

# *A Formação de Professores e as Comunidades Virtuais de Aprendizagem*

TEACHERS DEVELOPMENT AND THE VIRTUAL LEARNING COMMUNITIES

Christiane **HEEMANN\***

**Resumo:** A preocupação com a formação de professores para lidar com as demandas da educação a distância (EAD) tem sido constante no ambiente educacional. Na EAD, devemos prestar atenção ao desenvolvimento da sensação de comunidade entre os participantes e do sentido de pertencimento. Sem tais sentimentos, o desenvolvimento da comunidade e, por consequência, da aprendizagem, ficam comprometidos. No entanto, estudar on-line não é premissa para a formação de uma comunidade virtual: outros fatores devem ser levados em conta. Discutimos, no presente artigo, questões relacionadas à formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Formação de Comunidades; Aprendizagem On-line.

**Abstract:** The concern about teacher development toward distance education demands has been constant in educational environment. In distance education we have to pay attention to the development of the sense of community among the people involved and to the sense of belonging. Without these feelings the community formation and also learning, as consequence, are at risk. However, studying online is not a premise for building an online community: other factors must to be considered. The present article aims at presenting some issues related to the theme of building virtual communities.

**Key-words:** Distance Education; Community Building; Online Learning.

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Contato: [chrisheemann@gmail.com](mailto:chrisheemann@gmail.com)

## Introdução

A ideia virtual está na moda, sendo atraente e trazendo certo impacto às discussões nos meios educacionais. Fala-se em salas de aula virtuais, seminários a distância, aulas semipresenciais, comunidades e até universidades virtuais. A literatura contempla inúmeros artigos sobre educação a distância. No entanto, para compreender o significado da aprendizagem virtual, deve-se notar que o processo de aprendizagem nunca é virtual, e sim, bem real (PETERS, 2003). Os espaços virtuais diferem muito dos espaços de aprendizagem reais, mas, o mais importante é que são infinitos. A ausência de limites, a incerteza e a ‘vacuidade’ do espaço sinalizam “um espaço além dos locais anteriores de aprendizagem e, até certo ponto, além das experiências de aprendizagens que podem ser obtidas em locais reais de aprendizagens anteriores” (PETERS, 2003, p. 238). A grande característica da aprendizagem virtual é que a distância geográfica não existe mais: são pessoas de vários lugares interconectadas com o objetivo de aprender. Não somente as limitações de distância, mas também as de tempo e até de realidade são reduzidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Peters (2003), considerando as notáveis possibilidades desse espaço virtual, afirma que somos confrontados com questionamentos tais como se a aprendizagem virtual deveria ser a mesma em espaços reais, o desafio de desenvolvermos novos modelos pedagógicos para a realização de cursos virtuais e, principalmente, a ênfase no desenvolvimento e capacitação de alunos autônomos. “A pedagogia da educação superior não tem mais a ver com o modo como os métodos de ensino podem ser melhorados, mas sim com o modo como os alunos podem ser motivados e levados a ensinarem a si mesmos de um modo melhor.” (PETERS, 2003, p. 273). Essa ideia expressa que os ambientes de aprendizagem devem ser desenvolvidos de modo que levem os alunos à autoaprendizagem, o que parece ser uma tarefa nada fácil, pois compartilhar uma prática qualquer não “implica por si só harmonia e colaboração” (WENGER, 1998, p. 85). E tal conhecimento deve fazer parte da formação dos professores.

Os professores que trabalham na educação superior têm que encarar a tarefa de preparar seus alunos para aprender na sociedade

do conhecimento que acontece principalmente nos espaços virtuais de aprendizagem. Pierre Lévy tem defendido a participação em comunidades virtuais como um estímulo à formação de inteligências coletivas às quais os indivíduos podem recorrer para trocar informações e conhecimentos (COSTA, 2004). As comunidades virtuais estimulam uma inteligência distribuída por toda parte, pois ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa e todo saber está na humanidade. Para Pierre Lévy (2002), a inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. A inteligência coletiva é, basicamente, a partilha de funções cognitivas como a memória, a percepção e o aprendizado, que podem ser mais bem compartilhadas quando aumentadas e transformadas por sistemas técnicos e externos ao organismo humano (LÉVY, 1998). O desafio, para os professores, é desenvolver novos métodos, procedimentos, rituais e convenções, e usá-los para ocupar e estruturar o espaço virtual infinito, a ponto de um novo campo de operações educacionais ser criado.

