlance of the system under review. Just because the word "on-line" appears before each, doesn't really change their function in the educational system they are found. For instance, I don't draw much distinction between an on-line tutor and an on-line teacher nor an on-line instructor. HOWEVER, this may be simply that I am most familiar with education in the United States. [...]*

Paulsen (1995) é outro autor que atribui ao professor *on-line* diversos papéis (tutor, facilitador, moderador, provocador, entre outros) e afirma que cada papel é marcado por elementos organizacionais, sociais e intelectuais. E ainda, conforme esse mesmo autor (2004), em resposta ao meu *e-mail* a respeito dos diferentes termos empregados para descrever o papel do professor *on-line*, diz que cada uma dessas terminologias apresenta nuances conceituais diferentes, o que implica em se poder usar todas elas<sup>49</sup>.

Refletindo sobre as colocações dos autores estudados, entendo como Paulsen as várias funções do professor. Dependendo das diferentes situações docentes em que atua, evidencia-se o papel de mediador, tutor, facilitador, provocador, que exerce junto aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Todas as funções são, entretanto, permeadas pela atitude de coordenação, mencionada por Penteado (2002, 2003).

A figura do professor continua, pois, relevante na contemporaneidade. Leffa (2001) destaca que: “*a mundialização aliada à necessidade de acesso a um saber cada vez mais dinâmico, torna o trabalho do professor imprescindível na sociedade atual.*”

Para Tori (2000), a idéia de que o profissional o professor é dispensável em cursos mediados por tecnologia digital é um mito. Sua figura se torna mais necessária, pois a ele cabe a proposta programática, a elaboração do material, a apresentação do curso e o acompanhamento dos alunos. O que, na perspectiva da metodologia comunicacional de ensino compreende coordenar idéias, processos de sociabilidade, trabalhos pessoais e

---

*My point is, there isn't anything magical about the delivery system to me. A teacher or professor or instructor has a certain role(s) that is the same whether teaching is done on-line or in-person. [...]*”

<sup>49</sup> PAULSEN, M. Re: query [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 27 mar. 2004. No original: “*I would use the same terms in online teaching as in other teaching environments. Since the terms you mention have slightly different meanings in traditional teaching environments, I would say that they also have different meanings in an online setting. So I would use all the words (online tutor, online facilitator, online moderator, online provoker) to exploit the nuances in the English language.*”

coletivos, além de dever promover, no caso da educação *on-line*, uma familiarização ou intimidade cada vez maior com o meio tecnológico.

### 1.3- Curso on-line: visão geral sobre metodologia de ensino-aprendizagem

Como as metodologias adotadas em cursos *on-line* ainda se mostram incipientes, somente através de estudos e pesquisas sobre atuações conjuntas de docentes e discentes em situações de ensino *on-line* é que será possível avaliar as melhores condutas a serem utilizadas nesta modalidade de ensino.

Para a construção de uma metodologia de ensino-aprendizagem que se estabelece aos poucos e com a colaboração de todos (professor e alunos), cabe ao educador criar condições que provoquem e encaminhem a participação dos educandos entre si e com o professor nas relações com o conhecimento travadas no processo de aprendizagem.

Lévy (1999, p. 158) discorrendo sobre o novo modelo pedagógico considera que:

*[...] o essencial se encontra em um novo estilo pedagógico, que favoreça ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.*

Moran (2000, p. 13) apresenta posicionamento semelhante ao de Lévy ao afirmar que:

*Ensinar é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria.*

No caso de se trabalhar em cursos *on-line* com alunos procedentes de diferentes países e culturas - e tomando-se como base a fala de Moran-, faz-se necessário nos determos nas características culturais do processo de ensino-aprendizagem de que provêm esses alunos, em suas práticas e realizações, desvendando tanto quanto possível, os pontos comuns e divergentes neles existentes para, a partir daí, considerar as intervenções adequadas a uma metodologia de ensino *on-line* para esse público alvo.

Por se tratar de uma prática educacional exercida em uma nova situação de ensino, uma reflexão sobre diferentes teorias/abordagens pedagógicas até hoje construídas poderá ser útil no sentido de nos despertar para necessidades de uma transformação na situação de ensino *on-line*.

Parson (2001)<sup>50</sup>, por mim consultada por *e-mail*, afirma que o ambiente virtual é melhor definido pelo construtivismo de Vigotsky. Palloff (2001)<sup>51</sup>, também por mim consultada por *e-mail*, confirma que a tendência é por uma forma construtivista de ensino na modalidade *on-line*, o que gera uma nova maneira de ensinar e aprender no ambiente virtual. Por outro lado, Elliott (2001)<sup>52</sup> em resposta a meu *e-mail* para a lista de discussão COLLABORATE<sup>53</sup> considera que debates sempre ocorrerão na academia a respeito dos méritos relativos do construtivismo versus um grande número de outras teorias.

---

<sup>50</sup> PARSONS, T. Re: response to help [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br) em 08 mar. 2001. No original: "[...] A virtual Real World environment is best defined by Vygotsky's 'Constructivism.'"

<sup>51</sup> PALLOFF, R. Re: online community [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br) em 07 maio 2001. No original: "[...] -- You're right when you say that the tendency is a constructivist way of teaching online. The online environment is perfect for that means of delivering a class and creates a whole new way of teaching and learning."

<sup>52</sup> ELLIOTT, R. Re: Using web course management tools [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br) em 03 maio 2001. No original: "[...] I am sure that endless debate will always occur throughout academia on the relative merits of constructivism versus a raft of other theories. [...]".

<sup>53</sup> Lista de discussão que tem como objetivo principal dar apoio e explorar a aprendizagem colaborativa na rede.

Caso se entenda a aprendizagem como decorrente de um processo de trocas (do sujeito) com o meio, há de se atentar para as teorias construtivistas e de comunicação que lhe dão subsídio.

Enquanto autores, como Vigotsky (1991) enfatizam a relevância da interação social no processo de aprendizagem, Penteado (1999), pesquisadora da Pedagogia da Comunicação, ressalta que esta pedagogia concebe o ensino como processo de comunicação dialógica, cuja especificidade se explicita nas necessárias relações com o conhecimento e dá poder para que todos os interlocutores possam se expressar.

A comunicação é a base das interações sociais, e, portanto, deve ser valorizada pelo professor que enfatiza a participação efetiva de seus alunos no processo de aprendizagem. É durante a comunicação que ocorrem as trocas de idéias, as discussões, e, até mesmo, os conflitos entre os sujeitos integrantes de um grupo.

