



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**MEDIAÇÃO DE AUTORIAS EM COMUNIDADES
VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.**

MARLENE DE ALENCAR DUTRA

Salvador
2006

MARLENE DE ALENCAR DUTRA

**MEDIAÇÃO DE AUTORIAS EM COMUNIDADES
VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade – Curso de Mestrado – do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia.

Orientadora: Profa Dr^a Lynn Rosalina Gama Alves

Salvador
2006

FONTE: Biblioteca Central da UNEB
BIBLIOTECÁRIA: Neuza Tinôco Melo Nunesmaia – CRB-5/229

Dutra, Marlene de Alencar

Mediação de autorias e avaliação solidária em comunidades virtuais de aprendizagem / Marlene de Alencar Dutra. _ Salvador [s.n.], 2006.
116 f. il. color.

Orientadora: Lynn Rosalina Gama Alves

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia

Inclui referências, apêndices e anexos

1. Autoria – Avaliação. 2. Comunidades virtuais. Educação. 4. Ensino à distância. I. Alves, Lynn Rosalina Gama. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD: 371.334

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLENE DE ALENCAR DUTRA

MEDIAÇÃO DE AUTORIAS E AVALIAÇÃO SOLIDÁRIA EM COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade – Curso de Mestrado – do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia.

Profa. Dr^a. LYNN ROSALINA GAMA ALVES/UFBA
Orientadora
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTÁ/UFBA
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. MARCO ANTÔNIO DA SILVA/USP
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. ROBERTO SIDNEI MACEDO/UFBA
Universidade Federal da Bahia

APROVADA EM, ____/____/____

Dedico este trabalho a todos os integrantes do curso Comunidades Virtuais de Aprendizagem, 2ª edição, que em uma relação dialética-dialógica promoveram a co-autoria desta Dissertação e, de forma errante e criativa, se permitiram participar da aventura, dos encontros e desencontros no ambiente virtual de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

À Lynn Alves, que de forma sábia vem realizando mediações de autorias nas minhas construções acadêmicas como orientadora que respeita os silêncios e, ao mesmo tempo, mobiliza ações produtivas e criativas;

A Roberto Sidnei, que aprendo a admirar sempre mais a cada nova interlocução e que foi a fonte inicial das inquietações desta investigação;

A Alfredo Matta, que acolheu e contribuiu no amadurecimento e fundamentação das idéias aqui apresentadas;

A Marco Silva, pela disponibilidade e colaboração ao sinalizar possibilidades de construções teóricas;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, pelas disciplinas ministradas que foram importantes tanto para esse trabalho quanto para o meu crescimento acadêmico;

Aos companheiros da ADUNEB, que de maneira admirável respeitaram e me apoiaram neste processo de construção.

Ao meu pai, Grevilson Dutra, que descobri sua amizade a tempo para declarar o meu imenso amor;

À minha mãe-amiga, Jocelina Alencar, pelo orgulho de sermos companheiras de longas jornadas;

Aos meus irmãos Auristela, Grinalson e Carlos Cândido pelas frustrações vivenciadas e superadas e pelo sucesso que iremos alcançar sempre juntos;

Aos meus amigos que me apoiaram e compreenderam os momentos que me privei da companhia de cada um deles;

À Dilma, Gabriela, Susanete e Adriana pelos primeiros passos desta caminhada e pela alegria desta chegada;

Às minhas companheiras de lutas e esperanças na educação: Sandra Nívea, Silvia Leite, Gal Moura, Isabel e Mara, as quais de forma singular e pontual me fortalecem;

A Vital Menezes de Souza, por haver acompanhado a construção desta problemática desde o seu nascedouro e vibrar de contentamento com o resultado atual;

À Mary Valda Sales, Emanuel Nonato e Giulia Fraga pela relação complementar, cúmplice e parceira durante este Mestrado e que se configura em amizade verdadeira;

A Matheus Cunha, pela leveza e sabedoria com que compartilha sua vida ao meu lado sem perder de vista nossa felicidade, mesmo diante das turbulências do processo criativo.

Meu Muito Obrigada!

Contexto é o ambiente para o pensamento. O contexto não é apenas o local espaço-temporal da mente, mas toda sua adjacência informacional: a configuração de quem, o que, onde, quando, por que e como. Essa definição faz com que deixemos de ver o contexto como um conjunto de idéias *compartilhadas* e mais como uma oportunidade comum para os indivíduos descontarem suas diferenças a fim de operarem *como se* houvesse conhecimento compartilhado. Sendo assim, o contexto não é uma noção singular – o pensamento não está em um contexto, mas em muitos – nem um simples determinante do pensamento: o pensamento pode modificar o contexto. O pensamento evita e arbitra a perplexidade dos indivíduos em seus encontros corriqueiros uns com os outros, expondo o estado normal de coisas. Este ambiente *default* de informações não é apenas real (ou seja, não se trata apenas de contextos passados), nem hipotético (ou seja, não são todos possíveis), mas *autênticos*: ele tem seus efeitos sendo crivelmente *real*, ou seja, imaginado, mas instanciável (FRAWLEY, 2000, p.108).

RESUMO

A Dissertação analisa os processos de mediação de autorias como possibilidade de conciliar ordem e desordem nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem enquanto movimento de criação. Desta forma, procura identificar e analisar condições que promovam uma mediação interativa comprometida com a produção de conhecimento enquanto prática social. Foram nos encontros e desencontros promovidos a partir de um curso de extensão online voltado à discussão desta temática que os incidentes, diálogos, ruídos, tempestades de informações e silêncios provenientes das relações humanas no ciberespaço demonstraram as contradições e dinâmicas do processo de aprendizagem interativo e autônomo. A partir das itinerâncias e errância estabelecidas no ambiente virtual de aprendizagem, *Moodle*, foi que emergiram as categorias que são analisadas neste trabalho: mediação de autorias e a escuta de silêncios e ruídos virtuais. Desta forma os instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa não se pautaram em acúmulo de informações acerca do objeto de estudo pois, de maneira encarnada e implicada, as interfaces possibilitaram uma coerência teórico-epistemológica com os sentidos e significados dos atores-autores. A reflexão acerca do nível de interatividade, envolvendo o silêncio virtual dos integrantes do curso, foi de fundamental importância na compreensão de possibilidades de alterações nos saberes dos atores-autores. A partir desta pesquisa, é proposto uma mediação interativa de autorias com possibilidades a uma avaliação solidária e dinâmica que implica na autonomia dos atores para se constituírem em autores. A mediação de autorias se encontra nas interações múltiplas que lidam com o instável, o imprevisível e o inédito, uma vez que os conflitos e negociações das relações comunicacionais e de poder promovem alterações junto aos atores-autores. Isto implica na capacidade de levar o outro além do seu Nível de Desenvolvimento Real (NDR), pois esta relação híbrida de autoria interfere na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e favorece a colaboração, solidariedade pautada na ética e no compromisso histórico-social.

Palavras-chave: Comunidades virtuais de aprendizagem, mediação de autoria, avaliação solidária, silêncio virtual.



ABSTRACT

This thesis addresses the processes of mediation of authorships as a possibility to combine order and disorder inside Virtual Learning Communities. This way it is supposed to identify and analyse the conditions which are able to promote Supportive Assessment approach compromised with knowledge as social praxis production. In the dialectical processes that took place in an on line extension course addressing this theme, the incidents, dialogues, noises, brainstorm and silences emerged from the human relationships in the cyberspace showed the contradictions and dynamics of an autonomous and interactive learning process. Mediation of authorships, virtual silence and noise listening and supportive assessment emerged as theoretical categories from the itinerancies and errors that occurred inside the learning virtual environment (moodle). The instruments of research did not suppose the accumulation of data about the object because they made a theoretical and epistemological coherent approach possible in relation to the meanings of the actors-authors. The reflection about interactivity level including the virtual silence of the interactors and supportive assessment became very important to understand the possibilities of alteration of the authors' knowledge involved. This research proposes an interactive mediation process that makes dynamic and supportive assessment possible. This supposes the actors' autonomy to become authors. This way, the proposal of an Interactive Mediation of Authorships implying multiple interactions that deal with the unstable, the unpredictable and the unheard-of aspects in which consensus has a place but disagreement is not refused as far as conflicts and negotiation can alter actors-authors' positions. This means taking the other one beyond one's Real Development Level, as far as this hybrid authorial relationship interferes in the Proximal Development Zone and favours collaboration and solidarity based on ethics and social-historical compromise.

Key Words: Virtual learning communities, authorship mediation, virtual silence, supportive assessment.



LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Arquitetura do contexto do CVA	66
Figura 02 -	Espaço de Convivência no CVA.	68
Figura 03 -	Unidades de Aprendizagem no CVA	69
Figura 04 -	Espaço de Interação no CVA.	69
Figura 05 -	Biblioteca no CVA	70
Figura 06 -	Participantes no início do Curso CVA	74
Figura 07 -	Interagentes do curso CVA	75
Figura 08 -	Postagens nos Fóruns temáticos.	76
Figura 09 -	Participação nos Chat's Pedagógico.	85



LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Primeira parte da matriz de análise do fórum.	73
Quadro 02 -	Texto Paralelo ocorrido no chat do dia 13 de maio de 2005.	77
Quadro 03 -	Continuação do Texto Paralelo ocorrido no chat do dia 13 de maio de 2005.	78
Quadro 04 -	Recorte da matriz de análise do 1º fórum temático.	79
Quadro 05 -	Recorte da matriz de análise do 1º fórum temático.	80
Quadro 06 -	Recorte da matriz de análise do 1º fórum temático.	81
Quadro 07 -	Recorte da matriz de análise do 1º fórum temático.	82
Quadro 08 -	Ultima parte da Matriz de Analise.	83
Quadro 09 -	I parte do texto paralelo selecionado no <i>chat</i> do dia 13/05/2005.	85
Quadro 10 -	I I parte do texto paralelo selecionado no <i>chat</i> do dia 13/05/2005.	86
Quadro 11 -	I parte do texto paralelo selecionado no <i>chat</i> do dia 13/05/2005.	88
Quadro 12 -	I I parte do texto paralelo selecionado no <i>chat</i> do dia 13/05/2005.	89



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÕES E PERTENCIMENTO EM COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – CVA	24
2.1	AUTORIZANDO-SE EM UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	31
2.2	DAS AUTORIDADES AS AUTORIAS	35
3	FAVORECENDO ALTERAÇÕES OU PROMOVENDO “AUTORIAS-AUTORITÁRIAS”	40
3.1	MEDIAÇÕES, ALTERAÇÕES E AUTORIAS	41
3.2	PRÁXIS MEDIADORA DE AUTORIAS	48
4	HORIZONTE METODOLÓGICO: CONCILIANDO ORDEM E DESORDEM NO PROCESSO DE CRIAÇÃO	52
4.1	O FIO CONDUTOR OU CONDUZINDO PELA TRAMA: CVA	55
4.2	ATORES E AUTORES DA TRAMA	57
4.3	OS INSTRUMENTOS ENCARNADOS	58
5	EXPRESSÕES E SENTIDOS VIVENCIADOS E VALORIZADOS NA CVA	65
5.1	ENTRELAÇANDO	65
5.2	MAPEANDO O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	65
5.2.1	No AVA – Montando e Desmontando O Moodle	67
5.2.2	A práxis pedagógica	71
5.3	EFETIVAÇÃO DO PROJETO	74
6	CONCLUSÃO	92
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	102
	APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Semi-aberta	103
	APÊNDICE B - Matriz de Análise do Fórum: Educação Presencial e a Distância - Uma Única Educação?	105
	ANEXOS	112
	ANEXO A - Autorização	113
	ANEXO B - Matriz de Análise da Seqüência de Interações no GD	115

1 INTRODUÇÃO

Eis um cenário: início de um novo projeto didático de intervenção em uma escola de ensino fundamental. A sala de aula está eufórica, alunos e professora fazem levantamento dos conhecimentos prévios e das questões a serem investigadas. O novo tema de estudo é interessante e praticamente todos os alunos se envolvem. A professora elabora atividades, seleciona leituras, administra o tempo e o espaço da sala de aula a fim de que as ações sejam realizadas de forma significativa e funcional. As crianças trazem novidades, discutem, questionam e, em alguns momentos, até se calam para ouvir os colegas.

Neste ambiente de estudo, busca-se criar um espaço que considere cada situação de aprendizagem como fonte de informação ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos, pois pretende-se não separar avaliação e ensino.

Chega o final dos estudos do projeto e com ele a expectativa do empreendimento: feira de cultura, seminário, livro, jornal e muitos outros produtos que se tornam concretos e justificáveis aos pais, alunos e inclusive à própria escola. Com a finalização do projeto, temos o final da unidade/bimestre ou ainda do semestre e aqui se inicia o momento doloroso e angustiante do professor: é preciso dar a “nota”.

As atividades são pensadas numa linha coletiva como sugere um trabalho por projetos. Os alunos investigam e desenvolvem procedimentos, conceitos e atitudes que serão testados e medidos na fase final, apesar da chamada avaliação processual. Desta forma, as tarefas avaliativas são realizadas individualmente, sem consulta e de preferência em silêncio, para permitir melhor concentração e sistematização por parte de cada aluno. Os critérios também foram traçados pelo professor desde o momento que este elaborou o projeto (só não foram compartilhados e discutidos com os alunos). Assim, as metas e expectativas foram definidas pela autoridade do outro.

Como professora que esteve sempre preocupada com as mediações e intervenções no processo de produção de conhecimento a partir dos problemas cotidianos, com atividades criativas e significativas com base na teoria construtivista sócio-interacionista, vivenciei, por vários anos, a cena brevemente retratada acima.

Temos mudado muitas das nossas práticas educativas embasados em teóricos

que nas diversas áreas de conhecimento nos fornecem referenciais didáticos, metodológicos e epistemológicos para refletirmos e modificarmos nossas ações no contexto educacional.

Foi na escola, neste espaço de informação e sistematização formal do conhecimento, que as angústias iniciais desta dissertação começaram a me inquietar porque, à medida que ia reconhecendo e valorizando os processos de produção dos alunos, sentia que era incoerente ao analisar e refletir acerca das ações cotidianas na sala de aula, pois a avaliação mantinha seu ritual secular, apesar das mudanças e crises de paradigmas e do discurso pós-moderno. Assim, de que maneira mediar autorias e desenvolver autonomia quando, no final do processo, todos os envolvidos - professora e alunos - permanecem reféns da avaliação enquanto instrumento de medida?

A partir dessa relação, resgato, como reflexão, uma história da tradição popular, ouvida na minha infância, uma metáfora que retrata meu sentimento inquieto de educadora-pesquisadora: meu pai muitas vezes destacou que a condição do pavão chama a atenção pela beleza e magnitude das suas plumagens exibidas com onipotência e estas, muitas vezes, provocam admiração e às vezes inveja dos outros “galináceos” do terreiro. Triste pavão... (lamentava ele): não suporta baixar a cabeça e ver os próprios pés que são feios comparados à sua maravilhosa calda. Ao se deparar com seus sujos e escamados pés, o pavão recolhe suas lindas penas, por isso, com vergonha, desmancha sua roda de beleza; explicava meu pai como antevendo o dilema profissional que eu iria vivenciar.

Assim, os dilemas vivenciados relacionados à constituição de autorias, o desenvolvimento da autonomia e valorização multicultural são alguns dos pontos de discussão das mudanças e crises de paradigmas atuais, no entanto, a avaliação da aprendizagem continua sendo, metaforicamente, o meu/o nosso “pé de pavão”.

Neste movimento dinâmico de contradições, encontro, através da mediação de autorias, possibilidades para uma avaliação solidária e comprometida com a justiça social. A ampliação dessa discussão ocorre a partir dos desafios experienciados no Mestrado de Educação e Contemporaneidade, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lynn Alves e das problematizações e vivências na disciplina Educação a Distância –

EAD¹, ministrada pelo Prof^o Dr^o Alfredo Matta, que visava a reflexão crítica sobre planejamento, implementação e prática em EAD, na abordagem Comunidades de Aprendizagem. Estas foram situações férteis que me fizeram analisar as práticas educativas e criativas no ciberespaço, desestabilizando a ordem, abrindo espaço para o dissenso e valorizando a diferença.

Passo, assim, a pesquisar as possibilidades das Comunidades Virtuais de Aprendizagens (CVA's) enquanto espaços e trânsito de múltiplas "vidas" que em um processo auto-eco-organizacional lida com as incertezas, a ordem e a desordem, a criatividade e o incidente, o diálogo, os ruídos, as tempestades de informações e os silêncios provenientes das relações humanas no ciberespaço que são instáveis e requerem inventividade no processo de aprendizagem e partilha de autonomia.

A partir desta compreensão, procuro superar a visão "pessimista" acerca das comunidades virtuais de aprendizagens, pois estas não são espaços de homogeneização das expressões culturais, negação de gênero, etnia, poder ou ainda do seu *ethno* cultural.