A aprendizagem em um ambiente virtual não pode ser passiva. Se os alunos não entram na sala de aula virtual, não contribuem de forma significativa à discussão que está sendo feita, os professores não têm como saber se os alunos estão presentes e interagindo. Os alunos são responsáveis não somente por se logarem ao curso, mas também por contribuir para o processo de aprendizagem, postando suas ideias e participando da discussão virtual (PALLOFF; PRATT, 2002). Assim, aprendizagem é um processo ativo no qual professor e aluno precisam participar, se ambos têm a intenção de que tal aprendizagem seja bem sucedida.

O objetivo deste trabalho é discutir questões ligadas à formação de uma comunidade virtual de aprendizagem por meio de uma disciplina obrigatória de Português Redacional Básico (PRB) da Universidade Católica de Pelotas/RS (UCPEL), oferecida a distância, enfocando dificuldades e sucesso dos alunos.

## **1 Comunidades de aprendizagem**

Uma comunidade é uma organização social de pessoas que

compartilham conhecimento, valores e metas. Salas de aula tradicionais muitas vezes não conseguem formar uma comunidade porque os alunos não estão interligados ou estão competindo entre si. Nessas salas, os alunos dificilmente compartilham metas de aprendizagem. Eles certamente compartilham o ambiente físico no qual estão inseridos. Nas comunidades, sempre há algum tipo de ligação social entre os grupos, mas, muitas vezes, sem o objetivo da aprendizagem colaborativa na qual aquele que ensina aprende ao mesmo tempo. As comunidades de aprendizagem emergem quando os alunos estão compartilhando interesses comuns; e sob esse aspecto, as tecnologias podem dar suporte a tais comunidades, conectando pessoas que estudam ou não na mesma aula com o objetivo de atingir metas comuns de aprendizagem (JONASSEN et al., 2003).

Mas por que é importante estabelecer uma comunidade dentro de um contexto de aprendizagem virtual? Porque a comunidade de aprendizagem é o veículo pelo qual a aprendizagem ocorre (PALLOFF; PRATT, 2002). Uma comunidade de aprendizagem faz com que os participantes estabeleçam relações, compartilhem ideias abertamente e se beneficiem da visão coletiva. Sentimentos tais como o sentido de pertencimento e de ligação associados a uma comunidade podem influenciar se um aluno continua a participar de um curso a distância ou se desiste (MOORE; KEARSLEY, 1996).

O objetivo de uma comunidade dedicada à construção do conhecimento é dar apoio aos alunos para que eles possam “ativamente e estrategicamente buscar a aprendizagem como um objetivo” (SCARDAMALIA et al., 1994, p. 201). Quando os alunos sentem-se donos do conhecimento, e não o professor ou o material didático, tornam-se mais comprometidos com a construção do próprio conhecimento do que simplesmente receberem este conhecimento pronto, reprocessando-o posteriormente. Construir conhecimento torna-se, então, uma atividade social e não uma atividade solitária de engolir informação e devolver conhecimento (JONASSEN et al., 2003).

Em vista disso, as TICs têm um papel fundamental na construção de comunidades de aprendizagem, pois proveem um meio de armazenar, organizar e reformular ideias que cada um contribui. Segundo Jonassen (2003), o conhecimento para os membros de uma

comunidade representa a síntese do seu pensamento, algo que eles possuem e do qual se orgulham. A tecnologia e as atividades apenas possuem um papel instrumental de apoio nas comunidades de aprendizagem, mas a interação é que vai garantir a real criação dessa comunidade. “A construção do espaço físico não deveria ser confundida com a construção de uma comunidade. Uma lista, um debate, uma página na web não definem uma comunidade...” (RIEL, 1996, p. 13). São as interações e as parcerias entre as pessoas que determinam uma verdadeira comunidade.

Nessas comunidades, a aprendizagem e a construção do conhecimento dependem muito da responsabilidade e da motivação constante dos alunos e professores, bem como das informações e dos recursos utilizados para dar suporte. Mas criar comunidades de aprendizagem é mais do que isso; envolve a busca de diferentes ideias, novas estratégias e práticas que podem auxiliar os membros a (re)pensarem o seu modo de fazer as coisas. A construção de comunidades bem sucedidas reúne pessoas que partilham interesses, mas sob diferentes perspectivas ou com experiências diversas (RIEL, 1996). Assim, em uma comunidade de aprendizagem há uma unidade de propósitos e interesses balanceados por uma diversidade rica de experiências.

## **2 Comunidades de prática**

Para Lave e Wenger (2006), a aprendizagem envolve a participação em uma comunidade de prática. O termo comunidade de prática surgiu no trabalho de Lave e Wenger, em 1991, e foi ampliado por Wenger (1998). As comunidades de prática, também chamadas de comunidades de aprendizagem, são definidas como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE; WENGER, 2006, p. 98).