Uma metodologia de ensino-aprendizagem *on-line* que priorize as relações intra e interpessoais pode também se alicerçar na proposta dos pilares, salientados por Delors (1998) no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

O autor apresenta uma proposta educacional assentada em quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O primeiro pilar refere-se ao desenvolvimento de mecanismos de conhecimento do mundo a sua volta; o segundo, ao desenvolvimento de desempenhos pessoais; o terceiro inclui a descoberta do outro, a interdependência entre pessoas; e finalmente o quarto diz respeito ao desenvolvimento de ser integrado que ocorre no processo dialético do conhecimento do outro e de si próprio nas relações sociais.



Para a consecução de uma metodologia de ensino-aprendizagem *on-line* que tem como características básicas: a ênfase na comunicação; a construção conjunta do conhecimento através das interações sociais, e o enfoque no indivíduo e seu desenvolvimento em relação ao meio (físico, social e cultural) em que vive, encontra na pedagogia da comunicação, no construtivismo e proposta educacional de Delors bases teóricas para esse fim.

### 1.3.1- Communicative Language Teaching (CLT): uma abordagem<sup>54</sup> metodológica do ensino da língua inglesa.

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, várias são as abordagens metodológicas encontradas na literatura. Nesta pesquisa, dá-se destaque ao *Communicative Language Teaching* (CLT), surgido, no final dos anos 70 e início dos 80, da preocupação dos lingüistas aplicados com a língua (LARSEN FREEMAN, 2004)<sup>55</sup> e inspirado pelas teorias do construtivismo.

---

<sup>54</sup> Penso ser importante ressaltar o conceito de abordagem por mim adotado nesta pesquisa, que se baseou na definição encontrada em RODGERS, T. S. *Language Teaching Methodology*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Digest. Issue Paper, Sep. 2001. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>>. Acesso em: 29 maio 2004. Abordagens representam filosofias do ensino da língua que podem ser interpretadas e aplicadas de diferentes formas na sala de aula, distinguindo-se de métodos que são sistemas fixos de ensino com técnicas e práticas prescritas.

<sup>55</sup> LARSEN FREEMAN, D. Re: query about methodology [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 20 maio 2004. No original: “[...] *Communicative language teaching* (I use the term CLT, not *communicative language learning*) originated with applied linguists' concerns about language. Applied linguists in the late 1970s and early 1980s advocated for a functional approach to language--putting the emphasis on what people do with language. Prior to that point in time, a structural approach to language prevailed. [...]”

Os pressupostos da abordagem CLT servem como base teórica para nosso trabalho. Para tanto, é imprescindível mencionar os preceitos que a norteiam.

Dentre a ampla gama de princípios do CLT, apresentados por Rodgers (2001), destacam-se:

- O aprendiz aprende a língua para se comunicar;
- A comunicação autêntica e significativa deve ser a meta das atividades realizadas em sala de aula;
- A fluência é uma importante dimensão da comunicação;
- A comunicação envolve a integração de diferentes habilidades lingüísticas;
- A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro.

Finocchiaro & Brumfit (1983, apud BROWN, H. D., 1994) apresentam uma vasta lista de características do CLT, da qual selecionamos as mais representativas do curso de inglês *on-line* que oferecemos.

- A aprendizagem da língua está relacionada a aprender a se comunicar;
- A tentativa de comunicação é estimulada desde o início;
- O sistema lingüístico da língua alvo<sup>56</sup> é aprendido através do processo de tentativa de se comunicar;
- A meta é o desenvolvimento da competência comunicacional;
- A interação entre os alunos é esperada.

---

<sup>56</sup> Língua alvo (em inglês “*target language*”) é a língua a ser aprendida/estudada.

Uma vez que a língua é concebida como instrumento de comunicação e de interação entre os indivíduos, é fundamental encorajar o aluno, desde o início, a fazer uso da língua estrangeira, tendo em vista a transmissão do conteúdo. Não se tem mera preocupação com a forma (estrutura sintática/gramatical), a menos que esta interfira na comunicação, pois isso impediria o aprendiz de tentar se expressar livremente na língua alvo.

Com os mesmos princípios básicos do CLT, outras abordagens metodológicas surgiram, como por exemplo, a aprendizagem colaborativa que destacamos em nosso estudo e apresentamos no item 2 desta pesquisa.

Embora CLT e a aprendizagem colaborativa estejam interligadas – a diferença entre elas recai no ponto de partida e no enfoque que se quer dar (ao uso da língua como instrumento de comunicação, ou à aprendizagem realizada em grupo)<sup>57</sup>.

As atividades didáticas, vinculadas às abordagens em foco, seguem normalmente o seguinte modelo: atividades monitoradas pelo professor; semi-monitoradas e livres. Nestas últimas, espera-se que o aluno apresente maior grau de desempenho lingüístico, uma vez que se constitui na repetição da atividade previamente monitorada pelo professor ou em uma atividade semelhante àquela. Por isso, intervenções são feitas pelo docente somente se solicitadas pelo(s) aluno(s) ou se forem observadas distorções/problemas na comunicação.

Brown, H. D. (1994) chama atenção para o fato de que nas atividades realizadas em grupos a responsabilidade da ação e progresso de cada indivíduo se dão de forma basicamente igualitária.

---

<sup>57</sup> Comentário feito por LARSEN FREEMAN. Re: query about methodology. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br) em 20 maio, 2004.

Em suma, os princípios que norteiam as abordagens aqui apresentadas coadunam com uma proposta metodológica que enfatiza aspectos cognitivos e interativo-comunicacionais do aprendizado.

## 2.- Aprendizagem colaborativa

### 2.1.- Conceito de colaboração vs cooperação

No que se refere aos conceitos de ‘colaborar’ e de ‘cooperar’, não existe consenso quanto à sua utilização, nem mesmo entre os lexicólogos. Existem autores que definem colaborar como sinônimo de cooperar. Outros tentam estabelecer diferenças conceituais entre os termos, a partir de características a eles associadas, nuanças estas que focalizaremos a seguir.

Em consulta ao dicionário **Aurélio** (1988), verifica-se que o mesmo não registra diferença entre os termos colaborar e cooperar. Entretanto, esses termos não são usados indistintamente, como pode ser observado, por exemplo, em slogans de campanhas: *Colabore com a campanha*. A forma: *Coopere com a campanha*, não é usual ou corriqueira. Inclusive, em uma rápida pesquisa na Internet, sobre os slogans acima, realizada em 18 de jan. de 2003, através do sistema de busca do **Google** (<http://www.google.com.br>) - , resultou em 2. 870 entradas para **colaborar** contra 274 para **cooperar**.