Nesta perspectiva esta pesquisa se interessa pelas práticas dos sujeitos dentro da sua cultura, vivendo um processo histórico e cotidiano, sem descartar os interesses e sentidos destes no dia a dia, pois, enquanto atores-autores, são capazes de dar sentido, significado às suas ações e constituírem autorias. Por isso, tendo a etnopesquisa como política de investigação, a pesquisa participada como melhor instrumento para abordar a construção de sentido e a etnometodologia como abordagem para análise da mediação de autorias em Comunidades Virtuais de Aprendizagem, é que busquei compreender as possibilidades de uma mediação de autorias favorecendo uma avaliação solidária como norteadora das alterações que são promovidas a partir da diversidade cultural, considerando a objetividade e subjetividade dos atores-autores que compartilham de um projeto solidário uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA).

Nesta trajetória, define-se como objetivo geral desta pesquisa compreender a mediação de autorias como possibilidades a uma avaliação solidária e dinâmica, o que implica na autonomia dos atores para se constituírem em autores. Tendo esta inspiração inquietante, proponho-me ainda a:

¹ Essa disciplina fortaleceu a discussão sobre a modalidade de ensino a distância na UNEB subsidiando muitas das dissertações produzidas no programa deste Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

- ✓ compreender de que forma a mediação de autorias possibilita conciliar os processos dialógicos-dialéticos e de identificações nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem, percebendo-os enquanto movimento de criação;
- ✓ identificar em que medida a mediação de autorias vem sendo gerada/gerida nas CVA, tendo em vista as práticas cotidianas destes contextos;
- ✓ analisar como tem se constituído, na educação *online*, uma mediação de autorias voltada à uma avaliação solidária, compartilhada e comprometida com a produção dos saberes.

No desdobramento destes objetivos, surgem as questões mobilizadoras que provocaram os constantes conflitos cognitivos e epistemológicos próprios de uma etnopesquisa e que caracterizaram um constante ir e vir reflexivo ao lidar com o objeto de estudo:

- ✓ De que forma a mediação de autorias está sendo gerada/gerida nas comunidades virtuais de aprendizagem em busca do reconhecimento das autorias?
- ✓ Nas comunidades virtuais de aprendizagem tem sido desenvolvidas uma mediação de autorias com possibilidades à avaliação solidária, compartilhada e comprometida com a produção dos saberes? Qual a preocupação dos atores-autores nesse sentido?
- ✓ Como os atores-autores têm conciliado os processos dialógicos-dialéticos e de identificações nas comunidades virtuais de aprendizagem, percebendo-os enquanto movimento de criação?

Proponho, a partir desta pesquisa, uma mediação de autorias com possibilidades a uma avaliação solidária e dinâmica que implica na autonomia dos atores para se constituírem em autores, a partir de uma interação todos-todos na qual o consenso tem seu lugar, mas não desconsidera o dissenso que também pode se fazer presente. Cabe ainda refletir as mediações de autorias na CVA, considerando o nível de interatividade dos pertencentes à comunidade e que se fazem presentes tanto ativamente quanto silenciosamente. Assim, os silêncios, os ruídos e tempestades de informações serão escutados na perspectiva de possibilidades de aprendizagem.

Nessa direção, será possível, no capítulo intitulado **Processos de identificações e pertencimento em comunidades virtuais de aprendizagem**,

especificar as relações sociais em uma CVA, percebendo nesta os elementos que interferem nos processos de identificação e pertencimento dos atores-autores, elaborando minhas argumentações baseadas em uma epistemológica ecológica que terá a complexidade e a incerteza como parâmetros para lidar com a auto-eco-organização vivida em um contexto, pois, são nas relações de práxis que os processos de identidade e identificação se constituem forjando as Comunidades Virtuais de Aprendizagem, favorecendo ou negando os processos educativos propostos no espaço *online*.

Torna-se fundamental, neste contexto, refletir sobre o projeto político pedagógico norteador da ação educativa na CVA, pois não podemos continuar sendo incoerentes e mantenedores de práticas contraditórias, como é o caso específico da ação avaliativa que centraliza o poder na autoridade do professor, uma vez que estas comunidades são forjadas e estão inseridas em contextos históricos que promovem formas próprias de se relacionar, resolver situações problemáticas, analisar, avaliar, criar, re-criar, interagir e mediar ações educativas cotidianas que vão além do ensino formal, pois considera a itinerâncias e errância como processos de aprendizagem.

Para pensar as bases didáticas e metodológicas de uma prática mediadora, problematizadora e dinamizadora da educação *online* potencializada pelas tecnologias e que favorecem o descentramento das relações de poder que são focalizadas no professor, irei abordar no capítulo **Favorecendo alterações ou promovendo “autorias-autoritárias”**, questões problematizadoras da práxis mediadora na perspectiva de uma mediação interativa que implica na autonomia dos atores para se constituírem em autores, a partir de uma interação todos-todos, na qual o consenso tem seu lugar, mas não desconsidera o dissenso que também pode se fazer presente.

Cabe refletir aqui as mediações de autorias na CVA, considerando o nível de interatividade dos pertencentes à comunidade e que se fazem presentes tanto ativamente quanto silenciosamente. Assim, o silêncio e os ruídos serão escutados na perspectiva de possibilidades de aprendizagem.

Procuró também neste capítulo compreender a mediação de autorias no contexto educativo da CVA percebendo-a como possibilidade de promoção do que venho chamando de “autorias autoritárias”, ou seja, uma falsa democratização dialógica que se encontra em oposição às mediações dialógicas-dialéticas que

promovem alteração e reconhecimento de co-autoria.

No capítulo **Horizonte metodológico: O Processo de Criação**, traçarei o fio condutor e/ou conduzido pela trama vivenciada ao longo desta pesquisa e que delinearam os instrumentos, bem como os seus atores-autores. Serão descritas as conduções metodológicas da pesquisa com sua fundamentação teórica e vivência cotidiana no Curso de Extensão Comunidade Virtual de Aprendizagem, desenvolvido no ambiente *Moodle*², que serviu de locus para esta pesquisa, bem como serão traçados o percurso e modificações no processo de definição do objeto de pesquisa, implicando-me na pesquisa de forma encarnada.

A etnopesquisa é definida, neste trabalho, como uma política de investigação e formação, por se constituir em uma transgressão ao método, não percebido como linear e fechado, mas dialógico e inédito, a partir do qual se estabelece a comunicação, o exercício do pensamento complexo originado das incertezas e oscilações de um processo interrelacional que é estruturante dos sentidos e significados de todos os envolvidos na pesquisa, na qual me incluo como participante ativa. E, para compreender as práticas cotidianas dos atores-autores integrantes da CVA, recorrerei à etnometodologia como ponto de reflexão e desvelamento dos etnométodos desenvolvidos por estes no ambiente virtual para lidar com as questões próprias dos processos de aprendizagem e que envolvem as ações, omissões, produções criativas e interativas enraizadas nos diferentes contextos culturais presentes na comunidade virtual de aprendizagem.

As **Expressões e sentidos vivenciados e valorizados na CVA** serão analisados a partir dos dados registrados no ambiente *Moodle* e nas interações pelo *Messenger - Msn*³, ou seja, nos *chats* pedagógicos, a fim de compreender as posturas mediadoras e avaliativas dos sujeitos a partir de seus etnométodos expressos no Curso de Extensão – Comunidade Virtual de Aprendizagem. Neste capítulo, ressaltarei e aprofundarei as categorias de análise que emergiram da pesquisa: mediação de autoria, avaliação solidária e os silêncios e ruídos virtuais.

Este é o grande desafio: perceber os elementos criados e vivenciados pelos sujeitos nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem que permitam os atores-autores mediar, alterar e se autorizarem a partir do *ethno* a que pertencem, reconhecendo e valorizando a si e ao outro. Tornando possível uma mediação

² Endereço eletrônico: www.moodle.uneb.br

³ Endereço eletrônico: www.msn.com

interativa de autorias que venha a promover uma avaliação solidária/ etnoavaliação dos integrantes de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem.

Na dinâmica das inquietações, estarei na **Conclusão** resgatando pensamentos inconclusos que tenderão a ser retroalimentados na perspectiva da continuidade do trabalho tendo em vista as possibilidades e limites encontrados nesta pesquisa. Assim, trago a tona a compreensão de uma proposta de etnoavaliação que se encontra ancorada na práxis mediadora de autorias e está baseada nos princípios etnometodológicos.

2 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO EM COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – CVA.

Sobrevivemos e buscamos viver em uma sociedade em que a globalização econômica nos fascina pela retotalização do mundo, no entanto, esta sociedade está pautada na racionalidade que imprime aos sujeitos dívidas (financeiras, ecológicas e da razão) as quais unidimensionam o mercado, superexploram a natureza, homogeneizam as culturas, subjugam saberes e degradam a qualidade de vida da maioria (LEFF, 2001). Assim, a globalização pode ser entendida como um projeto totalitário, que sob o signo do mercado, desvaloriza as tradições, nega as identidades e subjugam as culturas marginalizadas, já que “... a reintegração do mundo não remete [...] a um projeto de reunificação do conhecimento” (Op cit, p.229), e sim ao desafio de uma nova racionalização que contemple a diversidade e a complexidade do mundo.

Neste veio argumentativo, situo as Comunidades Virtuais de Aprendizagem como contribuintes na formação desta nova racionalidade, mas, sobretudo como espaço e trânsito de múltiplas “vidas” que em um processo de participação e comunicação social, potencializado pelas tecnologias informacionais, produzem saberes e favorecem o encontro de seres humanos que em uma relação de práxis promovem alterações interpessoais e transpessoais, ou seja, alterações ecologizadas no individual e coletivo a partir de suas ações.

Considerando que os sujeitos envolvidos e integrantes deste contexto promovem encontros e desencontros, têm identidades diversas, apresentam um sentimento de pertencimento e têm um objetivo comum enquanto grupo, passo a ampliar minha visão sobre as diferentes relações estabelecidas na sala de aula, ou no chamado ensino presencial, pois percebo-o também como uma Comunidade de Aprendizagem em que os interesses, o desejo de participação, as normas e a linguagem são características que distinguem um grupo do outro conferindo singularidade na diversidade, contrapondo-se à idéia clássica de comunidade baseada em um local geográfico determinado, deparamo-nos na atualidade com um sentimento de comunidade mobilizador e estruturante de uma práxis social que transpõe e ressignifica os conceitos de espaço e tempo.

Comunicare é a raiz da palavra comunidade e não por coincidência da palavra

comunicação, que remete a uma ação em comum – comun-ic-ação – a ação de encontro entre os homens, onde,

cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – (...) – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde diretamente o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, **falar com eles**⁴, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (FREIRE, 1985, p.30).

Neste sentido, avanço em meus estudos na perspectiva de que as comunidades *online* são agrupamentos humanos que surgem através da Comunicação Mediada por Computador (CMC), considerando a ausência de uma base territorial geográfica e em muitos casos até mesmo do contato físico entre os integrantes destas comunidades. Modificam-se as relações, as fronteiras simbólicas da orientação e reconhecimento tanto do locus virtual quanto da identificação dos atores-autores (RECUERO,2002 ; PALACIO, 1996; RHEINGOLD, 1996).

Retomando o conceito de Comunidades Virtuais (CV) a partir de Rheingold (1996), estas são agregações surgidas na *Internet* (Rede), quando os sujeitos formam teias de relações pessoais no ciberespaço, sendo interligados por um debate que envolve troca de informações e sentimentos, pois, como testemunha o próprio autor ao falar de sua experiência, “as pessoas que dispõem de informação são mais interessantes do que a informação em si; os aspectos funcionais da partilha de informação levaram-me mais longe” (1996, p. 77)

As pessoas quando se conectam nas CV's não o fazem de forma aleatória, tais escolhas envolvem valores e interesses e é a partir do nível de investimento na interatividade da conexão que podemos, enquanto educadores, identificar a intencionalidade dos laços estabelecidos, pois a sociabilidade no ciberespaço envolve, além da navegação em circuitos informacionais, “uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais” (SANTOS,2002, p.428).

Neste sentido, destacamos que os ambientes virtuais de aprendizagem são mais do que um simples conjunto de páginas *web*. Os ambientes virtuais correspondem a conjunto de elementos técnicos e principalmente humanos

⁴ Grifo meu

e seu feixe de relações contido no ciberespaço (Internet ou Intranet) com uma identidade e um contexto específico criados com a intenção clara de aprendizado cooperativo. (OKADA ; SANTOS, 2004, p.3)

O cheiro, o olhar, as expressões corporais são marcas das relações presenciais que ainda não se estabelecem no espaço *online*, ainda precisamos descobrir/reconhecer os rastros produzidos nas relações da vida cotidiana das comunidades *online* para melhor marcar, recortar, institucionalizar e apropriar-nos do espaço virtual, até quem sabe,

possamos no futuro divisar melhor o equivalente a avenidas, ruas, viadutos ou praças presentes nessas comunidades virtuais que habitam os meios eletrônicos, isso deverá acontecer na medida em que as pesquisas na área possam avançar e possamos interpretar com mais clareza as infovias, que substituem em meio virtual, as clássicas vias de fluxo e locais de interação e convívio das vias urbanas⁵.

Por outro lado, refletindo a partir do conceito de capital cultural, simbólico e político de Bourdieu (1998), pode-se verificar nas comunidades virtuais os rastros simbólicos, uma vez que estas implicam em uma rede de relações onde acontecem a produção e acumulação dos referidos capitais. Os espaços virtuais são espaços sociais de produção de conhecimento, de apropriação de bens e de serviços públicos. Portanto, não podemos perder de vista que a rede de computadores conecta seres humanos. Respaudando-me nas pesquisas de Recuero

a análise estrutural das redes sociais procura focar na *interação*⁶ como primado fundamental do estabelecimento das relações sociais entre os agentes humanos, que originarão as redes sociais, tanto no mundo concreto, quanto no mundo virtual. Isso porque em uma rede social, as pessoas são os nós e as arestas são constituídas pelos laços sociais gerados através da interação social⁷

Portanto, não podemos pensar a comunidade de aprendizagem virtual numa perspectiva substancial/biologicista ou no outro extremo, somente cultural, porque assim estaríamos correndo o risco de perder o aspecto relacional, pois as propriedades de um grupo qualquer são propriedades relacionais. Pode-se

⁵ MATTA, Alfredo. **Trans-Urbanidades E Ambientes Colaborativos Em Rede De Computadores**. Disponível na URL: http://www.matta.pro.br/pdf/prod_1_transurbanidades.pdf. Acesso em 04 abr 2004.

⁶ Grifo da autora

⁷ RECUERO, Raquel. **COMUNIDADES VIRTUAIS - Uma abordagem teórica**. Disponível em URL: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.htm>. Acesso em 17 jun 2004.

identificar nos encontros e reencontros virtuais as relações entre as posições sociais (conceito relacional), disposições (habitus) e as tomadas de posição ou escolhas que os agentes sociais fazem em suas práticas nesses espaços. As definições vêm pelas relações que se estabelecem e não apenas das propriedades consideradas, uma vez que,

o modo de pensar substancialista, que é o do senso comum e do racismo, e que leva a tratar as atividades ou preferências próprias a certos indivíduos ou a certos grupos de uma certa sociedade, em um determinado momento, como propriedades substanciais, inscritas de uma vez por todas em uma espécie de essência biológica, ou cultural, leva aos mesmos erros de comparação – não mais entre sociedades diferentes, mas entre períodos sucessivos da mesma sociedade. (BOURDIEU, 1996, p.17)

As Comunidades Virtuais de Aprendizagem, como espaços para o estabelecimento de interações à distância, configuram novas formas nas relações humanas que são delineadas por interesses e um alto grau de interatividade, significativo na interação. O sentimento de pertencimento, ou melhor, sentimento coletivo de nós é imprescindível ao nível mínimo de associação sustentável à integração dos sujeitos envolvidos em uma comunidade.

A extensão de uma série de trocas comunicativas promovidas pelo encontro e reencontro de atores-autores através da rede da *Internet*, o tempo, e o sentimento são elementos combinados através de uma base no ciberespaço que se configura em um espaço público de comunicação e negociação que delineiam fronteiras simbólicas da convivência e relacionamento.