O conceito de comunidade de prática enfatiza o relacionamento entre as pessoas e o mundo social. Tal ideia sugere que há normas, valores e procedimentos que são identificáveis em determinada atividade. As práticas determinam como o trabalho progride, como é feita a divisão de tarefas e como as oportunidades são distribuídas

para que haja a participação em atividades que levem a uma nova aprendizagem e ao refinamento de um conhecimento já existente. Em outras palavras, as exigências para determinadas atividades, como essas são distribuídas, o desempenho solicitado e as oportunidades a serem aprendidas são fatores situacionais que constituem as comunidades de prática, suas fronteiras e suas relações.

A aprendizagem resulta da interação social e cultural. Conhecimento e inteligência não são produtos da mente de uma pessoa; eles são, na verdade, distribuídos ao longo das práticas sociais e envolvem o uso de várias tecnologias das quais os membros de uma comunidade se apropriam para executar suas atividades. Nesse contexto, aprendizagem significa participar efetivamente de uma comunidade (MORGAN et al., 2002). Essa visão de prática social enfatiza a interdependência das pessoas que estão envolvidas na atividade, do mundo, da cognição e da aprendizagem, destacando a questão da negociação socializada de significados. Sob essa visão, aprendizagem, pensamento e instrução são relações entre as pessoas resultantes de um mundo cultural e socialmente estruturado (LAVE; WENGER, 2006).

As diferentes oportunidades para interagir com tecnologias, equipamentos e ferramentas também exercem influência na forma de participação e no acesso ao conhecimento exigido para uma comunidade de aprendizagem. “As ferramentas fazem mais do que simplesmente estender as capacidades humanas: elas próprias são componentes de participação, execução e aprendizagem” (BILLET, 2002, p. 92). Para Wertsch (1998), a atuação de uma pessoa está ancorada na interação entre indivíduo e ferramenta. As tecnologias podem moldar as práticas e as formas de engajamento de cada membro de uma comunidade, uma vez que elas determinam as tarefas, a divisão do trabalho e as comunicações. As novas tecnologias podem prover o acesso a novos conhecimentos; no entanto, elas também podem restringir a participação dos membros dessa comunidade (MARTIN; SCRIBNER, 1991), pois os membros necessitam ter afinidade com a ferramenta que está sendo usada – no caso da aprendizagem virtual, o computador. O computador pode ampliar e ajudar os membros de uma comunidade a se desenvolverem tanto no domínio cognitivo e afetivo quanto no psicomotor; porém, o não domínio da ferramenta pode acarretar o distanciamento desse membro da comunidade por não saber como lidar com a ferramenta.

### 3 A disciplina de Português Redacional Básico (PRB)

A disciplina de Português Redacional Básico (PRB) faz parte de um grupo de disciplinas oferecidas a distância pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Tal disciplina foi oferecida na modalidade a distância e na modalidade presencial.

A disciplina de PRB, com carga horária total de 68 h/a, é considerada obrigatória nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Arquitetura, Química, Jornalismo e Comunicação e o objetivo é produzir textos dissertativos acadêmicos com coesão e coerência, demonstrando o domínio dos aspectos gramaticais essenciais para a produção de textos de acordo com a norma padrão da língua e a capacidade argumentativa por meio da escrita.

Os módulos de PRB foram disponibilizados no ambiente de aprendizagem TelEduc, destinado à realização de cursos a distância via internet (plataforma desenvolvida no NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação/UNICAMP). O TelEduc possui um sistema de acesso por meio de senha e identificação pessoal, solicitado quando o participante acessa o curso. Sua página inicial é dividida em duas partes: à esquerda, estão dispostos, em uma coluna, os espaços (ou ferramentas) e à direita, tem-se o conteúdo correspondente a determinado espaço (ou ferramenta) selecionado na coluna da esquerda.

Os procedimentos didáticos usados na disciplina de PRB foram: leituras de textos selecionados, incluindo coletâneas de pequenos textos para a explosão de ideias; produção de textos pelos alunos com disponibilização no portfólio para comentário (parecer) dos colegas e do professor; atividades interativas com feedback automático produzidos pelo sistema de autoria ELO<sup>1</sup> e debates nos fóruns.