O dicionário de inglês **The American Heritage Dictionary** (1994)<sup>58</sup> registra conotação negativa dada à palavra cooperar quando apresentada como definição para

---

<sup>58</sup> No original: *Collaborate. 2. To cooperate treasonably, as with an enemy occupying one's country.*

colaborar, enquanto que o **Collegiate Dictionary – Merriam Webster On-line**<sup>59</sup> assinala a etimologia desses dois termos, oriundos do latim antigo, e os define como trabalhar. Todavia, a expressão “trabalhar junto” é apresentada por esse dicionário como definição apenas para colaborar.

Já o posicionamento de Maçada e Tijiboy (1998), a partir da revisão da literatura por elas realizada, é de definir os termos cooperação e colaboração como:

*[...] o conceito de cooperação é mais complexo, pois pressupõe a interação e a colaboração, além de relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante.*

Para as autoras a principal diferença entre os termos está no fato de que para se ter “colaboração um indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda – mútua ou unilateral. Para existir cooperação deve haver, interação, colaboração, mas também objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas”.

Pela asserção feita por Maçada e Tijiboy com relação aos vocábulos ‘colaboração’ e ‘cooperação’, percebe-se que elas não deixam clara a distinção entre os dois conceitos, pois nos dois há interação e objetivos comuns. A diferença fundamental entre esses termos, segundo essas autoras, é que a colaboração pode ser uma ação unilateral, ao passo que a cooperação supõe interação em ações conjuntas e coordenadas.

Se tomarmos por referência os slogans comerciais de campanhas (colabore com...), teremos que admitir, conforme Maçada e Tijiboy, o caráter de ‘ajuda unilateral’ como um dos conceitos ligados ao termo colaboração. Todavia, não é esse o conceito que se vincula ao trabalho educacional realizado em grupos.

---

<sup>59</sup> No original: (Collaboration) Etymology: Late Latin *collaboratus*, past participle of *collaborare* to labor together, from Latin *com-* + *laborare* to labor. (Cooperation) Etymology: Late Latin *cooperatus*, past participle of *cooperari*, from Latin, *co-* + *operari* to work.

Outros pesquisadores conceituam colaboração e cooperação de forma contrária daquela apresentada, por exemplo, por Maçada e Tijiboy. Dillenbourg (1999), Larocque & Faucon (1997) e Panitz (1996), entre outros, declaram que na colaboração todos trabalham conjuntamente, visando um mesmo objetivo, sem que haja uma hierarquia de poder. Na cooperação, entretanto, existe uma certa ordem a ser seguida e é controlada por uma forma recomendada ou de imposição.

Essa diferenciação complementa-se ainda com a resposta de Dillenbourg (2002) à questão que lhe formulei por *e-mail* sobre o significado dos dois termos. Para o autor, a colaboração requer inter-relações mais intensas do grupo do que a cooperação<sup>60</sup>.

Panitz (1996) faz uma distinção interessante entre colaboração e cooperação. Diz o autor que *“colaboração é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal onde os indivíduos são responsáveis por suas ações, inclusive aprendizagem e respeito às habilidades e contribuições dos pares”*.<sup>61</sup> Enquanto cooperação é *“uma estrutura de interação planejada para facilitar a consecução de um produto final específico através do trabalho em grupos”*.<sup>62</sup>

Percebe-se, através da colocação feita pelo autor, uma diferença qualitativa mais nítida entre os dois termos. Enquanto ‘colaboração’ refere-se à atitude de disponibilidade, ao engajamento legítimo de cada um dos membros do grupo, ‘cooperação’ diz respeito a uma forma administrada dessa atitude, tendo em vista um dado produto final.

---

<sup>60</sup> DILLENBOURG, P. Re: a query. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br) em 18 jun. 2002. No original: “[...] collaboration requires more intensive group interrelations”.

<sup>61</sup> No original: “Collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle where individuals are responsible for their actions, including learning and respect the abilities and contributions of their peers.”

PANITZ, T. A definition of Collaborative vs Cooperative learning. 1996. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>. Acesso em: 04 jul. 2002.

<sup>62</sup> No original: “Cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of a specific end product or goal through people working together in groups.” Ibidem.

Assim sendo, é possível pensar que na colaboração a produção final resulta de um conhecimento coletivo (ou de uma inteligência coletiva, conforme afirma LÉVY, 1998a), onde cada indivíduo reflete sobre e “dialoga” com o pensar do outro. Na colaboração, o destaque maior é dado ao processo dialógico e às interações entre os sujeitos, e não ao resultado final.

Segundo Crook<sup>63</sup>, a colaboração provavelmente cria relacionamentos mais ricos, uma vez que é uma forma mais plena de intersubjetividade<sup>64</sup>.

Esse percurso pela literatura anteriormente apresentada e minha experiência como docente em cursos de inglês presenciais em centros binacionais de idiomas, que enfatizam o trabalho realizado de forma colaborativa – em pares ou em pequenos grupos -, e minha experiência em cursos colaborativos *on-line*, levam-me a compreender a colaboração como uma filosofia (conforme PANITZ, 1996) orientadora de uma atuação flexível, que não prevê restrições de cunho hierárquico e que inclui o respeito mútuo às diferenças individuais e culturais e a liberdade nas trocas de idéias e opiniões. Desse modo, é resultado de uma inteligência coletiva (LÉVY, 1998a) e de uma maior intersubjetividade (CROOK, 2002).

Um ponto fundamental que decorre de toda essa teorização apresentada e que não pode deixar de ser abordado é aquele que questiona: Como a cooperação e a colaboração se expressam em sociedades altamente competitivas como a nossa (brasileira)? Se aceitarmos a

---

<sup>63</sup> Vale ressaltar que Crook, dentre outros títulos e trabalhos acadêmicos, é redator do **Journal of Computer Assisted Learning** <<http://jcal.info/>>. Suas pesquisas versam sobre desenvolvimento cognitivo de abordagem sócio-cultural, desenvolvimento psicológico de aprendizagem colaborativa, aprendizagem colaborativa mediada por computador, entre outras.

<sup>64</sup> CROOK, C. Re: a query [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br)> em 19 jun. 2002. No Original: “*collaboration is a richer form of intersubjectivity and thus likely to lead to richer relationships [...]*”.

argumentação de Lévy (2002)<sup>65</sup> quando o autor discorre sobre os processos que levam ao desenvolvimento da inteligência coletiva: cooperação competitiva e competição cooperativa, encontramos resposta para essa pergunta. Para Lévy, trata-se de um “*jogo cooperativo*” e ao mesmo tempo um “*processo competitivo*”, onde o progresso do saber se dá através da liberdade de se expor idéias contrárias àquelas admitidas. Argumenta ainda o autor que “*é porque existe essa possibilidade de competição que existe a cooperação*” e mais que a inteligência coletiva resulta do equilíbrio entre “*o aspecto da liberdade – que é o aspecto competição e o aspecto do vínculo social, da amizade – que é o aspecto cooperação*”. Portanto, os termos cooperação/colaboração e competição não são excludentes ou antagônicos, mas se complementam.