Desmistificar as comunidades virtuais enquanto espaços imaginários e abstratos é humanizar os espaços *online* a partir de relações de práxis. Como afirma e reafirma Freire ao pontuar que o fazer dos homens é a ação reflexão,

(...)os homens são seres de práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não "ad-miram" o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que fazer "emergem" dele e, objetivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 121)

Nesta abordagem, o ciberespaço potencializa as relações sociais, pois são construções humanas. Os atores-autores não estão imersos em flutuações sem sentidos, estes emergem como produto humano, portanto, carregado de sentidos e significados e por isto mesmo deve ser visto em sua totalidade e implicação. No

entanto, não podemos desconsiderar e deixar de refletir sobre críticas como as fundamentadas por Lian Gur-Ze'ev

Dentro do ciberespaço, a produção de mitos e o controle da informação, identidade e consciência, estão sendo transferidos da hegemonia de instituições ideológicas — como o Estado, o partido e outras — para outras forças mais sofisticadas, que são menos visíveis, menos abertas à crítica e a resistência. A lógica do controle, eficiência e produtividade se faz presente no ciberespaço mesmo quando se afasta explicitamente do texto discursivo, linear e competente para favorecer uma arena digital metafórica “pré-textual” constituída por livre jogo de ícones, intuições, elos retóricos e espetáculo. A educação modeladora não desaparece; apenas se torna mais sofisticada, produtiva e efetiva e menos transparente à medida que a necessidade do sistema internacional exija uma sofisticação cada vez mais acentuada e capacidade de reflexão e de flexibilidade cada vez mais controlada e avançada — características funcionais para a reprodução capitalista e o progresso tecnológico. A opressão aqui dispensa o opressor. É internalizada e representada por suas próprias vítimas como agentes entusiasmadíssimos do sistema. A alta modernidade precisava mesmo de uma indústria cultural em que os passivos consumidores fossem realmente manipulados. A condição pós-moderna precisava da iniciativa, criatividade, flexibilidade e potencial crítico dos consumidores, que se tornam produtores eficientes e criativos dentro do sistema.⁸

Esta racionalidade capitalista pautada na fragmentação, certeza, previsão e controle sobre a realidade não pode desconsiderar a contradição, a incerteza, o inédito que é capaz de produzir uma contra-hegemonia (GRAMSCI, 1968), fundante de uma outra racionalidade que se concretiza na inter-relação permanente da práxis.

As contradições entre a racionalidade ecológica e a racionalidade capitalista se dão através de um confronto de diferentes valores e potenciais, arraigados em esferas institucionais e em paradigmas de conhecimento, através de processos de legitimação com que se defrontam diferentes classes, grupos e atores sociais (LEFF, 2001, p.134).

Embasando minhas argumentações em uma epistemologia ecológica e na complexidade ambiental (CAPRA, 1982; GUATTARI, 1990; LEFF, 2002) é que não desconsidero a ampliação do poder do capitalismo que, através da globalização, se deslocou e se desterritorializou em busca da homogeneização dos sujeitos. No entanto, é nesta possível uniformização midiática e telemática que se encontra a ruptura, pois, concordando com Guatarri os sujeitos não são evidentes, assim “não basta pensar para ser, como o proclamava Descartes, uma vez que inúmeras outras

⁸ GUR-ZE'EV, Lian. **É possível uma educação crítica no ciberespaço?** -tradução de Newton-Ramos-de Oliveira. Disponível em URL: http://www.pedagogia.pro.br/educacao_ciberespaco.htm. Acesso em 17 jul 2005.

maneiras de existir se instauram fora da consciência” (1990, p.17). Desta forma é que,

a complexidade leva à reconstituição de identidades, que se afastam do idêntico para forjar o inédito. Identidades híbridas e identificações solidárias na diferença, na singularidade, em que se constituem alianças estratégicas para o logro de interesses comuns; mas que não buscam sua homologação em futuro sem origens, sem ancoragem no ser e no tempo, o que dissolveria as diferenças na entropia de uma cidadania global sem identidade (LEFF, 2003, p.34).

A partir da sociedade em rede (CASTELLS, 2000), os novos-velhos processos identitários constróem-se em uma zona fronteira, híbrida, pois atores-autores transitam numa trajetória da identificação e recontextualização cultural. Assim, as múltiplas vidas presentes no ciberespaço favorecem o intercâmbio e fluxo de informações entre a cultura global, as culturas locais e as culturas regionais e a partir das inter-relações dos diferentes vínculos, promove-se o diálogo cultural.

Segundo o próprio Castells (*ibid*), é preciso estar aberto à possibilidade de que a comunicação com o mundo sem sair de casa pode reforçar a comodidade, a auto-suficiência e a aparente segurança, favorecendo princípios como segmentação, personalização e individualização na sociedade. No entanto, a versatilidade, diversidade e riqueza das relações estabelecidas na rede, a partir de um campo dialético e dialógico, afastam a possibilidade da homogeneização das expressões culturais, visto que os homens são sujeitos históricos que criam e recriam suas significações.

Acreditando que não podemos assegurar, nem fechar os limites da nossa própria identidade, muito menos da identidade do outro, é que encontramos em uma comunidade de aprendizagem, tanto no espaço *online* quanto no presencial,⁹ identidades que não são unificadas ao redor de um único ‘eu’ coerentes (HALL,1999). Dentro de nós existem identidades contraditórias empurrando em direções, de tal modo que nossas identificações são continuamente deslocadas. E é neste trânsito de itinerâncias plurais, criativas e inéditas que a identidade se constrói de forma dinâmica e sem a falácia de uma única referência, pois os atores-autores desenvolvem seus processos de identificação com o outro, necessitando do outro

⁹ Gostaria de ressaltar que utilizo a expressão espaço presencial para definir os espaços clássicos de aprendizagem como, por exemplo, a sala de aula e a escola, no entanto não desconsidero que o espaço *online* também é presencial, pois os atores-autores estão presentes interagindo a partir das diversas interfaces.

para perceber as diferenças, contradições e conflitos próprios da existência humana.

Os processos de identificação dos atores-autores em uma comunidade virtual de aprendizagem podem ser analisados a partir das relações sociais que estes estabelecem com os demais integrantes desta comunidade. O sentimento de pertencimento, a territorialidade, a permanência, as ligações emocionais, o caráter colaborativo, a partilha de um projeto solidário, de objetivos conflitivos e a confiança são alguns dos princípios que norteiam a convivência na CVA e são requeridos para o estabelecimento de vínculos, uma vez que os atores precisam se implicar, desenvolver a autonomia e promover mediações através das marcas subjetivas que são impressas nas interfaces de um ambiente virtual de aprendizagem, pois só assim se constituirão em atores-autores.

Corroborando Matta¹⁰, “nas últimas décadas ficou cada vez mais evidente a dificuldade e até falência das iniciativas tradicionalmente individualistas e não colaborativas do capitalismo competitivo tradicional”. As necessidades que emergem no seio do Capitalismo a partir de sua reestruturação na segunda metade do século passado (CASTELLS, 2000), principalmente diante do crescimento do mercado informático e das tecnologias da comunicação e informação, exigem uma maior cooperação e colaboração nas relações sociais.

No entanto, não devemos perder de vista que, apesar destas categorias serem utilizadas como sinônimas, possuem uma linha tênue que as diferenciam, mesmo porque essas são questões que afloram nesta pesquisa e que têm implicações em sua análise de dados.

A cooperação, de fato, envolve um trabalho comum, tendo em vista um objetivo comum que se sobrepõe aos desejos coletivos, mas apenas mascara a competitividade inerente à lógica capitalista. Concorrência e corporativismo continuam a existir, embora cedam lugar à práticas mais efetivas, isto é, estratégias menos individualistas que são toleradas com o objetivo de garantir a manutenção da lógica capitalista subjacente. Colaboração, entretanto, supõe a contribuição entre pares que buscam desenvolver estratégias e solucionar problemas por processos cognitivos provenientes das interações e relações dialógicas-dialéticas nas quais as diferenças e contradições são postas à vista. Colaboração implica necessariamente a ruptura com a busca de hegemonias de qualquer espécie e a construção de

¹⁰ MATTA, Alfredo. Tecnologias para a Colaboração. Disponível em HTML: http://www.matta.pro.br/pdf/prod_1_tecnologiascolabora.pdf Acessado em 10.jun.2004

propostas coletivas: só a colaboração viabiliza a existência concreta de coletivos inteligentes.

A realidade histórica da práxis nas comunidades *online* é um desafio que inscreve os sujeitos em uma diáspora virtual, negociando espaços culturais, estabelecendo novos espaços do convívio, possibilitando formas alternativas de construção e debate social. Reforço tal argumento a partir de Freire, quando este nos fala sobre a ação transformadora do encontro entre homens, uma vez que,

nem todos temos a coragem deste encontro e nos enrijecemos no desencontro, no qual transformamos os outros em puros objetos. E, ao assim procedermos, nos tornamos necrófilos, em lugar de biófilos. Matamos a vida, em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar de buscá-la, corremos dela (FREIRE, 1987, p.126).

As comunidades virtuais são encontros e desencontros de vidas, espaços de aprendizagem, diálogo e transformação social estabelecida cotidianamente. Assim, contrapondo-se à fragmentação e individualização dos envolvidos nas comunidades, desenvolve-se o princípio da colaboração como característica da ação comunicativa e integração das relações humanas na construção da práxis e do conhecimento coletivizado.

2.1 AUTORIZANDO-SE EM UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Analisando a emergência das comunidades virtuais com um projeto educativo formal, percebo implicações diretas nas relações didático-pedagógica desenvolvidas entre seus integrantes, visto que observa-se a transposição das relações estabelecidas nas aulas presenciais para os espaços *online*. Assim, muitos aspectos são desconsiderados e descaracterizados pela transposição pura que desvaloriza o campo fértil e rico da diversidade presente nas relações virtuais.

A partir da experiência com uma Comunidade de Aprendizagem desenvolvida no espaço Virtual, Alves (2003) nos aponta que ainda possuímos uma cultura e uma concepção cristalizada de educação como um processo de assimilação de um conhecimento pronto que ainda persiste na maior parte dos professores e alunos, apesar dos discursos renovadores e dos avanços realizados nos processos de

ensinar e aprender. Tais posturas geram dificuldades para que estes sujeitos mantenham o desejo de saber, e que faz emergir, muitas vezes, uma nova categoria na educação, os evadidos *online*. Desta forma, encontrar conexões entre interesses e expectativas dos atores-autores é fundamental para assegurar o sentimento de pertencimento e colaboração nas relações sociais pautadas em comunidades virtuais com proposta educativa.

Apesar do reconhecimento e valorização do processo de produção dentro dos espaços de aprendizagens (*online* e presencial), ocorridos nas últimas décadas, ainda nos deparamos com o desafio de buscar a formação de autores-cidadãos, capazes de sentir, agir, decidir, imaginar, gerir, regular processos de auto-produção dentro destes espaços, valorizando e ampliando seus saberes, considerando as diferenças e as tensões próprias dos processos de identificação entre os envolvidos. Neste sentido, minhas reflexões partem do pressuposto de que as mudanças do paradigma mecanicista da natureza e da sociedade – que questionam a visão unidimensional, tendo como inspiração a complexidade e a multireferencialidade (MORIN,1996; PRIGOGINE,1996; ARDOINO,1998), dão suporte a uma nova visão sobre a complexa trama ecológica estabelecida nas comunidades de aprendizagem, nas quais os sujeitos envolvidos precisam, desde as séries iniciais, reconhecer suas autorias uma vez que estes estão envolvidos em um projeto solidário.

As Comunidades Virtuais de Aprendizagem desenvolvidas no espaço vivo e coletivo, com pulsões dinâmicas, oferecem oportunidades ao estabelecimento de contratos sociais que podem (e/ou devem) transpor os contratos didáticos, a fim de que a complexidade da linguagem e comunicação sejam historicizadas e inscritas no espaço/tempo, minimizando os riscos das mutilações da realidade.

Levando em consideração que toda ação educativa implícita ou explicitamente possui uma dimensão político-social é que considero fundamental pensar acerca do projeto político pedagógico que envolve a CVA, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está inserido em um contexto cultural, no qual as relações de poder, fragmentações, transmissão e controle hierárquico se mantém enraizados por práticas históricas que dificultam um projeto comunicacional e interativo voltado à solidariedade e justiça social.

Um projeto político-pedagógico revelador da dinamicidade das relações, dos movimentos, das criatividades, não se fecha ou se expressa em um paradigma da razão individual centrado na autoria do outro, isto porque ele requer vivência,

enfrentamento dos atores sociais com o outro, consigo e com o objeto de aprendizagem, e todo esse embricamento constitui a complexa e inédita rede cognitiva do aprender e do fazer-se atores-autores. Nestas bases,

o paradigma da ação comunicativa, argumentativa, dialogal, ancorada na linguagem, com a qual seus instituintes se entendem no mundo da vida, os valores exigem efetividade e eficácia educativa e expressam a reconstrução consensual, além das vivências e aplicações às várias situações (MEURER, 1998, p. 66).

Compreender e lidar com a constituição de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem a partir de um projeto de ensino aprendizagem institucional e intencional é ousar, correr riscos, aventurar-se na construção de um projeto político pedagógico *online* que extrapole as relações de sociabilidade estabelecidas pelas redes sociais na *Internet*¹¹. Entendo, assim, que se torna imprescindível uma modificação no esquema clássico de comunicação tendo em vista uma lógica interativa das relações entre os atores-autores abolindo as posturas ideológicas dominadoras e “cultivando a construção das diferenças culturais, a vivência intercultural, a atitude intercultural” (MACEDO, 2004, p.99), exercitando a criticidade e solidariedade, sem imposições de culturas e saberes.

Neste sentido, tomando os cenários curriculares como referência, educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um mero objeto de estudo, mas consideram como um modo próprio e singular de um grupo social ver e interagir com a realidade (MACEDO, 2004, p.99).

Na medida em que os atores-autores envolvidos em uma CVA se propõem a um projeto educativo intencional, estes devem estar preparados para lidar com contextos diferentes, com o dissenso e o inesperado, por isso precisam se respaldar em princípios como responsabilidade, autonomia, solidariedade e justiça social para que as singularidades dos contextos das CVA's se configurem em campo fértil para construção de um projeto político pedagógico *online* democrático, dialético e dialógico.

Neste entendimento,

¹¹ Para Recuero, em uma rede social na internet as pessoas são os nós e as arestas são constituídas pelos laços sociais gerados através das interações sociais. Aprofundar estudos em RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. Disponível em HTML: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-internet.pdf> acessado em 20.mai.2006.

um currículo *intercrítico* reconfiguraria, dialógica e dialeticamente, uma pedagogia interativa até suas últimas conseqüências, em que encontros/confrontos de narrativas diferenciadas constituiriam uma ocasião majorante em termos de co-aprendizagem culturalmente mediada e de *transitividade cognitiva, âmbito do entendimento dos processos de diferenciação*. (MACEDO, 2004, p.99).

Por todo o exposto, as ações educativas no ciberespaço não devem continuar reproduzindo práticas de instruções programadas, voltadas a uma educação bancária (FREIRE, 1987), na qual o modelo que caracteriza a comunicação é unidirecional, onde temos a emissão ativa do professor e recepção passiva do aluno. Nesta abordagem tradicional e behaviorista, o nível de interatividade pode ser definido como um-todos (LÉVY, 1999), caracterizando o jogo da dominação mascarado por aparatos tecnológicos, que modificam o espetáculo do ensinar, mas mantém a base do autoritarismo do saber e da hierarquia social centrada no papel do professor.

O desafio e riqueza das Comunidades Virtuais de Aprendizagem encontra-se no estabelecimento e vivência de um novo paradigma comunicacional emergente, no qual a interatividade pode se estabelecer no nível todos-todos (LÉVY, 1999), promovendo uma comunicação horizontal que favorece uma outra dinâmica dialógica que descentraliza a autoridade do professor como dono do saber, que ativa a postura do aluno na perspectiva de que este passe a ser um sujeito ativo e não simples receptor. Nesta outra relação, inclusive, a mensagem, como vista no modelo clássico, se transforma, uma vez que esta não se dá de forma unidirecional e sim multidirecional como produto da interatividade, das zonas de contato e negociação dos envolvidos na construção da mensagem.

Sintonizado com a era da interatividade, o professor percebe que o conhecimento não está mais centrado no seu ditar-falar. Percebe que os atores da comunicação têm a interatividade e não a separação da emissão e recepção próprias da mídia de massa e da *cultura da escrita*, quando autor e leitor não estão em interação direta. Ele propõe o conhecimento à maneira parangolé e da arte digital. Redimensiona sua autoria. Substitui a prevalência do falar-ditar, da distribuição, pela perspectiva da proposição complexa do conhecimento, da partilha ativa dos alunos (SILVA, 2003, p.61).

Neste parangolé¹² (SILVA, 2003) de reconhecimento de autorias e co-autorias é que passarei a tratar os envolvidos em uma CVA como atores-autores, pois no seu movimento dinâmico, autêntico e imprevisível, é preciso redimensionar as relações de poder, então não é possível continuar falando de professores, aqueles que conduzem, direcionam ou ainda de alunos, seres sem luz. Necessitamos urgentemente desta modificação etimológica e, sobretudo, transformação praxiológica.

As Comunidades Virtuais de Aprendizagem, em uma perspectiva ecológica¹³ e com um projeto educacional auto-eco-organizacional, lida com as incertezas, a ordem e a desordem, a criatividade e o incidente, o diálogo, os ruídos, as tempestades de informações e os silêncios provenientes das relações humanas no ciberespaço que são instáveis e requerem inventividade no processo de aprendizagem e partilha de autonomia.