As aulas foram disponibilizadas por meio de seis unidades mais a revisão final. O aluno tinha a orientação de dedicar-se ao curso pelo menos 4 horas semanais. A metodologia do curso consistia em criar textos dissertativos e argumentativos conforme tema dado; emitir no mínimo dois pareceres sobre o texto do colega; fazer exercícios

---

<sup>1</sup> Ensino de Línguas Online. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/elo/>

interativos (ELO); pesquisar na internet, disponibilizar o conteúdo e argumentar sobre a sua escolha; refletir sobre a organização de um texto; fazer atividades pontuais e ainda uma tarefa de escrita em duplas –*wiki* – que é um método rápido de criação de textos em grupo, em que a comunidade edita e desenvolve o conteúdo de maneira coletiva.

O grupo foi formado por dois professores, 40 alunos – 22 mulheres e 18 homens, com idades variando entre 18 e 49 anos, de cursos mencionados anteriormente – e a equipe de suporte de EAD.

#### **4 As ferramentas e os espaços**

Palloff e Pratt (2002) salientam que a ferramenta utilizada em um curso a distância deve ser funcional (fácil para enviar o material do curso e criar fóruns de discussão), de simples operação para professor e aluno e amigável, visualmente atraente e de fácil navegação. As ferramentas e os espaços devem ajudar a promover interação entre os participantes. O ambiente TelEduc não preenche propriamente todos esses requisitos, uma vez que houve reclamações por parte de alguns alunos.

Ao invés de falarmos em ferramentas, seguiremos a orientação de Peters (2003) e daremos diferentes designações para os espaços virtuais de aprendizagem que, na realidade, não existem por serem virtuais. O real para o aluno é o ambiente informatizado de aprendizagem com a tela do monitor como interface. Espaços virtuais são criados quando o “vazio imaginado por trás da tela é transformado em um palco imaginado para atividades” (PETERS, 2003, p. 166).

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

O espaço de informação refere-se ao mural, que contém informações importantes a respeito de notícias. O mural foi utilizado para divulgar os resultados parciais do andamento das unidades por parte dos alunos. Só eram apresentados os resultados das atividades entregues no prazo determinado. Inicialmente, não ficou determinado

que o resultado parcial das unidades seria divulgado, mas, com o tempo, os alunos gostaram e até cobravam quando este demorava a sair. Foi uma maneira, também, de o professor negociar comunicação com o aluno, pois, caso não estivesse correta a divulgação, os alunos se viam obrigados a contatar o professor, nem que fosse somente para reclamar, conforme trechos a seguir, reproduzidos sem correção.

Novamente aparece como se eu tivesse feito apenas um comentário (Atividade 2). Favor corrigir, pois fiz os dois comentários no dia 20/03/2008, para os textos das colegas Vera e Joice. (Clara)

Fiz todos os exercícios e textos também, mas só o 3 e 4 foram avaliados!! Não entendi!! Estão todos no meu portfólio!! Abraço. (João)

O espaço de comunicação é o correio, um serviço de e-mail dentro do ambiente TelEduc, que também pode mandar uma cópia para o e-mail privado do aluno, e a lista de discussão que foi criada fora do ambiente TelEduc, uma vez que alguns alunos, no início do curso, estavam demorando para acessar. Em vista disso, o departamento de EAD mandou um e-mail avisando aos alunos que deveriam participar e, também, resolveu colocar cartazes pela Universidade, fazendo um chamamento geral. Ficou resolvido que os alunos também seriam contatados por telefone. O mesmo procedimento foi descrito em Quevedo (2005), na sua tese de doutorado. Assim, os professores de PRB resolveram criar a lista de discussão. No mesmo dia do envio de mensagem pela lista, um aluno já respondeu, evidenciando a eficiência da lista:

Estou encontrando diversas dificuldades com o curso, pois ainda não sei quais as atividades propostas são obrigatórias, procedimentos de avaliação e as aulas presenciais. Peço a resposta com urgência para que eu possa começar minhas atividades o mais rápido possível. Obrigado. (Cíntia)

O espaço de colaboração e reflexão refere-se ao fórum de discussão. Nesse espaço, os alunos foram convidados a participar conforme as propostas das agendas. Foi feita uma proposta, chamada “Comentários”, na qual os alunos deveriam comentar sobre as atividades da unidade 2. Porém, um aluno aproveitou o espaço para reclamar que não visualizava os resultados da unidade 1:

Nao sei se esse é o local mais indicado, mas tenho problemas para visualizar os nomes a esquerda. Gostaria que fosse arrumado. (Carlos)

Ao mesmo tempo, um colega aproveitou para responder. Mesmo não atendendo à proposta solicitada, os alunos desenvolveram colaboração em ambiente adequado:

E ai cara, eu também tive dificuldades na visualização, mas se tu olhares bem, logo abaixo da tabela está um link para a Atividade1.doc; neste arquivo conseguirás visualizar corretamente a tabela. (Pedro)

Quando os alunos discutem entre si, a colaboração cresce significativamente, trazendo um importante elemento para o estabelecimento de uma comunidade. Também os alunos reclamaram do tempo escasso para realizar as tarefas, pois, para a unidade 1, havia sido dado mais tempo, já que era o início do curso:

Achei interessantes os exercícios propostos. Quanto aos exercícios interativos, os achei muito bem bolados e de grande auxílio para o aprendizado. O texto para pontuá-lo, também achei uma grande sacada. Acredito que o tempo para a realização dos mesmos não foi muito longo, mesmo assim correu tudo bem! (Selma)

Achei boas as atividades, porém conforme os colegas já citaram, foram muitas atividades em pouco tempo. As atividades de pontuação e criação de introduções achei bem interessantes, pois somente encheramos se sabemos ou não, é fazendo. (Jane)

A interação nesse espaço fica evidente quando a aluna cita os colegas, indicando que ela leu as mensagens anteriores. Mas em nenhuma mensagem há uma efetiva troca de ideias; os alunos leem as mensagens, mas não ousam dar palpites; eles marcam a sua presença no espaço, mas não se preocupam em criar laços.

O espaço de documentação é o portfólio que armazena textos e arquivos desenvolvidos durante o curso. Esses dados podem ser compartilhados somente com os professores ou com todos os colegas. O portfólio permite que comentários sejam inseridos. Nesse espaço, os alunos armazenavam os textos escritos que ficavam à disposição para serem avaliados pelos professores e colegas (atividade obrigatória de emitir pareceres).

Esses foram os espaços/ferramentas utilizados com o intuito de promover a interação entre alunos, professores e conteúdo, na tentativa de formar uma comunidade de aprendizagem virtual.

## 5 As reclamações com o TelEduc

As reclamações quanto ao ambiente TelEduc foram bastante diversas. Muitos servidores de e-mail reconhecem como *spam* as mensagens expedidas pelo ambiente para o envio da senha para o aluno devido ao endereçamento de uma mensagem a vários destinatários; assim, as senhas enviadas e as mensagens da lista de discussão eram tomadas como lixo eletrônico. Dentre os problemas, podem ser incluídos, conforme trechos dos alunos:

a) problemas com senha:

Não consigo acessar o site para cumprir as atividades do curso. No princípio não aceitava minha senha, recebi outra por email e mesmo assim não entro no site. (Clara)

b) problemas de acesso:

Boa noite, pela segunda vez tento realizar minhas atividades no TelEduc e enfrento problemas. Não consigo inserir o 'quem sou eu' no meu portfolio, escrevi bastante, enviei, apareceu uma tela de "inserido com sucesso", mas não aparece lá no sistema.

Talvez eu não possa ver meu próprio porfolio, o q soa como um absurdo pra mim. Outra coisa, o ambiente não funciona no navegador firefox. (João)

c) problemas de layout:

O visual também não é muito atrativo. Lembro que alguém disse que parece um site feito em 1995. Bah, pior que é verdade. O Layout poderia ser melhorado. Se bem que isso não compromete em nada o desenvolvimento das atividade. Mas deixa o sistema com uma cara mais profissional. (Mateus)

d) outros problemas:

Parece que não é para mim fazer a atividade 7 heheheh qdo estava lhe enviando a atividade 07 deu uma falha na luz aqui em casa, o que desligou o meu micro. Então estou ti mandando esse e-mail só para perguntar se ele realmente chegou. Era isso.. Desculpa o encomodo! Obrigada. (Tânia)

Ainda em relação a problemas com o TelEduc, uma aluna apresentou sua dificuldade e, ao mesmo tempo, a solução, dando um exemplo claro de aluno autônomo:

Na minha opinião, foi fácil acessar o curso e navegar pelo TelEduc, é claro que sistemas falham, às vezes. O único problema que tive, foi com relação à postagem das atividades, mas consegui corrigir mudando a minha maneira de enviá-las. (Julia)

O aluno virtual deve ser suficientemente autônomo para tomar decisões no decorrer do curso como parte do processo de aprendizagem. O software utilizado deve ser visto como um veículo para que o curso funcione. “Um meio pelo qual se pode avaliar a eficiência da ferramenta é a ausência de comentários dos participantes sobre ela” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 92). Acerca dessa ideia, o TelEduc recebeu várias reclamações.