## 2.2.- O significado da aprendizagem colaborativa

Atualmente, na esfera empresarial, política, econômica e educacional, fala-se da necessidade de engajar os cidadãos em projetos e trabalhos em equipe, geralmente, de natureza não hierárquica. O grupo é visto como uma entidade dinâmica, catalizadora do poder individual em poder coletivo, em que o intercâmbio entre as competências e reais potencialidades de cada um de seus integrantes resulta no enriquecimento do grupo como um todo e de cada um, em diferentes proporções.

Na esfera educacional que enfoque deve ser dado à aprendizagem para que ela estimule práticas colaborativas?

---

<sup>65</sup> LÉVY, P. As Inteligências Coletivas. Palestra proferida no SESC, Vila Mariana em 29 de agosto de 2002. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre\\_levy/Conferencia.doc](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre_levy/Conferencia.doc)>. Acesso em: 10 set. 2002.



Embora meu estudo enfoque a importância da aprendizagem colaborativa, sinto ser necessário apresentar uma visão teórica a respeito desses dois tipos de aprendizagem: colaborativa e cooperativa e meu posicionamento a respeito disso.

De acordo com o *Instructional Consultation* da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara<sup>66</sup>, os termos aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa se confundem e são geralmente usados indistintamente. Apesar disso, mostra que a aprendizagem colaborativa é um termo “*guarda-chuva*” que abrange desde pequenos projetos em grupos até formas mais específicas de trabalhos conjuntos denominados aprendizagem cooperativa. Da definição apresentada pode-se depreender que o conceito de aprendizagem colaborativa (aqui exposto) é o mais abrangente, o que nos remete ao conceito de colaboração apresentado por Dillenbourg (1999), Larocque & Faucon (1997) e Panitz (1996).

Segundo meu ponto de vista - baseado na literatura consultada a respeito da diferença entre os termos colaboração e cooperação -, é possível afirmar que um curso é sempre cooperativo, se considerarmos que essa modalidade de ensino supõe sempre papéis diferenciados (professor e alunos), trabalhando/operando juntos em um processo educacional, qualquer que seja a pedagogia utilizada. A diferença de papéis entre professor e aluno, por si só já determina uma ordem hierárquica nas relações que se estabelecem entre eles. Tal ordem poderá desenvolver-se em moldes autoritários ou democráticos (com a participação efetiva dos alunos). Nos moldes democráticos, há maior acolhimento de utilização de uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativo/comunicacional.

É fundamental, pois, esclarecer que o ensino *on-line* não é necessariamente colaborativo, conforme afirma, Teles (2000), entre outros. O professor é o responsável pela

---

<sup>66</sup> THE OFFICE OF INSTRUCTIONAL CONSULTATION (OIC). Differences between Collaborative and Cooperative Learning. Disponível em: <<http://www.id.ucsb.edu/IC/index.html>>. Acesso em: 04 mar. 2002.

adoção ou não de uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativo/comunicacional em sua proposta de curso.

Tu & Corry (2001) apontam para o fato de que a aprendizagem colaborativa é um método de ensino em que os alunos, visando atingir um objetivo comum, são responsáveis pela sua própria aprendizagem bem como dos demais integrantes do pequeno grupo que formam. Sendo assim, o sucesso de um aluno propicia o sucesso de outros.

Acreditando que a aprendizagem colaborativa, onde as trocas de experiências e conhecimentos entre os sujeitos do processo educacional trazem contribuições importantes para a formação desses sujeitos, resta saber quais são as características principais desse tipo de aprendizagem para que se possa implementá-la da maneira mais plena possível.

Tinzmann et al. (1990) apontam quatro características essenciais de uma sala de aula colaborativa: o compartilhamento do conhecimento entre professor e alunos, o compartilhamento da autoridade entre eles, a função do professor como mediador do processo de aprendizagem, e a constituição de grupos heterogêneos de alunos. Com relação a este último item, afirmam os autores que todos e quaisquer alunos devem ter a oportunidade de dar sua contribuição para o grupo. Qualquer tipo de segregação é visto como fator de empobrecimento da colaboração.

As características de uma sala de aula colaborativa também podem ser produzidas e/ou realizadas em um ambiente de aprendizagem colaborativa *on-line*. Ekhaml (1999) argumenta que a aprendizagem colaborativa *on-line* contribui não só para aumentar a motivação dos alunos, mas também para eliminar a sensação de isolamento neste tipo de aprendizagem e ampliar a atmosfera da comunidade *on-line* (que, conforme exposto anteriormente, depende da articulação entre todos os membros integrantes do grupo em questão).

Na aprendizagem colaborativa, a vivência da aprendizagem em grupo é destacada. Estudiosos do trabalho em grupo como Souza & Saito (1999), apontam para o fato de o aluno que aprende a trabalhar em grupo<sup>67</sup> e compartilhar pontos de vista diferentes aumenta sua experiência e se torna mais motivado.

Uma prática pedagógica colaborativa implica em relações entre alunos e entre alunos e professores com o conhecimento, ultrapassando modelos bi-polarizados de ensino: ou centrado no professor, ou no aluno. A esse respeito, Penteado (2002, p. 34, grifo do autor) afirma que:

*Será por meio das decisões didático-pedagógicas - definição de objetivos, seleção de conteúdos, traçado de procedimentos, elaboração de avaliação - vividas ao longo de um planejamento processual, em oposição a um planejamento pontual/formal, fixado num momento antecedente à vivência do processo educativo, que se promoverá a substituição do **processo de dominação/subordinação**, autoritário e pouco produtivo do modelo tradicional de ensino pelo de **comunicação escolar colaborativo e construtivo**.*

O significado da aprendizagem colaborativa é mencionado por Chickering & Ehrmann (1997) da seguinte forma:

*O aprendizado é aprimorado quando é mais um esforço de grupo do que uma corrida solitária. O bom aprendizado, como o bom trabalho, é colaborativo e social, não competitivo e isolador. Trabalhar com os outros geralmente aumenta o envolvimento no aprendizado. Compartilhar idéias e responder às reações dos outros melhora o pensamento e aprofunda a compreensão.*<sup>68</sup>

Visão semelhante é apresentada por Collins (1998, apud LUKOWIECKI, 1999):

<sup>67</sup> Vale ressaltar que os autores apenas mencionam a relevância do trabalho em grupo sem esclarecerem se este se dá de forma cooperativa ou colaborativa.