2.2 DAS AUTORIDADES ÀS AUTORIAS

Faço uma retomada dos argumentos nascidos das reflexões até agora traçadas para questionar as dificuldades encontradas pelos integrantes de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, no processo interativo de mediação da construção de autorias em um espaço tão fecundo e inovador como o ciberespaço. Por que muitos dos envolvidos em uma CVA não conseguem extrapolar o nível de interatividade um-todos? O que leva muitos outros a permanecerem em silêncio? Ou ainda, quais os fatores que os silenciam? Em um projeto político pedagógico auto-organizável entre os autores-atores cabe uma avaliação final? Como lidar com estas questões práticas do cotidiano de um ambiente virtual de aprendizagem que visa a constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem?

¹² Proposta do artista brasileiro Hélio Oiticica (1937-1980) que potencializa a comunicação de sua obra com o público, pois este através da interatividade completa e interfere no parangolé fazendo parte da obra, saindo do estágio de contemplação e experienciando a alteração.

¹³ O conceito de saber ambiental, crítico e complexo vai se construindo num diálogo de saberes e num intercâmbio interdisciplinar de conhecimento nos trás a categoria ecológica na qual o prefixo **eco** insere-se nas teorias e práticas do mundo atual como uma nova visão sobre a complexa trama ecológica que mantém a vida no planeta e dá suporte aos processos econômicos, sociais e culturais, questionando a visão unidimensional do progresso e dos paradigmas mecanicistas da natureza e da sociedade. (LEFF, 2001).

Nossa prática profissional de aluno e professor, enraizadas em nossas histórias de vida, nos promove mudanças constantes no saber-fazer e querer-saber-fazer, pois são descobertas e reflexões dos problemas e problemáticas que nos mobilizam às ações transformadoras. A partir de práticas criativas que desestabilizam a ordem abrindo espaço para o dissenso, valorizando a diferença sem intenções disfarçadas de uniformizar os sujeitos é que os nossos discursos e pesquisas devem nos levar a ter sonhos e compromisso social. Então, precisamos ser coerentes em nossa prática educativa, inclusive avaliativa, porque não podemos continuar nos envergonhando de ações contraditórias e mantenedoras de um autoritarismo disfarçado pela perspectiva neo-liberal.

Diante das múltiplas faces da construtibilidade que envolve o instável, o impreciso, a dinâmica da (in)formação, torna-se necessário situar a avaliação em um ambiente virtual de aprendizagem em uma dimensão do ato educativo, que permita a construção de uma postura ética e solidária integrada ao “método” (meta + hedos), ou seja, caminho para atingir uma meta; no caso específico uma meta solidária enquanto princípio básico de um projeto de construção de uma CVA. Neste sentido, a avaliação não poderá continuar sendo discutida no âmbito das medidas e valores, considerando objetividade e subjetividade para a construção de uma *balança avaliativa*¹⁴ justa pois, da mesma forma que uma seta, a avaliação direciona essencialmente para a frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória (HOFFMAN, 2001).

O termo avaliar (a-valere) do grego quer dizer “dar valor a...” e que transposto ao ato avaliativo no processo de aprendizagem, nos faz refletir a avaliação como uma ação de valorização, ou seja de possibilidades para que as diferenças e errâncias próprias das itinerâncias dos sujeitos sejam consideradas e não coisificadas pela classificação. No entanto, é comum em cursos de EAD e em AVA's encontrarmos práticas pedagógicas que continuam utilizando o conceito de avaliação, referendado por Ralph Tyler (1974), associado à classificação e exclusão que são favoráveis à racionalidade burguesa, enfocando a avaliação da aprendizagem como ferramenta para assegurar a “eficiência do ensino” e hierarquia de poder.

Provas e exames implicam julgamentos com conseqüente exclusão; avaliação

¹⁴ Grifo meu

pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são distintas das aplicações das provas e exames. Enquanto, as provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas (LUCKESI, 1996, p. 171).

As concepções atuais sobre avaliação partem da reflexão frente à relação de poder estabelecida entre “professor e aluno”, busca romper o pensamento cartesiano e desmistificar a nota. No entanto, urge a necessidade de aprender a construir novas relações da práxis pedagógica para que os atores-autores inseridos no processo dêem um sentido valorativo às suas ações, a partir do sentimento de pertencimento, colaboração, solidariedade e justiça social, conceitos fundamentais na existência de uma comunidade virtual de aprendizagem, pois só assim estaremos envolvendo desejos, sonhos realidades, fantasias, insatisfações, medos e incertezas.

Ampliando o referencial teórico, Charles Hadji, no II Seminário Pedagógico Internacional: *A avaliação Escolar – O desafio de torná-la mais formativa* (Recife – 2001), tencionou acerca das dificuldades da avaliação diante das incertezas, reforçando sempre a importância de desmistificar a ação avaliativa, pois, no contexto de ensino, seu objetivo legítimo é o de contribuir para o êxito deste ensino. Com propriedade, Hadji ressaltou que “aos olhos da criança, o fracasso se lê sobre os olhos do professor”. Esta demarcação ampliou minha visão da avaliação como um “ato essencialmente político” no qual o simples olhar pode ser excludente ou acolhedor pelo seu caráter avaliativo. Em um ambiente virtual de aprendizagem, o olho a olho não está ausente. Como já foi dito anteriormente, as marcas e expressões dos atores-autores ficam impressas nas interfaces, nas várias faces interativas do ambiente, uma vez que as interações são realizadas por seres humanos e não por máquinas.

Uma avaliação nas CVA's inscreve-se em um contexto de comunicação e negociação (CHEVALLET, 1991) em que as relações de poder se transformam, pois não deixam de existir, mas são pautadas por um novo contrato social, que visa a progressão do saber por uma regulação clara e sincera. Poderemos constituir, assim, uma avaliação colaborativa que acolhe, inclui e (re)estabelece a justiça pela autonomia, autogestão e reflexão conjunta.

A questão levantada por Ardoino, citado por Barbosa, “Poder-se-ia atribuir aos parceiros, em ação, um pouco mais de inteligência e autonomia relativa para as necessidades da estratégia pretendida?” (1998, p.28) levou-me a pensar e procurar reconhecer as possibilidades de uma avaliação solidária em que os envolvidos de uma CVA se constituam em atores-autores, ou seja, parceiros na ação que de forma cúmplice e progressiva, reconhecem suas autorias. Para referendar o termo solidariedade, recorro Assmann e Sung quando estes nos colocam que:

Solidariedade tem haver com o modo de ver o mundo e a vida. Solidariedade é uma relação inter-humana fundamentada na alteridade, que pressupõe o reconhecimento do/a outro/a na diferença e singularidade, atributos da alteridade. Reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices. (2000, p. 97)

O julgamento de valor produzido nas diversas interfaces¹⁵ chats, fóruns, mensagens e diários destina-se a atores sociais e estão carregados de sentidos e passam a se constituir em registros de comunicação e negociação. Neste sentido, avaliar não é medir, mas um confronto de correlações entre expectativas e uma realidade vivida pelos atores-autores e que precisa ser problematizada e inscrita no tempo do fazer pedagógico.

O compromisso solicitado por uma avaliação solidária não está pautado na ordem e busca da eficiência como encontramos descrito pela Pedagogia Jesuítica (séc.XVI), Comeniana (séc. XVII) ou ainda implícita na racionalidade moderna que “controla (aliena / manipula) por mecanismo cegos do mercado e por leis científicas governadas por processos automáticos, acima de sua consciência e seu entendimento” (LEFF, 2001, p. 233).

A avaliação solidária não é um instrumento para verificar a aquisição de competências e habilidades (procedimentais, conceituais, atitudinais, afetivas, cognitivas ou tantas outras que poderão ser definidas), mas, sobretudo uma prática de reflexão cotidiana, na qual os atores-autores promovem alterações e as reconhecem na ação de mediação de autorias.

Como projeto solidário de uma comunidade virtual de aprendizagem, é

¹⁵ Entendendo que a utilização da terminologia interface abrange todo movimento e concepção de construção do conhecimento utilizadas nos recursos formativos disponibilizados na rede, opto por ela uma vez que ferramenta "massifica" essa ação. Portanto, interface amplia a compreensão da utilização dos recursos disponíveis no ambiente.

fundamental uma mudança epistemológica e o repensar dos processos metodológicos e didáticos que são vivenciados no espaço coletivo das comunidades virtuais de aprendizagem, tendo a avaliação solidária como norteadora da alteração, por considerar os aspectos objetivos e subjetivos no movimento de criação, a partir da diversidade cultural das comunidades de aprendizagem.

Desta forma, o prazer de aprender, de superar resistências através do compromisso e de se perceber em um processo de produção coletiva, estando atento às sinalizações e definições conjuntas, é a possibilidade de uma mediação de autorias voltada à uma avaliação solidária ativa e ecologizada ao processo de aprendizagem, pois os atores-autores não se sentem reféns da autoria e classificação “autor-itária¹⁶” do outro.

¹⁶ Jogo de palavra em que busco demarcar a ação de comando do processo avaliativo da aprendizagem a partir de um único autor: o professor.

3 FAVORECENDO ALTERAÇÕES OU PROMOVENDO “AUTORIAS-AUTORITÁRIAS.”

As mudanças e transformações aceleradas na sociedade do conhecimento exigem novas formas de aprender que rompam com o domínio da escola sobre os conteúdos necessários e definitivos a (in)formação de todos os indivíduos. Reconhecer os sujeitos enquanto aprendentes, potencialmente criativos e surpreendentes nos seus saberes, é a possibilidade de respeitá-los na rede cognitiva da construção coletiva.

Embasada neste raciocínio e nos estudos de Vigotsky (1998, 2000) e Freire (1985, 1987, 1996) destaco que o desenvolvimento cognitivo fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais estão implicadas num processo histórico, considerando os aspectos filogenético, sociogenéticos e ontogenético das teias de interações do processo de humanização.

O que caracteriza os ambientes humanos enquanto ambientes culturais é precisamente sua extraordinária variabilidade e complexidade, em comparação com os 'nichos cognitivos' das demais espécies, e isso exige novas formas de aprender, de mudar para adaptar-se a essas novas demandas ambientais geradas pela cultura (POZO, 2005, p.12).

A relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos que envolvem processos de internalizações interp-síquicas (externo) e intrapsíquicas (interno) Vigotsky (1998), os quais não podem ser desconsiderados na ecologia cognitiva própria da práxis do viver e que em uma relação dialógica-dialética promove rupturas para transgressões individuais e coletivas.

Explorando a abordagem construtivista sócio-interacionista, mediante as dimensões - social, construtiva e interacional – percebo que estas se solidarizam na perspectiva dos sujeitos construirem e re-construirem os seus conhecimentos em um processo de aprendizagem permeado pela dialética entre ações reflexivas e as interações dialógicas contextualizadas com o outro e com o meio. Reafirmando o que nos ensina o mestre Freire (1998) ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão e corroborando Teresinha Fróes (2000), a aprendizagem será considerada neste trabalho como um processo de ligação entre o indivíduo e o mundo em que vive, garantindo-lhe a construção de seus próprios sentidos, sentidos,

significados e dissensos, em múltiplos âmbitos, a partir de suas próprias leituras de mundo (que são subjetivas e enraizadas), de suas interações sócio-culturais e também das informações e do conhecimento acumulado e disponível na sociedade.

Desta forma, o processo de aprendizagem potencializado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação nos traz novos dilemas ao cenário pedagógicos, uma vez que o princípio básico da Didática Magna (COMENIUS, 1997) e a ilusão de muitos professores que é a de ensinar tudo a todos não atende à demanda da sociedade atual, já que a emergência do ciberespaço não significa em absoluto que tudo esteja, enfim, acessível, mas que tudo está definitivamente fora de alcance (LÉVY,1999). Atenta a este aspecto, torna-se necessário estar alerta às fragmentações que ocorrem nas propostas didáticas voltadas aos cursos *online*, pois não podemos continuar buscando respostas pontuais e precisas às questões clássicas de “como ensinar?” ou “o que ensinar?” que implicam em um movimento circular na relação forma-conteúdo que engessam o espaço virtual e destituem os atores-autores da dinâmica da interatividade dos saberes com a produção de conhecimento historicamente construído.

3.1 MEDIAÇÕES, ALTERAÇÕES E AUTORIAS.

Ao longo da revisão bibliográfica desta pesquisa, deparei-me com diferentes conceitos e entendimentos acerca do processo de mediação para a educação *online*. No entanto, em sua maioria, estes enfocam a técnica enquanto mediadora do processo ou o professor como centro mediador, o que dicotomiza o caráter dinâmico do desenvolvimento da aprendizagem contextualizada.

De acordo com Gutierrez e Prieto a mediação pedagógica, voltada para a educação a distância,

é o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade. (1994, p.62).

Apesar de se colocarem em oposição aos sistemas de instrução, os autores

centram sua preocupação no “conteúdo mesmo” (*Id., ibid*) que deverá ser selecionado, passar por um tratamento a fim de se tornar acessível e organizado tendo em vista a auto-aprendizagem. Mesmo sendo este um conceito datado e levando em consideração o seu momento histórico, ele ainda continua sendo utilizado como referência para pensar a educação no espaço *online*, pois “participação, criatividade, expressividade e relacionalidade” (*Id., ibid*) parecem dar conta da exigência de um paradigma relacional (MORAES, 1996; SANTOS, 1987; OLIVEIRA, 2003) mas, se olharmos atentamente podemos identificar que os aspectos do ato educativo ainda se pautam no processo de comunicação clássica, a partir do qual todas as possibilidades serão descritas e definidas por aqueles que estiverem no comando do processo e assegurada pela avaliação classificatória que supostamente garantirá o domínio dos conteúdos.

Ainda por mediação pedagógica focada no papel dominador do professor, podemos refletir acerca da definição trazida por Masetto a partir da qual a mediação é “a atitude, o *comportamento do professor*¹⁷ que se coloca como facilitador, incentivador ou modificador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (2000, p. 144-145). Segundo o próprio autor, o papel do professor e dos materiais a serem trabalhados ganham um “novo colorido”, ao mesmo tempo que se “evidencia o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator” (*Id., ibid*). É essencial destacar que o ator segue um roteiro, um *script*, não interfere na cena por mais envelhecida ou colorida que esta seja, pois a ponte oferece um caminho e não vários caminhos.

A estes modelos falsamente democráticos¹⁸ que imprimem a ilusão da democracia e do diálogo venho chamando de autorias-autoritárias pois, de forma elaborada, os sujeitos são levados a serem apenas atores e a compactuarem livremente com textos que não são de sua autoria, porque neste processo são desconsiderados os seus saberes enraizados e se cria, então, uma armadilha quanto ao discurso do “aprender a aprender” como necessidade para acompanharem o acelerado processo de modificação da sociedade.

O ‘aprender a aprender’ aparece, assim, na sua forma mais crua, mostra seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção

¹⁷ Grifo meu

¹⁸ Modelo de processo comunicacional denunciado pelo profº Roberto Aparici em vários momentos da disciplina EDC 703 – Tópicos especiais de educação: ensino virtual da qual fiz parte como aluna especial do mestrado em educação da FAGED- UFBA no primeiro semestre de 2005.

educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante alertar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção capitalista (DUARTE, 2000).

No momento em que se toma o lema do aprender a aprender, do ensinar por competências, da valorização e treinamento de habilidades e procedimentos para lidar com os conhecimentos dos sujeitos se desconsidera o potencial criativo e inventivo dos atores-autores que não se anestesiam diante dos processos de adaptação e aceitação dos ideários capitalistas, e por isso rompem com esta pseudodemocracia, torna processualmente ativa as possibilidades de transformação intercrítica do ser humano que não se dissocia do seu momento histórico, social, político e econômico. Neste viés considero,

a intercrítica como uma inspiração e um dispositivo pedagógico que não pleiteia a dependência contemplatória do aprendente como ideário da educação e não o vê como indigente intelectual como o colonizador europeu em geral percebia os povos dos trópicos, tão pouco não perspectiva a autonomia como uma categoria não-relacional e abstrata. Preconiza e vivencia a necessidade de uma certa interdependência dialetizada, dialogicizada, politicamente construída e autorizada num contrato pedagógico aberto e elucidativo, e que se move no caminhar das relações de ensino e de aprendizagem orientadas pelo compromisso com o aprender, mas como posições instáveis, admitidas e exercidas na qualificação compromissada coletivamente e na responsabilidade pedagógica compartilhada, em cenários dinâmicos e acolhedores, que arrisquem vivenciar o ensinaraprender como experiência de instabilidade e inacabamento, sem entretanto, descartar ou substituir de forma antinômica o esforço de compreender com as memórias coletivas já constituídas.¹⁹

Reafirmando Leff retomo a epistemologia ambiental para aprofundar tais reflexões e buscar novas vias para a construção, a transmissão e apropriação do saber com a participação popular na tomada de decisões e na autogestão de suas condições de vida e de produção, vez que,

¹⁹ MACEDO, Roberto S. **O Aprendizado como Experiência Cultural**. Disponível em <http://www.sinpro-ba.org.br/conteudo.php?ID=236>. Acesso abril 2006

a incorporação de uma racionalidade ambiental no processo de ensino-aprendizagem implica um questionamento do edifício do conhecimento e do sistema educacional, enquanto se inscrevem dentro dos aparelhos ideológicos do Estado que reproduzem o modelo social desigual, insustentável e autoritário, através de formações ideológicas que moldam os sujeitos sociais para ajustá-los às estruturas sociais dominantes (2001, p.35)

Nesta perspectiva é que percebo nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem a possibilidade de se trabalhar com as mediações interativas de autorias que promovem alterações e reconhecimento de co-autorias em oposição às de autorias-autoritárias inscritas nos modismos pedagógicos, as quais criam a ilusão dos sujeitos ativos e autônomos que atendem a um mercado de trabalho competitivo e individualista.