## 6 Estimulando a participação

A participação em um curso virtual é um elemento chave para o sucesso de um curso a distância e está intimamente ligado à questão da motivação. As questões feitas em um ambiente virtual precisam ser o ponto de partida de uma discussão que promova a investigação profunda de um tópico e o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente; as questões servem para estimular a reflexão e para aproximar certa área do conhecimento. “Uma maneira de aferir o quanto uma questão alcançou essa meta é o nível de discussão e participação que criou”, afirmam Palloff e Pratt (2002, p. 150). Nesse sentido, foi proposta pela lista uma discussão acerca do tema “O que aprendi esta semana”, referindo-se a aprendizagens diversas, e apenas um aluno se manifestou:

Acho que poderia ser interessante para incentivar a participação de todos, mas não sei se teria o que colocar todas as semanas.  
(Jones)

A proposta de divulgar o que foi aprendido semanalmente não chamou a atenção dos alunos. “Quando a reação a uma questão é baixa, infere-se que ela não cumpriu a tarefa de estimular um nível de pensamento que anime os alunos a responder” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 150). O professor, respondendo ao e-mail, sugeriu que pudesse se falar sobre os relacionamentos criados no curso (não só as aprendizagens), mas sem a obrigatoriedade, com o sentido de expandir a reflexão sobre a primeira proposta. Porém, ninguém mais respondeu.

Foi solicitada, também, como atividade obrigatória, a emissão de pareceres a respeito dos textos escritos pelos colegas. Um elemento importante é a expectativa de que os alunos oferecerão uma ampla e construtiva avaliação aos colegas. Os alunos inicialmente acharam que era para emitir um parecer sobre a pessoa e não sobre o texto, até porque o primeiro texto era “Quem sou eu”, no qual o aluno tinha que se apresentar em um texto de cinco parágrafos. A esse respeito, Palloff e Pratt (2002, p. 154) afirmam que “a capacidade de fazer comentários significativos, os quais ajudam o colega a pensar sobre o seu trabalho, não é algo que se adquire naturalmente”, e sugerem que o professor educadamente deva lembrá-los desta responsabilidade:

Aliás, o PARECER é sobre o texto da pessoa E NÃO SOBRE A PESSOA, se ela é tímida ou não... É para vocês dizerem se gostaram do texto, se acham que está bem escrito e quais sugestões dariam. É uma crítica construtiva. O parecer do professor não conta. (Professor 1)

Pelo fato de ser uma experiência nova para muitos, comentar substancialmente o trabalho de um colega pode trazer conflitos:

Ah, então o parecer é sobre o texto... nossa, então é mais difícil do que eu imaginava. (Jill)

Acho que meu parecer se prendeu mais a personalidade que cada um tentou descrever, do que ao próprio texto. (Mateus)

Então uma aluna desabafou:

A questão de comentar os trabalhos de colegas é constrangedora. Seria preferível, pelo menos para mim, comentar textos propostos pelo professor. (Clara)

Os comentários devem ir além de um simples “bom trabalho”, com o intuito de criar um ponto de contato entre os dois participantes. Os alunos na disciplina, então, se viram expostos a terem que comentar os textos dos colegas. E, aos poucos, eles foram se adequando à proposta:

Achei interessante as idéias, porém achei muito curto o texto, mas de maneira geral está bem legal! Parabéns! (João)

Concordo plenamente com tua opinião, achei o texto muito bem colocado. Parabéns. (Mia)

Concordo com você, na maioria das vezes realizamos o papel do Estado. Empolgação para quem lê o texto também. :) Apesar de erros de pontuação e semântica em algumas expressões, não diminui a qualidade do texto. Assim como o texto de outros colegas, gostei da dissertação. Muito bom. []'s. (Saulo)

Palloff e Pratt (2002) sugerem algumas técnicas que podem ser usadas para estimular a participação e o engajamento do aluno. Dentre as sugestões, uma utilizada na disciplina de PRB foi o compartilhamento das expectativas de cada aluno em relação ao curso. Para isso, foi criado um fórum chamado “Expectativas”. Nos trechos a seguir fica claro que as expectativas dos alunos são diferentes. Enquanto o primeiro aluno demonstra querer “se livrar” da disciplina, o segundo parece estar preocupado em corresponder às expectativas dos colegas, demonstrando interesse pelos demais membros da comunidade em formação:

Eu espero que seja algo fácil de se entender já que eu estou achando um pouco esquisito esse negócio de fazer cadeiras por internet, meio complicado com poucas explicações do que se deve fazer, mas minhas expectativas são boas e espero que eu conclua logo essa matéria. (Ana)