<sup>68</sup> No original: “*Learning is enhanced when it is more like a team effort than a solo race. Good learning, like good work, is collaborative and social, not competitive and isolated. Working with others often increases involvement in learning. Sharing one’s own ideas and responding to others’ reactions improves thinking and deepens understanding.*”

*[...] ninguém é uma ilha e que não há um projeto tão simples que uma só pessoa possa realizar sozinha, e que aprender com os outros, reformulando o conhecimento a partir da crítica do outro, é importante para o fortalecimento das habilidades de comunicação e raciocínio.*

A despeito da importância das colocações de Chickering & Ehrmann, assim como as de Collins, reflexões sobre questões de fundamental relevância se fazem necessárias: as dificuldades do ser humano em aceitar suas limitações e inexperiências frente ao outro; em receber as críticas do outro e reconhecer nelas a procedência dos argumentos e a possibilidade de que a partir dessas críticas é possível avançar em seus próprios conhecimentos, e em reconhecer no outro um aliado (**co**-laborador) com quem se pode dialogar para crescimento mútuo e aprimoramento de cada um como cidadão e como ser humano, sem riscos sociais.

Tais reflexões se vinculam à necessidade de confrontar o professor com propostas educacionais que encorajem e guiem os alunos na descoberta das competências do outro e em transformar o processo competitivo (ainda presente na cultura educacional da atualidade) em processo colaborativo, produtivo e satisfatório para o grupo.

Em palestra proferida no SESC, Vila Mariana em 2002 e que resultou em artigo publicado na Internet<sup>69</sup>, Lévy afirma que “*a troca de idéias, a cooperação intelectual é algo importante para o desenvolvimento cultural e social*”. Também em Lévy & Authier (2000, p. 102), a importância do compartilhamento do conhecimento é abordada quando os autores postulam que “*o que ignoro é antes de tudo o que o outro sabe*”.

Referência a esse tema também é encontrada em Lévy (1998a, p.27) quando o autor afirma que:

---

<sup>69</sup> LEVY, P. As Inteligências Coletivas. Palestra proferida no **SESC**, Vila Mariana, São Paulo, em ago. de 2002. Disponível em: <[http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/pierre\\_levy/Conferencia.doc](http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/pierre_levy/Conferencia.doc)>. Acesso em: 10 set. 2002.

*Toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica um aprendizado. Pelas competências e conhecimentos que envolve, um percurso de vida pode alimentar um circuito de troca, alimentar uma sociabilidade de saber. [...]*

*O outro não é um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de in experiência não se justapõem ele representa uma fonte de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separado.*

Apesar da pertinência do pensamento dos autores, sobre a importância das trocas de saberes entre os indivíduos, não é fácil não ver no outro um ser não ameaçador. Ter nossos valores, atos e condutas pessoais expostos e avaliados por um outro indivíduo não é algo simples de ser feito do ponto de vista psicológico, em sociedades competitivas como as organizadas no modo capitalista de produção da atualidade, agora exacerbado pelo processo de globalização econômica, e nas quais, de modo geral, grassa o desemprego.

O atual contexto sócio-econômico, filosófico, político, educacional e tecnológico, por sua natureza competitiva, requer que os indivíduos aprendam a se organizar em grupos e a trabalhar conjuntamente, mas as soluções pretendidas são de grupos de interesses, que em geral, não visam questões de humanidade.

Simultaneamente a este contexto, e mesmo como decorrência dele, os problemas econômicos, educacionais e culturais vêm provocando um certo despertar, embora ainda incipiente, sobre o esgotamento deste modelo organizatório, e um certo vislumbre de que em processos colaborativos e solidários é que se poderá encontrar a superação dos problemas atuais.

Esse modelo educacional deve destacar a participação conjunta dos sujeitos da aprendizagem, realizada nas trocas constantes entre esses sujeitos e com os conhecimentos

já elaborados, através de uma rede de relações sócio-pedagógicas que envolve a todos. Implica, pois, em desenvolver posicionamentos; aprender a “ouvir” e aquilatar o ponto de vista do outro e reavaliar seus próprios posicionamentos, modificando-os quando convencidos por argumentos procedentes, etc. Tais condutas no trato com o conhecimento, entre as pessoas, são as condutas exigidas pelo projeto de construção de uma sociedade democrática, conforme trata Morin (2000).

No caso da sociedade brasileira, de passado colonial/patriarcal *“aguardar e seguir a ordem proposta pelo patriarca é a regra que norteia o comportamento político das pessoas [...] [e encontra correspondência] no modelo tradicional de ensino que forma o homem para acatar e cumprir ordens”*. (PENTEADO, 2002, p.35). A realização do modelo de sociedade democrática que almejamos, passa, então, necessariamente pela aprendizagem de condutas preconizadas pela pedagogia da comunicação, cujos valores são também trabalhados pelo modelo de ensino colaborativo.

O quadro proposto por Penteado (2002, p. 35) e apresentado a seguir, destaca, embora de forma não exaustiva (conforme colocado pela própria autora), os valores com os quais o modelo de ensino comunicacional trabalha (em oposição ao modelo tradicional de ensino) e que são os que servem de suporte, ou de viabilização do modelo de ensino que se pretende colaborativo.

**Quadro 1 – Quadro de Valores**

<b>MODELO DE ENSINO COMUNICACIONAL</b>
mudança como possibilidade de inovação ou de criação/ iniciativa
atuação conjunta
reflexão crítico /construtiva
espírito construtivo, inventividade, criatividade
espírito de equipe
colaboração
boa capacidade de relacionamento com pessoas, e de comunicação, de modo a conquistar a adesão pela razão
alteridade (capacidade de levar em consideração o outro em suas atuações), solidariedade
autonomia
co-responsabilização
comprometimento com a atuação e seus resultados
partilha do poder
flexibilidade para rever e reorientar comportamentos, reconhecer pontos de vista mais completos e bem elaborados do que os próprios, abdicar de pontos de vistas pessoais, em prol de outros melhor elaborados .

Apesar de vários autores enfatizarem a importância de processos educativos mais inovadores, a busca de novas propostas pedagógicas, que correspondam às expectativas daqueles que vêem a Internet como um meio novo e potencialmente eficaz de incentivar a aprendizagem participativa/colaborativa e de aquisição de conhecimento construída através do compartilhamento de saberes está apenas no início.

Todavia, já se concebe que é através de projetos colaborativos e de outras formas de colaboração que a empatia se manifesta em comunidades de aprendizagem (PREECE, 2004)<sup>70</sup>. Portanto, evidencia-se o significado da aprendizagem colaborativa em um curso *on-line* que vise se tornar uma comunidade desse tipo.