Isto implica no princípio da auto-eco-organização das relações dialógicas-dialéticas estabelecidas na CVA a partir do qual o processo de mediação interativa envolve todos os sujeitos como aprendentes e mediadores da prática educativa que ocorre em um ambiente virtual de aprendizagem envolvendo trocas complexas e sinérgicas que articulam e implicam os atores-autores ao suporte técnico. Ou seja, não cabe pensar na mediação das “novas tecnologias” ou na mediação de professores e alunos separadamente, pois existe uma interdependência destes elementos que garantem a vida e a riqueza nestes espaços de confronto, diferenças, itinerâncias e errância.

Para além da auto-aprendizagem gestada isoladamente e individualmente, precisamos pensar na auto-organização dos seres humanos, o que requer um compromisso político, ético e social a partir do qual a autonomia torna-se uma “experiência estimuladora da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

É neste sentido que busco definir a partir da teoria de Vigotsky as bases que fundamentam uma mediação interativa voltada à promoção de alterações e constituição de autorias, sem desconsiderar todos os elementos envolvidos em uma comunidade virtual de aprendizagem pois, de acordo com o próprio Vigotsky “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como altera a própria natureza do homem” (1998. p. 73)

Inicialmente gostaria de pensar na mediação interativa que ocorre em um ambiente virtual de aprendizagem que não são espaços fechados com “ferramentas” de interação, visto que estas estão retroalimentando os percursos itinerantes e

errantes dos sujeitos em processo de aprendizagem. Cabe perceber, a partir de um olhar dialético, a relação estabelecida entre sujeitos, saberes e interfaces e, nesta interdependência, compreender a plasticidade, reversibilidade e interatividade que ecologiza os atores-autores ao ambiente virtual, promovendo a constituição de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou de uma CVA.

Nesta dinamicidade, podemos encontrar um conceito de aprendizagem em Vigotsky que nos ajuda a pensar sobre esta relação. Apesar do autor não haver refletido acerca do desenvolvimento e da aprendizagem *online*, este demarcava a dimensão histórico-social em seu trabalho onde a atividade humana é mediada pelas produções culturais e técnicas.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (VIGOTSKI, 1998, p.108)

Para Frawley “a mediação é uma instrumentação on-line” (2000, p. 173). Neste sentido, ela promove desencadeamento de pensamentos e geração de significados em um contexto intersubjetivo de desenvolvimento através da ajuda e partilha de diferenças, conflitos cognitivos e de vivência com as tecnologias da informação e comunicação.

Tomando este ponto de discussão, exemplifico esta dinâmica fazendo referência ao que acontece em um *chat* pedagógico com intenções educativas onde muitas são as dúvidas, inferências e contribuições coletivas. Nos primeiros momentos desta experiência, as pessoas se sentem perdidas, sem conseguir conciliar o uso da ferramenta, o pensamento e a velocidade das informações que são trazidas pelo grupo. Neste espaço se desenvolve nossa surpreendente capacidade de focalizar a atenção no(s) objetivo(s) proposto(s) e pensar sobre várias coisas ao mesmo tempo em um feixe de relações que envolvem instrumentos e signos mediadores da interaprendizagem.

É pelo uso de meios artificiais que ocorre a transição para a atividade mediada a partir da qual emergem as funções cognitivas superiores e, segundo Vigotsky, “embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo.” (1998, p. 32). É

exatamente nesta unidade que percebo a mediação interativa de autorias, voltada ao ensino *online*, como possibilidade de o homem produzir alterações a si mesmo e ao ambiente virtual. Este autor ainda declara, que “nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora*²⁰ específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (*ibidem*, p. 22-23).

Os atores-autores realizam suas mediações por meio de instrumentos e de signos que constituem o ambiente de aprendizagem *online* e estes são criados e re-criados pelos seus integrantes e pelo desenvolvimento tecnológico enquanto necessidade da práxis humana. Neste engajamento ocorre a ação da reversibilidade que atua sobre estes permitindo o acompanhamento e transformação dos seus comportamentos. Para melhor entender a relação entre signo e instrumento, a qual é conflituosa, procurarei, a partir de Vigotsky, estabelecer tal diferenciação.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base de divergência real entre as duas linhas consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar à mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (1998, p.72-73).

Ao fazer a distinção entre os instrumentos como forma de trabalho para dominar a natureza e a linguagem como um meio de interação social, podemos propor, ao pensar estes conceitos em uma perspectiva informacional, uma modificação na nossa prática cotidiana de denominar ferramenta aos recursos disponíveis em um ambiente virtual (tais como o fórum, *chat*, diários, glossário, produtor de texto coletivo entre outros), pois considero que, muito mais que ferramenta ou artefatos para dominar o ciberespaço, estes são espaços de práxis que favorecem o encontro de vidas, de faces, de interfaces. Portanto, em um movimento dialético, as chamadas ferramentas são interfaces que promovem “o olho no olho²¹” mantém as relações dos atores-autores e se modificam a partir das marcas e impressões deixadas pela linguagem.

²⁰ Grifo do autor

²¹ Marco Silva em palestra proferida no 12º Congresso Internacional de Educação a Distância- ABED- “A educação a Distância e a Integração das Americas”. Florianópolis, 2005.

Corroborando Gomes (2004), a mediação é um processo importante neste contexto porque nele intervêm diversos agentes com os objetos resultantes de suas atividades culturais e científicas. E a linguagem, com sua função comunicativa, estabelece as bases da compreensão e intenção dialógica das idéias e vivências do dia-a-dia por ser uma construção social, mesmo que em sua dimensão mais pessoal.

A mediação interativa de autorias não ocorre apenas através dos instrumentos (externos), dos signos (internos), na centralização da técnica, ou do sujeito. Ela se encontra nas interações múltiplas que lida com o instável, o imprevisível e inédito, onde o consenso tem seu lugar e o dissenso não é desconsiderado, uma vez que os conflitos e negociações podem promover alterações junto aos atores-autores. Isto implica na capacidade de levar o outro além do seu Nível de Desenvolvimento Real (NDR), pois esta relação híbrida de autoria interfere na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZPD) e favorece a colaboração, solidariedade pautada na ética e no compromisso histórico-social.

A teoria da atividade e a ZPD nos dão uma forma de analisar as relações do indivíduo com o mundo. Podemos identificar o contexto cultural da vida mental de forma mais precisa do que apenas afirmando que as mentes encontram-se contextualmente situadas. Algumas partes da linguagem acompanham os objetivos e os motivos dos indivíduos; de fato, elas dão aos indivíduos formas objetivar e, portanto, de realizar, seus objetivos e seus, motivos. Um contexto não é tanto um determinante do pensamento, mas mais um local onde os indivíduos falam com o objetivo de administrar a diferença entre suas próprias habilidades e as dos pares – colaboradores - mais capazes (FRAWLEY, 2000, p.103).

A necessidade de entender e conviver com colaboradores mais capazes em uma CVA promove um descentramento da autoridade do “professor-orientador” no momento em que este se autoriza e reconhece a autoria do outro fazendo emergir as diferenças e singularidades. Neste encontro, a distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento proximal (ZPD) na qual os atores-autores estão atuando de maneira auto-organizacional não é de domínio ou definição única, mas subjetiva e múltipla. Desta forma, ao ser expressa no ambiente virtual através da linguagem, na ZPD, são desenvolvidas relações dialógicas e dialéticas que não excluem o silêncio virtual como etnométodos na resolução de situações problemas vivenciadas na práxis.

Uma mediação interativa de autorias não desconsidera estes elementos no

contexto, pois o diálogo em uma relação dialética escuta as múltiplas vozes, os ruídos e tempestades de idéias que surgem na relação comunicacional. Por isso, também não poderá deixar de considerar através de uma “escuta sensível” (BARBIER, 1993) o silêncio virtual como integrante das diferenças e dissensos que contrariam a ordem pré-estabelecida.

3.2 PRÁXIS MEDIADORA DE AUTORIAS

Inúmeros são os desafios, sonhos e desejos dos sujeitos, sejam estes profissionais em educação ou não, ao enveredarem nas práticas e pesquisas da educação *online*. Desmistificar visões messiânicas ou tecnofóbicas que envolvem muitos mitos da educação a distância e das chamadas novas tecnologias²² é sem dúvida uma das primeiras barreiras do engajamento dos atores-autores que se propõem a um projeto intencional e institucional de aprendizagem no ciberespaço. Neste sentido, os processos de identificações se estabelecem favorecendo a interatividade, negociação e comunicação. As crenças e/ou descrenças começam a delinear a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) do grupo, demarcando os contextos dialógicos-dialéticos que configuram o ambiente virtual de aprendizagem.

Na contramão da criatividade, as transposições de práticas cristalizadas equivocadamente no ensino presencial sob a égide do tradicionalismo, behaviorismo, tecnicismo e construtivismo emperram o trânsito autônomo, ético e errático-criativo dos atores-autores que assumem papéis engessados de professores ou alunos conectados pela cibercultura, mas limitados pelo condicionamento e habitus coisificados pelas práticas pedagógicas. Muda-se a relação espaço-tempo, entretanto, o empobrecimento das ações pela visão fragmentada e individualista restringe e centraliza a mediação aos comandos do professor ou da tecnologia empregada, levando ou mantendo o “aluno” em uma pseudoautonomia quando, em verdade, este desenvolve um procedimento autodidata com nível de interatividade

²² Para maior aprofundamento acerca da temática, ver APARICI, Roberto. **Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías**. Disponível em: <http://www.revele.com.ve/pdf/extramuros/vol1-n12/pag11.pdf> Acesso em 05.jul.2006, bem como DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender. E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501804.pdf> Acesso em 05. jul.2006

reativa que depende, da previsibilidade e da automação nas trocas (PRIMO; CASSOL, 2004) e acaba sendo confundida com a postura autônoma defendida neste trabalho. Para uma melhor elucidação, vejamos Preti quando faz essa diferenciação a partir de suas pesquisas e pontua que

um dos principais objetivos das instituições de educação a distância é formar estudantes autônomos. Mas aqui tropeça-se, na maioria das vezes, em confusões e equívocos conceituais, ao se utilizar o termo “autonomia” como sinônimo de autonomização ou - o que é mais freqüente - de autodidatismo, capacidade de a pessoa estudar por conta própria e que se aproxima muito do slogan “faça você mesmo” (do-it-yourself), típico das fases pós-fordista (PRETI, 2005, p.121).

Instaurar outros regimes de sentido, potencializar as práticas autônomas, problematizar, compartilhar saberes e promover autoria enquanto “capacidade de fazer de si mesmo o seu próprio autor, de tornar-se a si mesmo o autor de si mesmo” (ARDOINO, 1998, p.25) implica em colocar-se na posição de co-autores que no encontro com o outro se altera. Precisamos nos propor a uma outra dinâmica de aprender a partir da qual as mediações da tecnologia, da cultura e do outro nos destitua do autoritarismo e dos privilégios de “professores mediadores” ou de “alunos” para enfrentar o grande desafio da mediação de autorias que se encontra na responsabilidade coletiva e ética de mobilizar co-autorias na construção hipertextual e polifônica das aprendizagens em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. É como nos fala Macedo (2006, p.07), de forma provocativa, “a ética não é senão o difícil trabalho em que tento conjugar o crescimento de outrem ao meu e em que, criando permanentemente mediações para não me tornar mediador, permito que ele se liberte de mim”.

Compartilhar mediações em um ambiente de aprendizagem é reconhecer a fonte de auto-eco-organização do desenvolvimento em espiral “passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VIGOTSKI, 1998, p.74).

É importante atentar ao projeto político pedagógico *online* para que este seja coerente com a práxis cotidiana, não desconsiderando a multiplicidade dos sentidos e significados das ações desenvolvidas no contexto. Isto porque no processo de constituição de uma CVA, deparamo-nos com posturas conflitivas e contraditórias que podem emperrar o desenvolvimento das atividades ou favorecer o debate e o desenvolvimento da aprendizagem no descontar das diferenças.

Aspectos como responsabilidade, ética, tolerância e confiabilidade devem fazer parte do contrato didático estabelecido entre os atores-autores para que, na dinâmica, das mediações considere-se todos os elementos envolvidos no encontro do individual com o coletivo (Eu com o Outro), pois, caso não haja confiança, as potencialidades intercríticas e criativas ficarão latentes, no silêncio.

Também no espaço *online*, torna-se necessário entender que o silêncio está relacionado com a dialógica, com o Outro, com as contradições e com a maneira de significar (ORLANDI, 1992), o que implica dizer que a política do silêncio esconde sempre outros dizeres, outros sentidos e não a simplificação da ausência. De acordo com Gonçalves, “o silêncio virtual, pode apresentar conotações variadas, uma vez que pode ser manifestação de passividade, de dificuldades emocionais ou de aprendizagem em silêncio” (2006, p.175). Entendendo os vários aspectos a serem investigados diante do silêncio virtual, acrescentaria aos citados pela autora a dificuldade em trabalhar com as diferentes interfaces virtuais disponibilizadas no ambiente, bem como os diferentes processos de silenciamento diante das relações de poder/saber virtualizadas pelo grupo social. Concorro com Franco de Sá²³ ao nos conclamar a tirar o silêncio da sua imobilidade e arrumar os excessos da linguagem preparando uma relação fundamental com o silêncio e evitando o esvaziamento do diálogo, pois “a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental” (FREIRE, 2000, p.132).

Cabe uma discussão ética acerca da postura do silencioso virtual que não assume uma atitude colaborativa diante do projeto solidário, pois não interfere diretamente com a sua construção, tornando-se co-responsável. Em contra-partida, surge um questionamento crítico acerca da aceitação dos demais integrantes da comunidade diante da passividade apresentada pelos silenciosos. Ignorar os silenciosos também não seria uma forma de evitar o encontro? Considerá-los evadidos não é mais fácil que entrar no jogo das diferenças? Tomá-los como parâmetro contrastivo para medir quantidade de postagens em um momento avaliativo é justo? Estas questões não são para ser respondidas fora de uma situação real com todos os elementos envolvidos. São, na verdade, para destacar que os silenciosos virtuais, em sua maioria, só são percebidos no momento da avaliação dos cursos *online* e que está não pode se configurar na práxis de uma

²³ FRANCO DE SÁ, Lileana. **Os Grãos Do Silêncio**. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/interpretacao/Lileana.pdf> Acesso em 20. jun. 2006.

educação online comprometida socialmente.

A responsabilidades ética dos atores-autores com os seres humanos envolvidos na mediação de autorias pressupõe uma avaliação enquanto acompanhamento solidário e coletivo da atividade de aprender que, nos silêncios e ruídos, favorece a intercrítica e trabalha com as diferenças como fundante do processo de humanização e hominização.

De nada adiantarão tantas palavras e tantos silêncios nas interfaces virtuais caso não sejamos capazes de compreender e vivenciar as experiências em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem de maneira auto-eco-organizável a evitar as marginalizações. Nas sábias palavras de Freire, pode-se compreender que estes,

jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (1987, p.61).

Tomo este como um dos grandes desafios da mediação de autorias na educação *online*: mediar, problematizar, trazer a tona o silêncio para ser escutado, não como problema marginalizado, mas como integrante da totalidade da práxis cotidiana, uma vez que os silenciosos não estão ausentes. Estes fazem parte da trama ecológica e cognitiva que é vivenciada no ambiente *online*.

Retomando esta última afirmação, destaco que o silencioso virtual desenvolve seu processo aprendente no silêncio, através de mediações interativas que ocorrem na comunidade de aprendizagem na qual ele está inserido e foi aceito pelo grupo em algum momento. Neste entendimento, sua aprendizagem e desenvolvimento é social, levando em conta que o meio (neste caso, o ambiente virtual) favorece a mediação entre o interno e o externo. Frawley contribui para esse entendimento quando coloca que “em um sentido real, duas mentes são melhores que uma, mesmo se esse fato significar que as duas são nossas: uma mente privada, interna e uma mente pública, externa” (2000, p.91).