Cursar uma disciplina virtual é novidade para mim. Assim, fico com toda espécie de expectativas. Como serão as atividades, como serão as avaliações (não na forma, que isso já está esclarecido), como todos responderemos às expectativas uns dos outros. (Pedro)

## **7 (Auto)Avaliando**

Os alunos foram solicitados a opinarem sobre as mudanças que o curso a distância havia causado na vida deles. E as respostas foram basicamente em relação à administração do tempo:

De um modo geral, antes de cursar a disciplina já respirava Web “24/365” - 24 horas por 365 dias, logo não sofri problema com o ambiente computacional de aprendizado. Otimização do tempo, melhor aprendizado da língua portuguesa e perda da soneca foram as reais mudanças. (Jill)

O negativo com certeza é o tempo, pois antes me dedicava exclusivamente para os projetos da faculdade, e agora estou tendo que aprender em dividir o meu tempo entre a arquitetura e português. (Marcos)

Tive que arrumar um tempo, nas horas de folga, nos finais de semana e feriados para realizar as tarefas solicitadas. Pra mim é um pouco complicado, pois não tenho muito tempo livre, mas sempre se dá um geitinho. Também porque não tinha o hábito de usar entrar na internet todos os dias. (Ana)

Para me adaptar ao ensino a distância tive que mudar alguns aspectos no meu dia a dia. Porém, o mais significativo foi conciliar a minha rotina com as atividades das aulas a distância. Tive que encaixar as aulas num período “livre” do meu dia, no caso, no intervalo do almoço no trabalho. (Selma)

Neste trecho, a aluna destaca a importância de se flexibilizar o tempo:

Ainda tenho que me organizar melhor, mas como dona de casa, trabalhadora e estudante, poder flexibilizar meu tempo, sem a obrigação de cumprir horários fixos, e me dando o direito de estar cansada ou ocupada, já é um grande achado. Além disso, não precisar ficar fechada em sala de aula, podendo fazer as atividades perto da minha família, está sendo muito bom. (Cíntia)

Os alunos em um curso virtual têm que organizar a aprendizagem independente e têm que assumir para si muitas responsabilidades que antes eram dos professores. Eles têm que ser ativos não apenas para realizar suas atividades, mas também refletir como estão cumprindo e o que têm que fazer para poder cumprir, pois o investimento de tempo pode ser três vezes maior do que num curso tradicional (PALLOFF; PRATT, 2002).

Na conclusão, foi solicitada uma avaliação geral da disciplina de PRB e da própria participação dos alunos. Alguns trechos importantes foram destacados:

O aprendizado on-line tem o seu lado bom e o ruim. Para alguns o lado bom é que possibilita acrescentar mais uma disciplina, mesmo tendo o seu horário de aula completo com outras ou quem não pode ir no horário da aula de Português,

mesma assim possa fazê-la no horário que quiser, e no meu caso, me fez gostar um pouco mais de Português. E para outros o lado ruim é que o professor não está presente naquele momento de realizar alguma atividade ou tem alguma dificuldade em acessar o sistema. (Jones)

Mudei minha opinião quando no início do semestre dizia que não tinha sido uma experiência boa fazer essa matéria pela internet, pois acho que foi sim uma experiência boa, aprendi demais, coisas que nunca tinha visto, mudanças? talvez só o sistema TelEduc. (Bob)

Mas de maneira geral, superou minhas expectativas, pois eu achava que não se aprendia nada em cursos a distância, e para minha surpresa (que bom), eu notei que se aprende sim, basta o aluno querer. (Ana)

Na minha opinião o ponto forte do sistema foi a intercomunicação entre nós alunos e professores rápida e simples. Espero com a minha opinião ter contribuído para o aprimoramento do sistema para q outros alunos aproveitem e aprendam como eu aprendi. (Pedro)

Belloni (2001) afirma que um dos maiores desafios para o sucesso da aprendizagem virtual é capacitar os alunos para o uso das ferramentas e conscientizá-los de que são sujeitos da sua própria aprendizagem. Eles devem ter consciência da necessidade de serem autônomos no processo de aprendizagem. Por isso, não basta aprender a fazer, mas é necessário aprender a aprender, refletindo criticamente sobre o que se está fazendo.

### **Considerações finais**

Os sistemas educacionais neste século estão enfrentando o grande desafio de ter que preparar seus alunos para a vida e a carreira na era da informação com experiências e aprendizagens que ocorrem virtualmente. Ter muitos dados e muita informação sem saber como usá-los de forma produtiva torna o conhecimento sem valor. O conhecimento só tem valor se empregado de uma forma construtiva.