<sup>70</sup> PREECE, J. Re: empathic communication (query). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br) em 25 jul. 2004. No original: “[...] we’d like learning communities to be empathic, which could be encouraged by, for example, setting collaborative project and encouraging other forms of collaboration that lead to empathy.”

### 3.- Ferramentas digitais: usos pedagógicos

A oferta e realização de cursos na modalidade *on-line*, que valorizam a comunicação e interação entre os sujeitos participantes destes cursos, têm se proliferado na atualidade, devido à expansão do uso da Internet e de tecnologias digitais de apoio.

Outro fator que vem contribuindo para esse fim, diz respeito à conscientização, por parte de vários docentes, da importância da comunicação e da interação social no processo de aprendizagem – principalmente por aqueles professores que trabalham com ensino *on-line*, e cuja proposta pedagógica prioriza a aprendizagem colaborativa. No meio digital, o processo de comunicação e interação entre os indivíduos só pode se realizar através da utilização de ferramentas específicas criadas com esse propósito.

Novas ferramentas surgem a cada dia, o que torna necessário explorar suas potencialidades, limitações e, principalmente, adequações aos objetivos, ao conteúdo e às propostas metodológicas de um curso *on-line* a ser implementado. Evita-se, com isso, correr o risco de avaliar as ferramentas apenas em termos técnicos, deixando para segundo plano o caráter pedagógico de sua utilização.

As ferramentas digitais de comunicação foram criadas e implementadas para que os usuários da Internet pudessem se comunicar e interagir entre si, estabelecendo vínculos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e comerciais.

Além dos diversos serviços disponibilizados na Web (*e-mail*, *chat* e fórum de discussões, entre outros) tem-se observado também, nos últimos anos, o crescente



surgimento de empresas que divulgam e comercializam seus produtos: plataformas de gerenciamento de cursos na Web, tais como **WebCT**, **Blackboard**, etc.<sup>71</sup>

A vantagem dessas plataformas é que integram uma variedade de tecnologias digitais em um único sistema. Outra vantagem é que a sua utilização facilita a implementação e administração de cursos *on-line*. Além disso, não exige que o professor que deseja fazer uso da plataforma tenha conhecimentos de linguagem de programação.

A interface<sup>72</sup> desses programas é, geralmente, “amigável”<sup>73</sup> e sua utilização é, basicamente, intuitiva. Conforme salienta Lévy (1999, p.32-33) “*os produtores de programas têm se dedicado à construção de um espaço de trabalho e de comunicação cada vez mais ‘transparente’ e ‘amigável’*”.

No que diz respeito ao tipo de comunicação possibilitado - tanto pelos serviços oferecidos pela Internet quanto pelas plataformas de gerenciamento de cursos na Web -, verifica-se que essa comunicação se tornou mais flexível e dinâmica. Ao contrário de se ter apenas a comunicação unidirecional de “um” para “um”, ou de “um” para muitos”, considerada de baixa interatividade, é possível também a comunicação pluridirecional de “muitos” para “muitos” de alta interatividade.

As interações e comunicações são efetuadas através de ferramentas que podem ser categorizadas de três maneiras distintas: síncronas, assíncronas e híbridas. As ferramentas de comunicação síncrona – como, por exemplo, as ferramentas de *chat* -, propiciam a comunicação em tempo real. As de comunicação assíncrona – como, por exemplo, o *e-mail* e fóruns -, permitem que a comunicação se estabeleça, mesmo não estando os interlocutores

---

<sup>71</sup> Um estudo sobre as plataformas de gerenciamento de cursos (**Blackboard e Prometheus**) é apresentado em Apêndice K desta pesquisa.

<sup>72</sup> Conjunto de elementos (hardware e software) que propiciam a interação do usuário com a máquina.

<sup>73</sup> O termo “amigável” está sendo usado com o sentido de ser de fácil utilização.

simultaneamente conectados ao sistema de rede. E as híbridas – como, por exemplo, o ICQ<sup>74</sup> e o MOO<sup>75</sup> -, que mesclam os dois tipos de comunicação.

As ferramentas de comunicação síncrona promovem, de maneira imediata, experiências de interação *on-line*. Atividades, que requerem trabalho colaborativo do grupo e que exigem reflexões, análises, discussões mais detalhadas, questionamentos e colocações de pontos de vista ou de propostas, podem ser mais eficazes se as ferramentas de comunicação utilizadas forem assíncronas.

Uma das características importantes da comunicação assíncrona é que as mensagens recebidas podem ser avaliadas com maior precisão, em um maior espaço de tempo antes de serem respondidas, pois podem requerer estudos, pesquisas e elaborações pessoais.

Outra característica dessas ferramentas assíncronas está no fato de as distâncias entre as mais remotas localidades geográficas do globo e as diferenças de fusos horários dos continentes não se tornarem empecilho para a comunicação em cursos com alunos de diferentes países.

A seguir, apresento uma descrição geral e algumas considerações pedagógicas das ferramentas utilizadas em meu curso básico de inglês *on-line*.

---

<sup>74</sup> ICQ (do inglês *I seek you*, eu procuro você) é um programa bastante popular, pois permite a conversação 1 a 1 ou em pequenos grupos, mandar mensagens instantâneas, e o envio e recebimento de arquivos (documentos, imagens e sons). Além disso, permite a seus usuários ver se outros usuários do mesmo programa estão conectados à Internet.

<sup>75</sup> MOO (do inglês *Multi-User Domain Object Oriented*) é um programa que permite a comunicação em tempo real com outros usuários conectados ao sistema e a manipulação e interação com os objetos nele contidos. Apresenta, entre outras ferramentas assíncronas, o MOOmail (sistema semelhante ao do correio eletrônico). Uma descrição sobre MOOs é apresentada no Apêndice L desta pesquisa.

### 3.1.- Ferramentas de comunicação assíncrona

#### 3.1.1.- E-mail

Um dos serviços mais utilizados na Internet é o correio eletrônico, também conhecido como *e-mail* (*electronic mail*). É um serviço rápido, barato e eficiente que permite - a todos que tenham uma conexão com a Internet -, se comunicar, compartilhar idéias, discutir problemas e trocar informações de cunho pessoal, comercial, profissional ou acadêmico.

O *e-mail* é utilizado para a troca de mensagens escritas, possibilitando também anexar às mensagens, arquivos em diferentes formatos (imagens, sons, gráficos, vídeos, etc.). O termo *e-mail* também se aplica às próprias mensagens enviadas através desse serviço da Internet.