4 HORIZONTE METODOLÓGICO: O PROCESSO DE CRIAÇÃO

O desejo de continuar pesquisando e ampliando as possibilidades de autorizar-me como educadora impulsionaram esta pesquisa a caminhos incertos e desconhecidos, apesar da aparente certeza definida em um anteprojeto aprovado pelo Programa deste Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

Conciliar a minha prática de “professora primária”, os estudos acerca da multireferencialidade e da mediação no processo de produção de conhecimentos inquietaram meu fazer cotidiano, levando-me a questionar ações seculares que ainda podiam ser visualizadas na minha sala de aula, como era o caso específico da avaliação.

O envolvimento e aprofundamento nos estudos das Didáticas através de autores como Candau (1995), Veiga (2005), Brousseau (1986), Chevallard (1991), Jonnaert (2002), Machado (1999), dentre outros, foram fundamentais para estabelecer relações com as reflexões pautadas na epistemologia da complexidade, multireferencialidade e subjetividade, inspirada em Macedo (2002), Morin (1996), Prigogine (1996), Ardoino (1998), Barbier (1993) e Guattari (1990). Assim, encontrei na avaliação (HOFFMAN, 2001; HADJI, 2001; LUCKESI, 1996) o nó de articulação para ampliar minha pesquisa, propondo-me a reconhecer o prazer de aprender e superar resistências através do compromisso e da possibilidade de construções coletivas, a partir da qual as sinalizações e definições conjuntas podem favorecer uma mediação interativa e ecologizada ao processo de aprendizagem, pois os atores-autores não se sentem reféns da autoria e classificação autoritárias do Outro.

Ainda neste percurso de busca do meu objeto, começo a questionar o espaço restrito da escola, pois considero a mediação de autorias imbricada a avaliação, bem como a ação de ensinar e de propor alteração, um ato essencialmente político. Passo, então, a ampliar minha perspectiva de análise para as Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA) por percebê-las a partir da revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como espaços férteis de discussão e criação, pois os sujeitos a elas se integram e se comprometem em um projeto solidário, favorecendo a construção de uma racionalidade crítica, ética e democrática.

Nesta nova seara, irei me deparar com as Comunidades Virtuais de Aprendizagem que, de forma inesperada, (re)conduzirão minha pesquisa para o

ciberespaço, no qual emerge uma nova cultura, com novas possibilidades para interatividade e intersubjetividade entre os atores-autores que participam da CVA.

Procurando superar uma visão ingênua acerca das comunidades forjadas no espaço *online*, vale ressaltar que tais Comunidades não são entendidas como espaços de homogeneização das expressões culturais, negação de gênero, etnia, poder ou, ainda, do *ethno cultural*. Levando em conta, a flutuação e redefinição do conceito de espaço-tempo, as Comunidades Virtuais de Aprendizagem são criadas e re-criadas por atores-autores que imprimem suas marcas, impressões e vivências em uma relação dialética que constituem uma práxis cotidiana onde os co-autores reconhecem as diferenças e promovem a identificação dos etnométodos que emergem das práticas inter-relacionais e interativas proporcionadas pela cibercultura.

Desta forma, passo a pensar e propor como espaço investigativo as Comunidades Virtuais de Aprendizagem, o que levará a construção de um Curso de Extensão, tendo em vista vivenciar, de forma mais ampla, os conflitos próprios deste espaço com intenções educativas.

E é neste processo de investigação, observação e co-produção que o objeto desta pesquisa é redimensionado, uma vez que a mediação de autorias nas práticas da educação *online* toma lugar de destaque pela necessidade de autonomia e interatividade que implicam em novas posturas dos atores-autores, as quais não podem ser traduzidas, tendo em vista as medidas e notas do “final do processo”. Por isso, a mediação interativa de autorias conduzirá as reflexões desta pesquisa a uma avaliação solidária ou, ainda, a uma etnoavaliação que considere as ações comuns dos sujeitos ao resolverem situações no interior da CVA.

Com ousadia, penso nos processos dialógicos-dialéticos e de identificação nas comunidades de aprendizagem, percebendo-os enquanto movimento de criação e re-criação e, neste sentido, a errância se constitui em campo fértil às construções heurísticas e criativas, coerentes não apenas ao espírito dos tempos como também à subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Considerando o princípio de que “somos programados para aprender e estamos condenados a aprender desde quando a nossa existência se faz realidade” (MACEDO, 2002, p.102), não podemos desconsiderar e continuar fragmentando a atitude avaliativa nos contextos de mediação das aprendizagens.

Assim, esta pesquisa é voltada à prática de mediação de autorias em

Comunidades Virtuais de Aprendizagem comprometidas com as transformações sociais, estando atenta aos diversos contextos culturais que se fazem presentes nas comunidades de aprendizagem. Desta forma, tomando de empréstimo a clássica frase de Garfinkel “o ator social não é um idiota cultural” (apud COULON, 1998, p.53), podemos ampliar nossa visão sobre o outro ao considerar que todos desenvolvem sua maneira de conhecer e de lidar com as questões do cotidiano. Por isso, desvelar essas práticas nos ambientes virtuais de aprendizagem é um trabalho que permite uma visão crítica da realidade e dos critérios avaliativos cotidianos requeridos na dinâmica criativa, colaborativa e solidária.

Nesta perspectiva é que toda pesquisa que se interessa pelas práticas do sujeito dentro da sua cultura, vivendo um processo histórico e cotidiano, não pode descartar os interesses e sentidos do sujeito no dia a dia, pois este enquanto autor-ator é capaz de dar sentido, significado as suas ações e constituir autorias.

Como afirma Macedo, “os pesquisadores e pesquisados, todos, são sujeitos que pensam, refletem sobre sujeitos e é aí que brota a fantástica e complexa relação de produção do saber das ciências antropológicas e das ciências da educação” (2000, p.160 -161). A etnopesquisa se delineou nesta pesquisa pelo posicionamento político na medida em que considera a hermenêutica crítica aliada às ciências e ao percurso científico, prevalecendo a criação e o despertar do método.

Desenvolver uma etnopesquisa implica uma política de investigação e formação que se constitui uma transgressão ao método, não percebida aqui como algo linear, fechado, mas dialógico, onde se deve estabelecer uma discussão, exercitando o pensamento complexo, lidando e compreendendo com a auto-eco-organização, as incertezas e inter-relações em um processo relacional. Tal implicação se baseou na permanente promoção da ação-reflexão em um contexto de mudanças sociais, pela sua característica dialógica que analisa a relação de poder diante do discurso e pela convivência e participação dos sujeitos. Desta forma, como pesquisadora, não estava preocupada em promover modificações ou alterações intencionais, fabricando um discurso que, por ventura, viesse a comprometer as práticas na educação *online*, vivenciadas em cursos que se propõem a se constituírem em Comunidades Virtuais de Aprendizagem com uma proposta educativa pensada previamente.

Por meio de uma etnometodologia voltada para a discussão dos aspectos qualitativos dos dados, torna-se possível a reflexão sobre as ações e representações

dos atores sociais, reconstituindo sua linguagem, suas formas de comunicação e compreensão das relações estabelecidas no fazer pedagógico.

Como bem nos esclarece Giust-Desprairies, “mesmo estando motivado para fazer uma abordagem multireferencial do seu objeto, o pesquisador faz sempre escolhas de análise, ‘*ma-nobras*’ conceituais a partir de seu próprio sistema de representações, que condicionam seu olhar, suas aberturas, seus pontos cegos e definem seu recorte teórico e metodológico” (1998, p.165). Tendo, pois os etnométodos como elemento fomentador da minha prática reflexiva, é que encontro justificativa para uma análise recortada da mediação de autorias a partir da proposta de Coulon, entendendo que,

o projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos, ou se preferirmos, os procedimentos que os indivíduos utilizam para realizar satisfatoriamente as diferentes operações que desempenham em sua vida cotidiana. É a análise dos modos comuns de fazer que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar suas ações mais comuns. (COULON, 1998, p.149 -150).

Um projeto educativo comprometido com a justiça social e as transformações dinâmicas da sociedade não pode desconsiderar as diferenças intersubjetivas mediadas pelas relações sócio-culturais que podem favorecer o reconhecimento e valorização destas diferenças e não a homogeneização, tendo em vista a forma(ta)ção através de uma falsa democratização do saber.

Corroborando Guattari “longe de buscar um consenso cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o dissenso e a produção singular de existência.” (1990, p.33), o que significa a possibilidade de construir caminhos nas caminhadas, de entrecortá-los e retornar a eles caso seja do desejo e do prazer de ser e saber dos caminhantes.

4.1 O FIO CONDUTOR OU CONDUZIDO PELA TRAMA: CVA

No espaço dialético e dialógico de formação, existem diferentes elementos implicados que constituem um micro sistema definido por espaços determinados. O que acontece, em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem só poderá ser

analisado considerando a interação de todos os elementos envolvidos. Por isto, ao organizar o Curso de Extensão gratuito sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem, foi utilizado a plataforma *Moodle-UNEB*²⁴, tendo como proposta metodológica a participação e intervenção ativa dos sujeitos envolvidos, minimizando as relações autoritárias de poder que centralizam o saber no papel do professor. Assim, a interatividade pôde ser percebida e vivenciada pelos atores/autores no processo comunicacional e pedagógico, com seus entraves e descobertas.

Para compartilhar desta experiência e estabelecer maiores interlocuções, busquei me integrar a uma equipe de pesquisa coordenada pela minha orientadora, Prof^a Dr^a Lynn Alves que, conciliando os diversos interesses de pesquisa de seus orientados, graduação e mestrado, promoveu a realização deste curso junto ao Departamento de Educação do Campus I da UNEB e do Mestrado de Educação e Contemporaneidade da mesma instituição. Portanto, este curso se constituiu em locus de pesquisa para as mestrandas Giulia Fraga²⁵ e Marlene Dutra, que tiveram como objetivos de investigação, respectivamente, os processos de engajamento dos sujeitos aprendizes nos procedimentos de educação a distância (cursos *online*) e a compreensão dos processos de mediação de autorias com possibilidades a uma avaliação solidária.

Esta parceria foi de fundamental importância diante dos nossos conflitos enquanto orientadoras do Curso de Extensão porque muitas vezes adotávamos posturas de “professores condutores”, apoiados em uma falsa democratização do processo de ensino-aprendizagem. O olhar e escuta sensíveis das companheiras ficaram gravadas em muitas das interfaces do ambiente, mas, sobretudo, na práxis dinâmica de reflexão e transformação de nossas ações como mediadores de autorias.

Desta forma, o curso visou orientar professores e alunos para criação de novos ambientes de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais, em especial a *Internet*, discutindo, refletindo e vivenciando as possibilidades de sua utilização pedagógica, a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Proporcionar momentos de reflexão teórico/prática, ressignificando, assim, a

²⁴ Endereço eletrônico: <http://www.moodle.uneb.br>

²⁵ Mestranda do programa Educação e Contemporaneidade - UNEB, orientada por Alfredo da Matta e co-orientada por Lynn Alves, cuja dissertação tem como título “Educação on-line: da fome à vontade de comer”.

práxis pedagógica que emerge em novos ambientes digitais de aprendizagem.

- Desenvolver novos caminhos para o processo de construção do conhecimento, encarando as tecnologias multimidiáticas como elementos mediadores deste processo.
- Repensar a prática pedagógica mediante a interação com as tecnologias digitais.
- Contribuir para a construção de um olhar diferenciado da modalidade de Educação à Distância, indo além da mera transposição da prática presencial para a prática pedagógica a distância.

Por meio de uma etnometodologia voltada para a discussão dos aspectos qualitativos dos dados, tornou-se possível a reflexão sobre as ações e representações dos atores-autores sociais, reconstituindo sua linguagem, suas formas de comunicação e compreensão das relações estabelecidas no fazer pedagógico.

4.2 ATORES E AUTORES DA TRAMA

É possível ser ator, encenar uma vida no seu dia-a-dia sem se aperceber do papel desempenhado e pensado por outros. Descobrir-se autor é tomar sua história de vida, situar-se como criador em contraposição a anulação do sujeito histórico e social que promove e reconhece a co-autoria produzida com o outro. Nesta perspectiva, o Curso de Extensão Comunidades Virtuais de Aprendizagem foi o contexto que envolveu conflitos e contradições próprios das relações humanas. A diversidade e diferenças presentes neste espaço permitiram aos sujeitos da pesquisa vivenciarem e assumirem papéis sociais que não negavam suas práticas cotidianas.

Foram selecionados para integrar o grupo trinta participantes, inscritos de forma espontânea pela WEB através do site www.comunidadesvirtuais.pro.br. Neste universo, oito eram homens e vinte e dois eram mulheres e a formação acadêmica variava entre graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores com interesses nas áreas de Educação, Comunicação, Psicologia e Análise de

Sistema. Tratava-se de um grupo bastante heterogêneo, mas com um interesse imediato em comum – conhecer e refletir acerca da constituição de uma CVA.

Entre os interesses particulares, foi possível identificar a curiosidade sobre o ambiente *Moodle* que é um software livre com interfaces amigáveis e potencializador de ações interativas, aprofundamento e vivência em um ambiente virtual de aprendizagem e ainda levantamento de informações e coleta de dados para pesquisas que infelizmente não foram previamente autorizadas pelos participantes.

Torna-se imprescindível esclarecer que ao elaborarmos a proposta deste Curso, foi solicitado, de forma individual aos trinta participantes, uma autorização para a publicação dos dados registrados durante a interação destes no curso. Neste documento (ANEXO A) foi firmado um compromisso de utilização de pseudônimos para garantir e preservar a identidade dos envolvidos.

Assim, desde o primeiro momento do Curso, os seus integrantes foram convidados a se autorizarem, ampliando sua autonomia, pois não foram levados a encenarem ou forjarem uma cena, uma vez que, cientes das intenções desta pesquisa, estes foram parceiros na ação, co-autores desta Dissertação.

4.3 OS INSTRUMENTOS ENCARNADOS NA TRAMA

Todos os integrantes do Curso CVA estiveram envolvidos em uma proposta de trabalho desafiadora que foi constituir, de fato, uma comunidade de aprendizagem, visto que estávamos vivendo encontros e desencontros de vidas num Ambiente Virtual (AV) que, por si só, não caracterizava a sistematização dos saberes e conhecimentos historicamente construídos, mas que, por favorecer o diálogo e as transformações sociais estabelecidas cotidianamente, poderia vir a se constituir em um ambiente de aprendizagem. Corroborando Santos, “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significações onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem” (2002, p. 426).

Considero, portanto a pesquisa participada como melhor instrumento para nortear este trabalho e abordar a construção de sentido. A escolha se baseia na permanente promoção da ação-reflexão em um contexto de mudanças sociais, pela

sua característica dialógica que analisa a relação de poder diante do discurso e pela convivência, participação e integração vivenciada como membro efetivo do Ambiente Virtual.

Sem perder de vista que o curso foi desenvolvido no espaço *online* é importante situar a plataforma *Moodle* como um ambiente que disponibiliza ferramentas síncronas e assíncronas que possibilitam ações pedagógicas importantes ao estabelecimento de vínculos cognitivos, afetivos e sociais. Tendo em vista ações com resultados criativos, prazerosos, interativos, voltados a uma metodologia mais dinâmica, participativa, inovadora e criativa buscamos diminuir o obstáculo epistemológico criado quando o integrante de um curso precisa aprender a lidar com a máquina, a partir de interações reativas e nos voltamos as interações mútuas, nas quais estavam envolvidas pessoas, seres humanos. Primo e Cassol descrevem muito bem esta relação conflitiva quando afirmam:

Como as interações mútuas são palco para negociações e conflito de idéias, jamais pode-se prever os *outputs*. Portanto, as interfaces que garantem o debate virtualizante (isto é, problematizador) favorecem a evolução interativa, através de equilíbrios majorantes. Permite-se que a relação se desenvolva em espiral (jamais voltando em círculo fechado para o mesmo ponto anterior). Está aí o desafio para os educadores que atuem no ciberespaço.²⁶

Foram das relações de práxis estabelecidas nas interfaces do *Moodle* que emergiram os dados coletados para esta pesquisa, constituindo-se em dispositivos de pesquisa. Assim, os instrumentos utilizados não se pautaram no acúmulo de informações acerca do objeto de estudo, mas, de forma implicada, as interfaces disponíveis no ambiente possibilitaram uma coerência teórico-epistemológica para que fosse possível “estabelecer totalizações relacionais com contextos e realidades históricas conectadas com a problemática analisada” (MACEDO, 2000, p.204) e as categorias que emergiram da meta-análise dos dados vivenciados nas representações e significações das relações do cotidiano dos atores-autores.