Nós, professores, temos que pensar que somos responsáveis por formar alunos que podem otimizar seus próprios processos de construção de conhecimento e que, para isso, temos que procurar maneiras para viabilizar esta construção por meio da articulação da comunicação e do estabelecimento de relações. Nossos alunos não aprendem de forma linear, mas sim abrindo janelas, fazendo links, criando novas conexões, tendo ideias, lendo informações, buscando novos conhecimentos e aprendizagens. Lemos e escrevemos conforme funciona o nosso esquema mental, pois “navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura” (RAMAL, 2000).

Neste sentido, o ambiente virtual é considerado um espaço ideal para a aprendizagem. Conceituar a internet como um espaço físico, no qual podemos construir, é muito diferente de pensar nela apenas como uma rede de recursos, ou simplesmente uma rede de informações (RIEL, 1996).

Assim, as redes virtuais tornam-se os mecanismos que possibilitam adaptações e mudanças equacionadas à aprendizagem. Nesse meio, os integrantes de uma comunidade aprendem quando respondem e adaptam-se a mudanças. Estas mudanças ocorrem de forma descentralizada, não hierárquica, complexa e dinâmica, como são, na verdade, as redes virtuais. Quando os membros de uma comunidade trabalham independente e colaborativamente, as soluções e inovações são discutidas e compartilhadas por essa comunidade. Na opinião de Jonassen et al. (2003), quando uma comunidade funciona conjuntamente dessa forma, os integrantes tornam-se mais capazes de aprender.

A educação a distância, quando aluno e professor se encontram em tempos e espaços diferentes, se empregada sob uma orientação pedagógica bastante definida, tem condições de fazer com que as pessoas envolvidas busquem o conhecimento de uma forma bastante construtiva. Como professores, devemos buscar uma pedagogia centrada nos alunos, provendo oportunidades para que eles possam tornar-se independentes, autoconfiantes e autônomos. Tal ideia vem de encontro com a pedagogia que perdura há anos – a do ensino expositivo, da aprendizagem receptiva, do aluno acomodado. No

ambiente de ensino e aprendizagem a distância, nós, os professores, não somos mais as fontes de toda informação, não somos mais o sábio no palco, mas o guia que caminha ao lado (PETERS, 2003), com a principal missão de formarmos uma real comunidade de aprendizagem.

## Referências

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BILLETT, S. Workplaces, communities and pedagogy. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed learning social and cultural approaches to practice*. Londres: Falmer Press, 2002. p. 83-97.

COSTA, R. A inteligência coletiva: cartografando as redes sociais no ciberespaço. In: CONGRÉS ONLINE DE L'OBSERVATORI PER LA CIBERSOCIETAT: CAP A QUINA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT?, 2., Barcelona, 2004. *Hacia qué Sociedad del Conocimiento?* Barcelona, 2004. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/inteligencia-coletiva/inteligencia-coletiva.shtml>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

JONASSEN, D.H.; HOWLAND, J.; MOORE, J.; MARRA, R. *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. rev. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge, University Press, 2006 [1991].

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. Internet e o desenvolvimento humano. Palestra realizada no SENAC-SP em 29 de agosto de 2002. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre\\_Lévy/index.htm](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre_Lévy/index.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2010.

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

MOORE, M.G ; KEARSLEY, G. *Distance education: A systems view*. New York: Wadsworth, 1996.

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

PALLOFF, R. M. ; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

QUEVEDO, A. G. *Atividade, contradições e ciclo expansivo de aprendizagem no engajamento de alunos online*. 2005. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

RAMAL, A.C. Avaliar na cibercultura. *Revista Pátio*, Porto Alegre, fev./abr. 2000. Disponível em: <[http://instructionaldesign.com.br/artigos/Avaliar\\_na\\_Cibercultura.pdf](http://instructionaldesign.com.br/artigos/Avaliar_na_Cibercultura.pdf)>. Acesso em: 12 jan 2011.

RIEL, M. The internet: a land to settle rather than an ocean to surf. *Telecommunications in Education News*, v. 7, p. 10-17, Mar./Jun. 1996. Disponível em: <<http://www.globalschoolnet.org/gsh/teach/articles/netasplace.html>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.; LAMON, D. The CSILE Project: trying to bring the classroom into World 3. In: MCGILLY, K. (Ed). *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MIT Press, 1994. p. 201-228.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press, 1998.

WERTSCH, J.V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.