Na atualidade, a importância do *e-mail* como instrumento que “abre as portas do mundo” para o indivíduo e o coloca em contato com pessoas dos mais diversos “pontos do planeta” pode ser comprovada através das palavras de Dertouzos (1997, p. 125): “*O primeiro sinal de que alguém entrou na Internet e na Web é um ato de orgulho e regozijo: enviar mensagens por correio eletrônico e receber as respostas. O e-mail é uma função básica em todas as infra-estruturas de informação*” .

Conforme já colocado anteriormente, o *e-mail* é uma ferramenta de comunicação assíncrona. É de fácil utilização e permite a interação bidirecional (“um para um”), ou multidirecional (“um para muitos”, ou “muitos para um”), o que aumenta a aplicabilidade dessa ferramenta digital.

Como ferramenta educacional, o *e-mail* é utilizado para a troca de mensagens pessoais/particulares - sobre os mais variados assuntos -, principalmente entre professor(es) e aluno(s), ou entre os próprios alunos. Essa ferramenta também é freqüentemente usada em cursos na modalidade *on-line*, e para a elaboração e execução de projetos educacionais disciplinares ou interdisciplinares, nacionais ou internacionais.

Nas plataformas de gerenciamento de cursos na Web é comum encontrar o correio eletrônico embutido no sistema. Nesse caso particular, a ferramenta só pode ser acessada pelos usuários cadastrados nessa plataforma e quando estes estão logados (conectados) ao sistema.

É importante mencionar, entretanto, que plataformas, tais como **Blackboard**, **Prometheus** e **WebCT** (por mim estudadas e/ou utilizadas em disciplinas do Programa de Pós-graduação no qual estou inserida) possibilitam também a configuração do sistema - de tal forma que as mensagens, ao invés de ficarem arquivadas no programa -, podem ser enviadas diretamente para o endereço de *e-mail* do usuário na Internet. A vantagem dessa configuração é que o receptor (destinatário) pode ler a mensagem sem ter que se conectar à plataforma.

As mensagens de *e-mail* não são, em geral, muito longas. Limitam-se a dois ou três parágrafos com orações curtas e períodos simples. A linguagem usada é normalmente concisa e informal.

É fundamental, entretanto, que a mensagem de *e-mail* seja clara e objetiva, evitando, assim, qualquer tipo de interpretação errônea quanto ao seu real propósito de envio.

Para evitar ambigüidades ou má interpretação de uma mensagem de *e-mail* pessoal/informal e para atenuar ou suprir a ausência (em um meio escrito) de recursos

paralingüísticos, tais como gestos e expressões faciais -, comuns nas conversas presenciais, ou de entonação de voz – usual em conversas pelo telefone -, pode-se fazer uso de *emoticons* ou *smileys* <sup>76</sup>.

Os usuários de *e-mail* também devem estar familiarizados com as *netiquettes* (regras que devem ser observadas e seguidas na comunicação escrita). Alguns exemplos dessas convenções da escrita eletrônica são:

- Não escrever o texto todo em letras maiúsculas, pois isto equivale a gritar;
- Não demorar a responder os *e-mails*, pois não responder com brevidade pode parecer desinteresse, descaso e/ou desrespeito;
- Separar os parágrafos com linhas em branco para melhor visualização na tela e para facilitar a leitura;
- Evitar *flame*, ou seja, ataque pessoal e abusivo na forma eletrônica;
- Destacar e copiar apenas os trechos que se vai comentar e não o texto inteiro da mensagem original.

### 3.1.2.- Fórum de discussão

O fórum de discussão é uma ferramenta assíncrona que se assemelha ao *e-mail*, no que tange, por exemplo, a possibilidade de se anexar às mensagens, enviadas ao fórum, vários tipos de arquivos, tais como: gráficos, textos, planilhas, etc.

---

<sup>76</sup> Recursos gráficos que representam expressões faciais, quando olhados com a cabeça inclinada para a esquerda. Esses recursos descrevem as emoções do emissor da mensagem e devem ser utilizados somente em mensagens informais por serem sinais de intimidade.

Através de um mecanismo de busca (por data, autor ou assunto) é possível recuperar mensagens armazenadas no fórum, o que pode vir a facilitar o acompanhamento de discussões e gerar maiores reflexões sobre um dado tema, antes de o participante do grupo opinar sobre o assunto em pauta.

O fórum eletrônico é caracterizado como uma ferramenta de interação “um para muitos” e/ou de “muitos para um”, como uma resposta a uma questão ou afirmação feita por um participante do fórum.

Pode ser descrito como um serviço disponível na Internet, bem como uma ferramenta de programas gerenciadores de cursos na Web. Neste último caso, assim como ocorre com qualquer outra ferramenta embutida em uma plataforma –, é acessado somente por pessoas habilitadas ao acesso do sistema.

O fórum de discussão reúne pessoas para discutir assuntos relacionados a um dado tema e são criados e organizados por tópicos e sub-tópicos temáticos apresentados de forma hierarquizada/seqüenciada. Classificam-se comumente em dois tipos: moderados e não moderados. Nos moderados, as contribuições são “filtradas” de acordo com sua relevância e/ou pertinência em relação ao tema, antes de serem disponibilizadas a todos os participantes. Nos fóruns não moderados, todas as mensagens são apresentadas, ao grupo, automaticamente e sem controle, por parte do responsável pelo fórum.

O uso pedagógico do fórum de discussão está, normalmente, vinculado à capacidade lingüística de síntese, argumentação, clareza e objetividade de expressão e de comunicação. Em cursos básicos de língua estrangeira *on-line*, sua utilização fica mais restrita à comentários simples ou às trocas de idéias entre os participantes.

A respeito do fórum, Kenski (2004) afirma que “*é o espaço central da ação na disciplina on-line*”. E ainda que “*tem espaço aberto para a participação de todos*”.

(democrático)”<sup>77</sup>. As mesmas *netiquettes* observadas nos *e-mails* devem também ser observadas e seguidas nos fóruns.

### 3.1.3.- Software de comunicação de voz (*Wimba Voice Board*)<sup>78</sup>

O **Wimba Voice Board** é um software de comunicação assíncrona de voz que permite gravar mensagens e ouvi-las quantas vezes se quiser. As mensagens gravadas são disponibilizadas de forma sequencial, assemelhando-se àquela apresentada nos fóruns de discussão.

O programa pode ser configurado (pelos usuários) para que o sistema os notifique automaticamente via *e-mail* toda vez que novas mensagens são gravadas e disponibilizadas no **Wimba Voice Board**.

O potencial pedagógico dessa ferramenta está no fato de as mensagens serem de voz, o que é muito útil e pertinente no aprendizado de idiomas. A ferramenta permite que o professor trabalhe com, e/ou, verifique problemas de entonação e de pronúncia, além do desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão orais.