Por considerar o compromisso e coerência dos recursos utilizados em uma etnopesquisa, percebo as interfaces síncronas do *msn-chat* e assíncronas do *Moodle* – fórum, diário e *wiki* como indispensáveis à apreensão de sentidos, pois não

²⁶ PRIMO, Alex; CASSOL, Marcio Borges Fortes. **Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias.** Disponível na URL: <http://www.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>. Acesso em 11 jun 2004.

se constituem em meros depósitos de informações ou subjetividades. Como já citado, anteriormente estes dispositivos de pesquisa registraram e documentaram as representações e vivências dos atores-autores que de forma encarnada imprimem sua marcas, impressões e encontros de faces. Como o próprio nome sugere, interfaces, ou ainda, face-a-face.

Na análise dos dados desta pesquisa, procederei de forma a garantir a coerência das informações no contexto do ambiente virtual do CVA, fazendo uso dos dados que emergirem nas interfaces e que se relacionaram diretamente para a compreensão e reflexão das categorias em estudo. Assim, transitarei especificamente nas interfaces do diário, *chat's* e fóruns desenvolvidos, tendo como fonte principal o primeiro fórum realizado a partir de uma problematização direta do grupo e dois *chats* com propostas diferentes de mediação, os quais foram realizados nos dias 13 de maio e 10 de junho do ano de 2005.

A seguir, farei uma descrição das interfaces trabalhadas no ambiente durante o curso e qual a minha perspectiva metodológica diante destes etnotextos. Vale ressaltar que não farei a análise dos processos de produção coletiva na interface *Wiki*, mas considero importante situar o leitor quanto às suas possibilidades, pois, em alguns momentos, ele será citado no trabalho desenvolvido.

Nos ***chats*** pedagógicos realizados no *msn* tivemos quatorze encontros síncronos para discutir as temáticas da semana, entrevistas abertas e semi-estruturadas (APÊNDICE A) que a partir de situações planejadas e/ou imprevisíveis, promoveram contextos de comunicação e interação dos autores-atores desvelando relações de poder, integração e conflito que favoreceram a análise de discurso. Para contemplar os objetivos desta pesquisa, foram escolhidos dois *chats*: um que permitiu refletir sobre as interações nas diferentes ferramentas e outro que teve como proposta a mediação em uma perspectiva comunicacional todos-todos.

Para Vavassori e Raabe, os fóruns “podem ser definidos como um *Website* que tem por exclusiva finalidade²⁷ [...] receber perguntas sobre um determinado assunto e deixá-las disponíveis para que outras pessoas possam respondê-las ou consultá-las” (2003, p.313). No entanto, como dispositivo desta pesquisa, os **fóruns**, enquanto interfaces síncronas, permitiram aos participantes contribuições, reflexões, pesquisas e colaborações que ampliaram e (re) conduziram os fóruns temáticos para

²⁷ Grifo meu

discussões diversas. Estes, de forma criativa, ainda foram utilizados como espaço de troca de informações como **quadro de aviso** ou **fórum aberto**.

A partir deste instrumento documental, é possível uma análise reveladora de um “etnotexto fixador de experiências” (MACEDO, 2000, p.172), no qual ficaram em evidência as mediações, relações dialógicas, silêncios, possibilidades e limitações interativas e comunicacionais vividas pelos autores e atores que participaram de forma isolada ou colaborativa de acordo com a postura de cada sujeito. Foram realizados durante o curso cinco fóruns de discussões, contemplando cada uma das temáticas de estudo que tinham sempre como eixo norteador refletir sobre os elementos que favorecem e possibilitam a constituição de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. Apesar de considerar todos como ricas fontes para este estudo, estarei elegendo para análise de dados o primeiro fórum que emergiu em um dos chats como interesse do grupo, intitulado “Educação presencial e a distância – uma única educação?”.

Para uma melhor compreensão dos processos de mediação de autorias experienciados pelos interagentes deste fórum, farei uso de uma matriz de análise que foi reconstruída a partir do trabalho desenvolvido por Lago (2004) utilizando uma “Matriz de Análise da Seqüência de Interações” (Anexo B) que pode ser aplicada a qualquer tema de discussão que busque perceber o fluxo das interações ocorridas na interface fórum.

A matriz de análise tem o objetivo de possibilitar um feedback analítico relativo ao desenvolvimento do assunto, à mediação da discussão e à apropriação do conteúdo disponibilizado pelos participantes do GD, tem-se como perspectiva que ela venha a fornecer informações que possibilitem, ainda, a reflexão e a construção de estratégias para avançar na abordagem do conteúdo, viabilizar, estimular e avançar no tratamento da temática, qualificando cada vez mais, a discussão e permitindo uma avaliação do tema e de sua abordagem (LAGO, 2004, p.98).

Tendo em vista o caráter geral da proposta de Lago (op cit.) e as necessidades específicas desta pesquisa voltada à compreensão da mediação interativa de autorias em uma perspectiva auto-organizável do ambiente virtual de aprendizagem foi que propus modificações, adaptações e transformações em sua estrutura de análise.

A Matriz de Análise reconstruída (Apêndice B) ficou estruturada em cinco campos diferentes permitindo a leitura e interpretação das informações destacadas

como relevantes no contexto dinâmico das interações e mediações próprias ao espaço hipertextual dos fóruns, assim descritos:

1. **Dados de Identificação:** contém os elementos que caracterizam a organização didática das discussões diante do projeto pedagógico do curso.

1.1 **Eixo:** define a linha norteadora da proposta de trabalho que teve as Comunidades Virtuais de Aprendizagem como eixo para discussão das situações problemas vivenciadas em sua constituição.

1.2 **Temática:** específica o conteúdo conceitual posto em debate.

2. **Problematização Inicial:** as questões postas para exploração partiam de problemas autênticos que mobilizassem os atores-autores a refletirem as práticas sociais voltadas a educação *online*. Estas foram durante todo o curso postadas por uma das orientadoras do curso, tendo em vista o projeto pedagógico do curso.

3. **Referências:** neste espaço podemos observar as diferentes relações estabelecidas pelos interagentes na fundamentação de seus processos aprendentes.

3.1 **Indicação Inicial:** esta referência também era de responsabilidade da equipe organizadora que sugeria um texto base para mobilizar as discussões, validando elementos teórico atualizados.

3.1 **Indicações no Processo:** o levantamento das diferentes fontes de pesquisa e estudo citadas e indicadas pelos interagentes nos permitem perceber o referencial teórico que embasam as referentes argumentações.

4. **Relações Dialéticas e Dialógicas:** estas relações foram pensadas a partir do princípio da auto-eco-organização do ambiente virtual que apresenta um movimento dinâmico de idas e vindas no trânsito dos interagentes em seu processo de autoria. Elas incluem diferentes relações que envolvem a mediação interativa entre a tecnologia, os sujeitos e os saberes. Vejamos seus itens de forma separada:

Inserção – incluem os dados referentes à data e horário das postagens, nos permitindo observar os movimentos de postagens seqüenciais ou dinâmicas que entrelaçam as possibilidades de diálogo entre os autores-atores.

Autores-atores – são utilizados neste espaço os pseudônimos dos interagentes ativos que realizaram postagens no fórum.

Argumentações – referem-se às falas diretas dos autores-atores postadas no fórum e que foram selecionadas de acordo com as categorias de análise, mas mantendo a versão original dos seus autores.

Interpretação – busco a coerência entre a leitura das mensagens postadas e o envolvimento do interagente nas outras interfaces. Ou seja, tento como pesquisadora perseguir a contextualização e sentido do recorte necessário à análise.

Considero este como o primeiro momento de análise das relações dialéticas e dialógicas na interface e que vão fornecer, na sequência de análise, elementos para a avaliação dos aspectos de interação e de mediação.

Interação – envolve as inter-relações estabelecidas no processo interativo, envolvendo elementos reativos e/ou mútuos no desenvolvimento das ações dos interagentes. Assim, esta subdivide-se em:

Interação Obrigatória – em que a interpretação do pesquisador demarca as inserções como realização de “tarefa.”

Interação de Partilha – refere-se aos conteúdos tratados e a disposição dos autores-atores em compartilharem conhecimento e até mesmo sentimentos no processo de autorização.

Interação Mobilizadora – é caracterizada pela capacidade dos interagentes problematizarem e mobilizarem situações de aprendizagem coletiva.

Mediação - são sintetizados os aspectos investigados e explorados a partir das possibilidades de mediação identificadas ao longo deste trabalho, a saber:

Mediação Autoritária – estas são pautadas nas mediações falsamente democráticas que conduzem o Outro a um processo de alienação através do direcionamento acrítico das ações desenvolvidas.

Mediação de Autorias – configuram as inferências, intercríticas e problematizações conjuntas voltadas aos aspectos colaborativos, éticos e solidários das ações.

5. Dados Quantificados – dão uma visão quantitativa das postagens, permitindo uma avaliação comparativa no movimento das relações estabelecidas pelos autores-atores.

6. Reflexões da Pesquisadora – espaço destinado para a inserção do levantamento de pontos considerados importantes no momento da coleta dos dados e que não deveriam ser desconsiderados na análise.

Fazendo uso desta matriz de análise que fundamentada nas investigações desta pesquisa, destacarei algumas inserções para refletir acerca das posturas assumidas pelos autores-atores no fórum já citado, mas gostaria de ressaltar que

este encontra-se na íntegra no Apêndice B.

O **Diário de Bordo** também serviu como instrumento de análise, pois nele foram expostos em um espaço privado, as angústias, dificuldades de interação com o ambiente, bem como conquistas e avanços nas construções conceituais. Por ser um espaço privado, permitiu aos participantes uma maior exposição das suas subjetividades e histórias de vida, demonstrando como o integrante de um curso virtual ainda tem dificuldade em se expor por timidez, medo ou ainda falta de confiança em um grupo, mesmo este tendo a proposta de ações colaborativas.

Na interface **Wiki**, que oferece suporte a processos de aprendizagem colaborativa, muitos aspectos foram observados no entrelaçamento das autorias e co-autorias, pois esta interface ofereceu condições à negociação e comunicação que precisavam ser pautados em princípios éticos, uma vez que qualquer participante poderia inserir, editar e/ou apagar o texto, requerendo um compromisso coletivo e solidário. As narrativas são pensadas, planejadas e elaboradas no plano do inédito: o *wiki* permite a construção de um hipertexto coletivo, o qual teve como ponto de discussão as Comunidades Virtuais de Aprendizagem, favorecendo retomadas e ampliação aos links investigados anteriormente pelo grupo.

Nesta perspectiva, os instrumentos de pesquisa utilizados para análise envolveram desde a observação até a análise documental, abordando a multiplicidade de olhares. A partir destes dispositivos de pesquisa e dos instrumentos elencados, foram evidenciados aspectos vivenciados no curso *online*, os quais se configuraram nas categorias de análise desta pesquisa e que serão explorados e aprofundados sem perder de vista a complexidade da minha ação como pesquisadora para garantir a coerência no reconhecimento das autorias.

5 EXPRESSÕES E SENTIDOS VIVENCIADOS E VALORIZADOS NA CVA

5.1 ENTRELAÇANDO E IMPLICANDO

Da sala de aula como professora primária à orientadora do Curso de Extensão Comunidades Virtuais de Aprendizagem: este percurso já foi relatado ao longo desta Dissertação, mas gostaria de destacar meu processo aprendente durante toda essa pesquisa, pois minha implicação para compreender as mediações de autorias com possibilidades a uma avaliação solidária foi um constante ir e vir nas diferentes elaborações e construções das atividades cotidianas que vivenciei como orientadora deste curso. Durante todo o tempo, deparava-me com descobertas, dilemas e contradições na minha própria prática e isto me levava a retomar posturas, buscar coerência epistemológica e teórica nas “ações comuns”²⁸ desenvolvidas no ambiente virtual *Moodle* preparado para o encontro dos atores-autores envolvidos no projeto do curso CVA.

Para realizar a análise dos dados coletados, usarei as entrevistas e as interfaces que, enquanto dispositivos desta pesquisa, registraram as representações e vivências no contexto social. Em função das limitações próprias deste trabalho dissertativo, elegerei um fórum e dois chats para análise das categorias que emergiram e foram destacadas ao longo do trabalho. No entanto, por entender o ambiente como auto-eco-organizável e carregado de sentido, recorrerei também a coleta de dados nas demais interfaces, pois assim haverá um enriquecimento das interpretações e uma melhor apreensão e reflexão contextualizada dos etnométodos desenvolvidos pelos envolvidos.

5.2 MAPEANDO O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

O planejamento e a edição do Curso de Extensão foi pensado sob uma perspectiva institucional com o intuito de possibilitar aos participantes construir

²⁸ No sentido utilizado por Coulon, as ações referem-se aos modos práticos das pessoas resolverem seus problemas no cotidiano.

em conjunto a pertinência do contexto através do diálogo, dos conflitos e das próprias relações de poder que se estabelecem no aqui e agora dos processos de identificações e pertencimento dos sujeitos sociais.

A arquitetura do contexto (FIGURA 01) modelou-se a partir de duas preocupações principais, para as organizadoras²⁹ do Curso CVA, e eram focadas no ambiente virtual e na prática pedagógica. A proposta do trabalho pedagógico teve como pilares a instauração de uma lógica heterárquica com a finalidade de promover a socialização de diferentes saberes, a criação de novos espaços de aprendizagem mediados pelos suportes digitais, a construção de uma prática pedagógica através da modalidade EAD, que extrapole a transposição das práticas pedagógicas presenciais para um ambiente virtual e a reflexão em torno do papel do professor e do aluno enquanto mediadores potencias do processo de construção do conhecimento nos diferentes ambientes de ensino e aprendizagem.

No quadro pode-se ter uma visão panorâmica da cartografia que foi se desenhando ao longo das 32 horas *online* e 08 horas presenciais que favoreceram a aprendizagem coletiva e individual detalhadas a seguir:

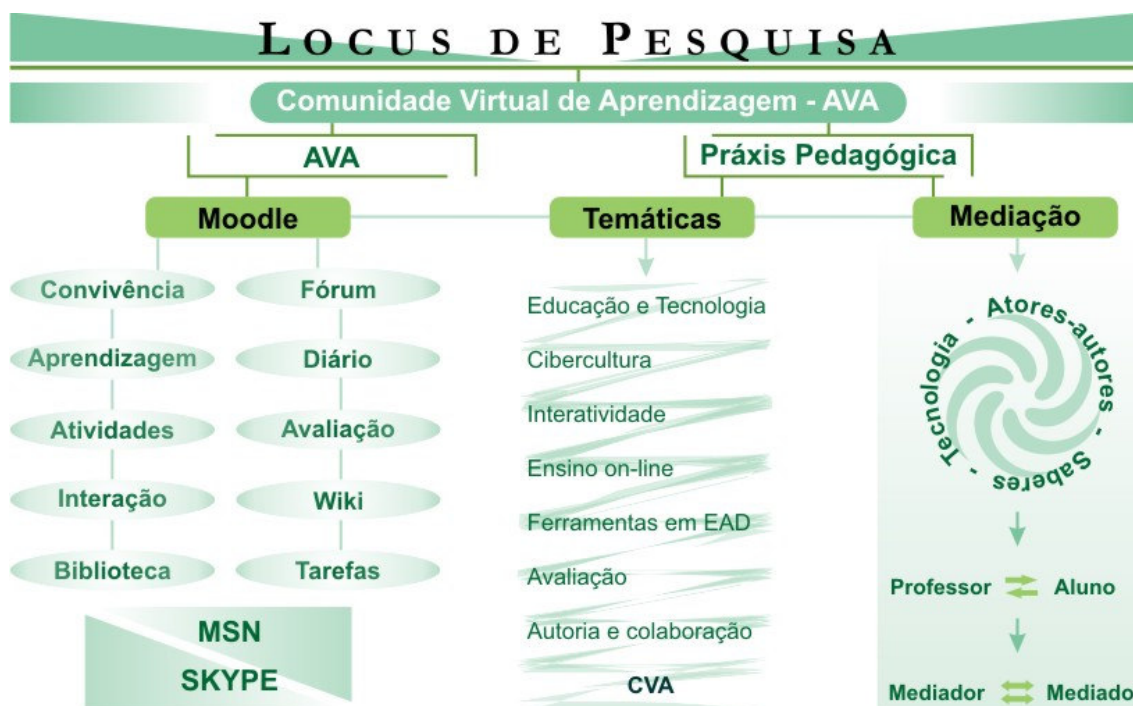


FIGURA 01 – Arquitetura do contexto do Curso CVA

²⁹ A partir deste momento da escrita estarei me incluindo como organizadora do curso junto às companheiras Lynn Alves, Giulia Fraga, Andrea Lago, Mary Valda Sales, Antonete Xavier, que se dispuseram a enfrentar o desafio de realizar a 2ª edição do curso CVA.