---

<sup>77</sup> KENSKI, V. M. **Fórum de discussão**. [Mensagem número 406, linha temática: “Chat x Fórum”]. Mensagem enviada ao fórum da disciplina de pós-graduação, Ensinando em Ambientes Virtuais I, FEUSP, 2004.

<sup>78</sup> Software produzido por Eurocom Institute, centro de pesquisas em telecomunicações. O endereço de acesso é < <http://www.wimba.com> >.

## 3.2.- Ferramentas de comunicação síncrona

### 3.2.1.- Chat

Conforme mencionado anteriormente, a comunicação possibilitada por meio de ferramentas de comunicação síncrona, como o *chat*, ocorre em tempo real. Para tal, é necessário que os participantes (usuários) estejam conectados simultaneamente ao mesmo sistema na Internet.

É uma ferramenta de interação “um para um” (bidirecional) ou de “todos para todos” (pluridirecional).

As conversas no *chat* se realizam geralmente através de frases ou orações curtas. A linguagem do *chat* é informal e, embora textual (na grande maioria dos casos) pode ser descrita como próxima da fala.

Como as demais ferramentas, anteriormente apresentadas neste item, também o *chat* pode ser um serviço da Internet, ou integrar uma plataforma gerenciadora de curso na Web.

A possibilidade de arquivamento dos *logs* (transcrições) das conversas mantidas no *chat* configura-se como vantajoso instrumento para fins didáticos, uma vez que oferece subsídios para referências futuras e para (re)leitura das “conversas” mantidas.

O uso pedagógico do *chat* está vinculado ao desenvolvimento das habilidades lingüística e comunicacional e à possibilidade de, em tempo real, se ter a socialização dos membros participantes de um grupo e o compartilhamento de suas idéias. Em Pointers &



Clickers<sup>79</sup> são apontados vários usos pedagógicos para o *chat*. Dentre eles podem-se citar: a transcrição do *chat* para prática da língua estrangeira (estrutura gramatical, ortografia ou vocabulário), seu uso para sessões de *brainstorming*, ou de formação de pequenos grupos (de três a cinco alunos) para trabalhar em um projeto ou discussão de uma questão proposta.

Para que um *chat*, com fins pedagógicos, possa ser melhor aproveitado é aconselhável que se agende a sessão com antecedência e se envie, por *e-mail*, o “convite” e a temática a todos os participantes. Assegura-se, assim, que todos tenham conhecimento do horário do evento, do(s) assunto(s) a ser(em) trabalhado(s) e, quando necessário for, do(s) material(is) de apoio.

No caso de se querer reunir pessoas de diferentes localidades geográficas e que se encontrem em diferentes fusos horários para participar de sessões de *chat* torna-se imprescindível o agendamento dessas sessões previamente e com critério a fim de que se encontre um horário pertinente para todos, ou pelo menos, para a grande maioria.

Varvel (2001) em resposta ao *e-mail* desta pesquisadora propõe que se programe mais de uma sessão de *chat*. Desta forma, não se teria todos os alunos participando do mesmo *chat*, o que seria difícil de gerenciar<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> ILLINOIS ON-LINE NETWORK. Chat as a teaching tool. **Pointers & Clickers**. Nov. 1999. Disponível em: <<http://illinois.on-line.uillinois.edu/pointers/>>. Acesso em: 23 abr. 2001.

<sup>80</sup> VARVEL, V. Re: chat [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [vcqm@uol.com.br](mailto:vcqm@uol.com.br) em 23 abr. 2001. No original: “[...] I try to hold more than one chat session. This is important also because I wouldn't want all of my students there at the same time as that may become unmanageable. [...]”

A seguir, apresento um quadro das características principais das ferramentas descritas.

**Quadro 2 –Características Principais das Ferramentas Descritas**

<b>Tecnologia Digital</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Alguns Usos Pedagógicos</b>	<b>Competências fundamentais e Domínios necessários</b>	<b>Tipo de linguagem</b>
<i>E-mail</i>	Assíncrona	- Troca de mensagens entre professor/ aluno aluno/aluno; - Cursos na modalidade <i>on-line</i> ; - Projetos educacionais.	- Lingüística/comunicacional; - Fluência tecnológica; - Domínios das <i>netiquettes</i> ; - Conhecimento de recursos paralingüísticos <sup>81</sup> ; - Domínio (pelo menos básico) de leitura e escrita.	Textual
Fórum	Assíncrona	Desenvolvimento da capacidade de participação, compartilhamento de idéias, de síntese, argumentação, clareza, objetividade de expressão e comunicação.	- Lingüística/comunicacional; - Fluência tecnológica; - Domínio das <i>netiquettes</i> ; - Conhecimento de recursos paralingüísticos; - Domínio (pelo menos básico) de leitura e escrita; - Domínio da estrutura lógica dos “ <i>threads</i> ” (linhas temáticas apresentadas de forma hierárquica e sequencial).	Textual
Software de Comunicação de Voz ( <b>Wimba Voice Board</b> )	Assíncrona	- Treino e/ou aperfeiçoamento da habilidade de expressão e comunicação oral (cursos de idiomas); - Compartilhamento de idéias.	- Expressão e comunicação oral; - Fluência tecnológica	Oral
Chat	Síncrona	- Desenvolvimento da habilidade lingüística e comunicacional; - Socialização; - <i>Brainstorming</i> .	- Lingüística/comunicacional; - Fluência tecnológica; - Domínio relativo de leitura e escrita, já que exige agilidade mental e rapidez de digitação de frases e/ou orações.	Textual-próximo da fala

<sup>81</sup> Sinais não lingüísticos que permitem interpretar “atitudes” ou “emoções” do falante.

**Quadro 3 –Aplicações Pedagógicas: Semelhanças e Diferenças entre as Ferramentas**

Principais Semelhanças	Principais Diferenças
<p><b>Todas</b> as ferramentas são utilizadas para compartilhamento de idéias, desenvolvimento de habilidades lingüísticas e comunicacionais, e aprimoramento das competências e habilidades de leitura e escrita. <i>Exceção:</i> <b>Software de comunicação de voz</b> que desenvolve habilidades de comunicação e expressão orais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>E-mail</b> – comunicação mais rápida;</li> <li>. <b>Fórum</b> – desenvolvimento de habilidade de argumentar, sintetizar, resumir, ter clareza na conceitualização de termos e colocações de idéias;</li> <li>. <b>Software de Comunicação de Voz</b> – correção e aprimoramento de entonação e de pronúncia;</li> <li>. <b>Chat</b> – “<i>brainstorming</i>”, socialização. Requer agilidade mental e rapidez de digitação;</li> </ul>