5.2.1 No AVA – montando e desmontando o *Moodle*

Assumindo o princípio da auto-organização no ambiente *Moodle*, buscamos ecologizar as diferentes interfaces disponíveis, estabelecendo um padrão de modelagem que facilitasse a navegação do usuário, promovendo uma maior interatividade e criatividade nas construções colaborativas e solidárias, como confirma este relato³⁰ de Juliano³¹:

Achei as interfaces do *moodle* bastante amigáveis e de fácil manipulação. Em todas elas, você conta com as barras de ferramentas, podendo personalizar a fala. (...) O *moodle* tem uma interface muito intuitiva. Mas, por ter vários recursos e ferramentas, os interatores precisam ter atenção com as possibilidades. As dificuldades foram sendo reduzidas a cada interação com o ambiente. Quando tinha uma dúvida perguntava a outro interator e pronto. Acho que isso também ajudou na criação da comunidade. Afinal esse espírito de ajuda mútua fortalece relações. (Juliano, diário, 04.jul.2005).

Com o propósito de uma melhor organização didático-metodológica, estruturamos o ambiente CVA em cinco diferentes espaços (espaço de convivência, unidades de aprendizagem, atividades, espaço de interação e biblioteca), os quais, de forma imbricada, favoreciam o desenvolvimento da ecologia cognitiva, dando autonomia e liberdade para os atores-autores transitarem. Este procedimento permitiu, como pontua a referida fala, uma melhor exploração das possibilidades e recursos oferecidos pelo *Moodle*, rompendo com a perspectiva mecânica do depósito informacional e das tarefas executadas que se fazem presentes na lógica de outros cursos on-line.

O **Espaço de Convivência** (FIGURA 02) foi reservado para o estabelecimento de conversas informais, bate-papos e estreitamento das relações interpessoais. Nele encontramos o **Quadro de Avisos** onde divulgamos informações e notícias sobre o curso ou eventos importantes de interesse do grupo. Já no **Fórum Aberto**, os interagentes abrem um canal assíncrono de comunicação a partir do qual tecem discussões diversas e generalizadas sem intencionalidade de sistematização. No

³⁰ Nos relatos selecionados através dos instrumentos de coleta de dados: *chat*, fórum, diário e entrevista estarei mantendo a linguagem dos autores-atores evitando correções que descontextualizem seus falares na ação cotidiano, principalmente nos *chats*.

³¹ Conforme o acordado estarei fazendo uso de pseudônimos evitando a identificação dos autores-atores que participaram do Curso de Extensão.

entanto, este espaço se configura em um rico momento de encontros das individualidades e subjetividades. Outra interface disponível é o **Chat - Ponto de encontro** - que é a possibilidade de encontros síncronos entre os atores-autores.

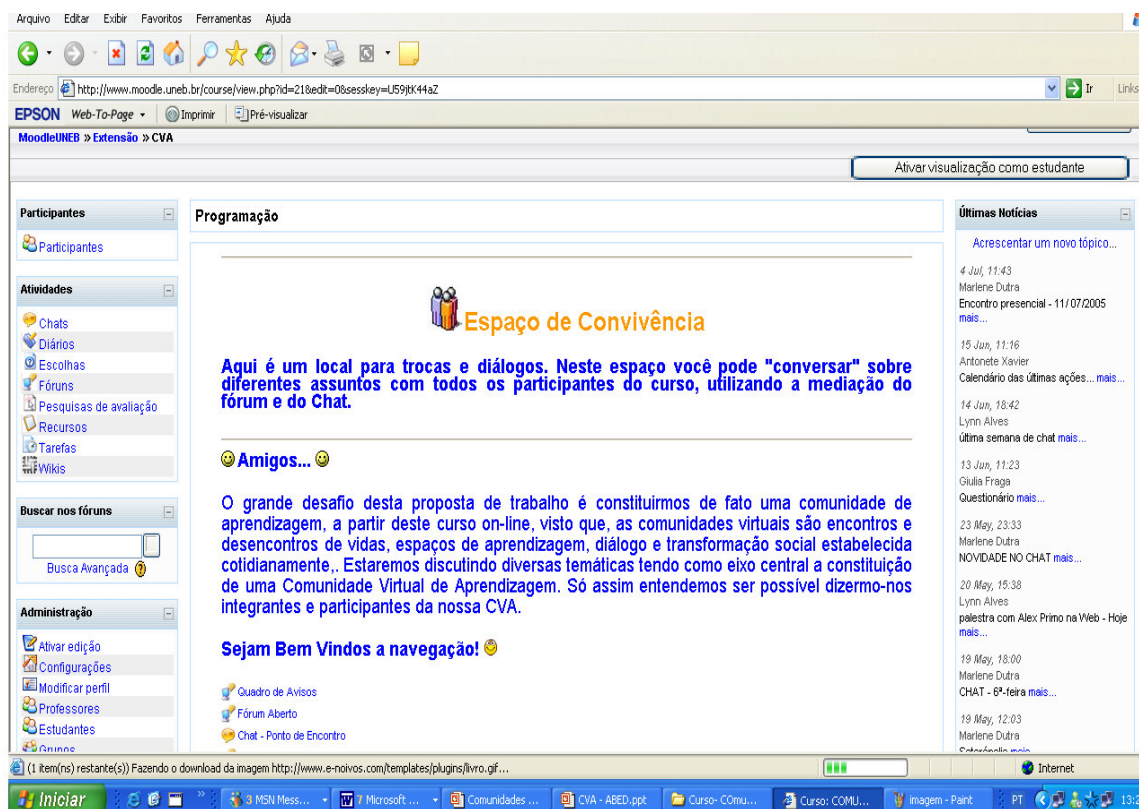


FIGURA 02 – Espaço de Convivência no CVA.

No local destinado às **Unidades de Aprendizagem** (FIGURA 03) ficaram disponíveis as temáticas que entrelaçaram as discussões conceituais, tendo como eixo a constituição de uma comunidade de aprendizagem, visando lidar com a resolução de problemas significativos e coerentes com as possibilidades reais vivenciadas na experiência do curso.

Após às Unidades de Aprendizagem, disponibilizamos um espaço denominado **Atividades**, no qual organizávamos as orientações didáticas através das consígnas para leituras e procedimentos de interação com as interfaces utilizadas com propósitos diferentes.

No entanto, durante as duas primeiras semanas do curso, após as atividades iniciais, percebemos que ao invés de facilitar o acesso, esta área estava

fragmentando e dificultando a dinâmica no ambiente. Como sinalizou Zélia “(...) é um ambiente de fácil acesso. Acredito que possa atrapalhar apenas porque os caminhos para determinadas atividades se repetem” (Diário, 14 mai 2005). Por isso esta área foi retirada, tendo suas funções acopladas ao **Espaço de Interação** (FIGURA 04). Essa resignificação otimizou o acesso às interfaces, ampliando o nível de interatividade pelo melhor posicionamento destas na cartografia do ambiente.



FIGURA 03 – Unidades de Aprendizagem no CVA

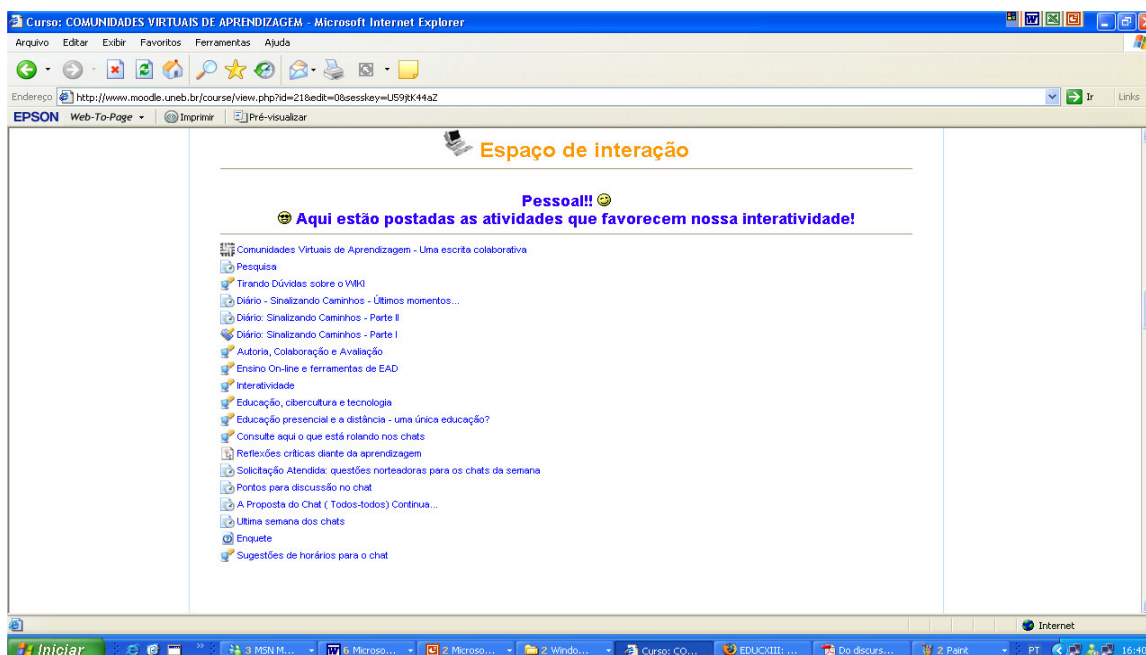


FIGURA 04 - Espaço de Interação no CVA.

Os textos utilizados como base para a discussão de cada temática eram postados na **Biblioteca** (FIGURA 05) pelas organizadoras do curso, isto porque os demais integrantes que tinham seu status definido pelo sistema como alunos não podiam fazer inserções diretas, mas isso não limitou o enriquecimento das discussões e o compartilhamento de fontes de informações, pois era comum encontrar indicações bibliográficas e disponibilização de links em diversos espaços do ambiente.

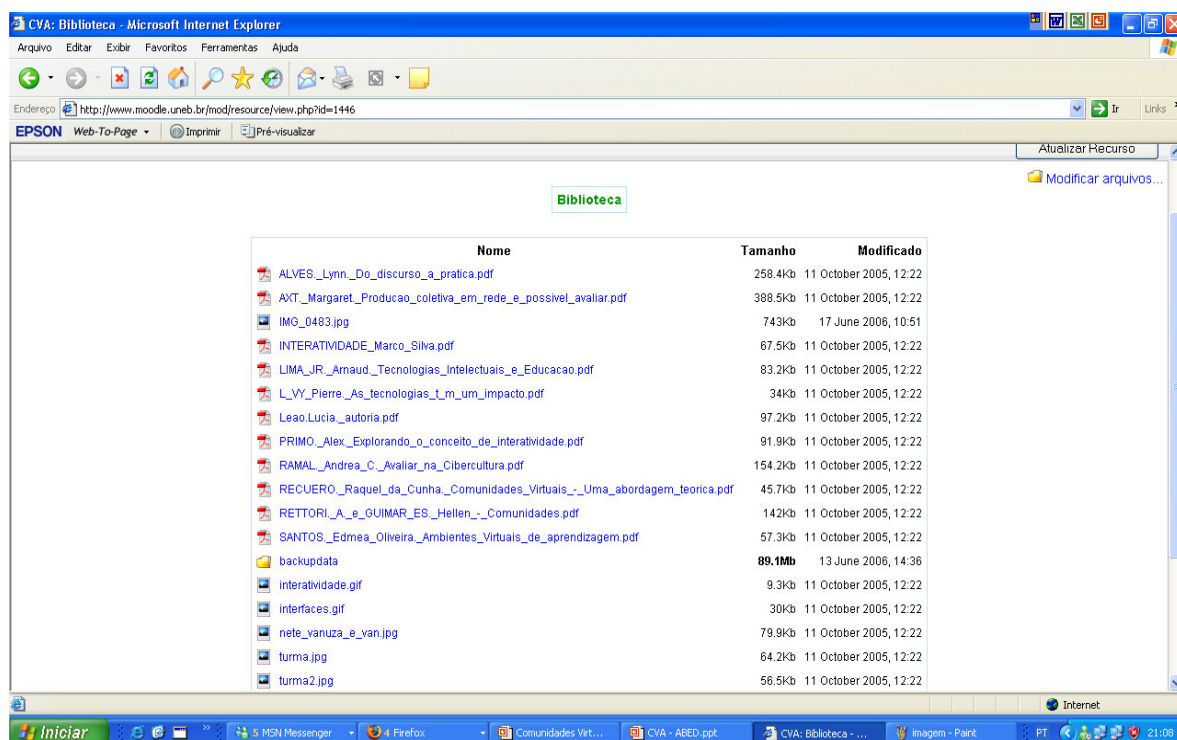


FIGURA 05 - Biblioteca no CVA

Nos múltiplos espaços de um Ambiente Virtual, as interfaces conectadas interligam os atores-autores que, de maneira desafiadora e exploratória, vão potencializando as mediações de autorias através da tecnologia e das ferramentas disponibilizadas para que o interagente de forma reflexiva e interpretativa construa suas ações comuns enquanto aprendente, alterando-se e atualizando o ambiente no qual está inserido.

É realmente mágica a experiência: há momentos, quando estou navegando pelo ambiente e interagindo, em que parece que me abstraio desse mundo, vôo vertiginosamente por aí além, vivo minutos, horas de experiências ímpares. Já posso fazer a seguinte reflexão: o aluno on-line, não pode ser o

indivíduo passivo, construído pela educação tradicional, que só acumula conhecimentos; está sempre sendo convidado e instigado a ser sujeito-aprendiz que desenvolve o "espírito científico". Isso porque, necessariamente, ele não pode ser dependente do professor e precisa ter disciplina. (Mariana, Diário, 29 mai. 2005).

Para Mariana era especialmente importante ser aluna *online*, mas era muito difícil ainda não re-conhecer as marcas do Outro, apesar de começar a desmistificar a visão do aluno *online* e posicionar-se neste novo cenário com clareza da necessidade da autonomia. No relato de Serena, a dinâmica das descobertas nas interfaces também promovem a estruturação procedimental e atitudinal no desenvolvimento cognitivo dos conceitos estruturantes, tais como autonomia, interatividade e responsabilidade.

(...) estou a cada dia mais encantada com o *moodle*. Hoje descobri que o mesmo tem um recurso no detalhamento³² de atividades, onde podemos analisar todas as nossas contribuições. Isso é muito interessante, pois podemos refletir sobre as nossas participações criticamente (Serena, Diário, 26 mai. 2006).

Neste sentido, a sustentabilidade do projeto pedagógico *online* precisa considerar os obstáculos epistemológicos que são criados e vivenciados nos primeiros momentos de descoberta do ambiente virtual porque estes permitem a identificação do Nível de Desenvolvimento Real do grupo, favorecendo a mobilização e intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal a partir da resolução dos problemas cotidianos e de uma atitude intercrítica culturalmente mediada que leva a compreensão e modificação da realidade.

5.2.2 A práxis pedagógica

As articulações praxiológicas envolvendo tecnologia, saberes e atores-autores devem abordar estas três aspectos da prática mediadora de autorias sem negligenciar a nenhuma delas, valorizar ou reduzir a análise a uma ou outra. É

³² O recurso de detalhamento citado por Serena refere-se ao Relatório de Atividade disponibilizado pelo ambiente *Moodle* que fornece dados completos sobre a participação dos interagentes, logs diários e todos os acessos realizados.

imprescindível que as múltiplas mediações mantenham estes três pólos unidos e em movimento, assegurando a coerência epistemológica da práxis educativa. Deste modo, estivemos, enquanto equipe organizadora, preocupadas em superar a ligação unidirecional da comunicação, explorar as interfaces *online* como espaços de construção colaborativas e enquanto registro das experiências de aprendizagem intercríticas e promotoras da autoria criativa dos atores-autores, procurando romper com a o “falar-ditar” do mestre, bem como com a centralização das funções do professor conteudista, o que para nós também se tornava um grande desafio.

Com a clareza de que estávamos promovendo um curso *online*, tendo como foco a aprendizagem e a necessidade de construir pontes entre os conteúdos programados e os interesses daqueles que se inscreveram para o referido curso, foi que tomamos medidas organizacionais para intercambiar situações privilegiadas de interações entre os atores-autores, os saberes e o ambiente tecnológico através da elaboração de um projeto de trabalho voltado à constituição de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. Assim,

o grande desafio desta proposta de trabalho é constituirmos de fato uma comunidade de aprendizagem, a partir deste curso on-line, visto que, as comunidades virtuais são encontros e desencontros de vidas, espaços de aprendizagem, diálogo e transformação social estabelecida cotidianamente. Estaremos discutindo diversas temáticas tendo como eixo central a constituição de uma CVA. Só assim entendemos ser possível dizermos-nos integrantes e participantes da nossa Comunidade Virtual de Aprendizagem.³³

As situações problemas propostas ao longo do processo tiveram como eixo articulador a temática Comunidade Virtual de Aprendizagem, perpassando todo o conteúdo programático que envolvia a Exploração do *Moodle*; educação, cibercultura e tecnologia; interatividade; ensino on-line e ferramentas de EAD; autorias, colaboração, avaliação e Comunidade Virtual de Aprendizagem.

Operacionalizando os encaminhamentos didáticos, estabelecemos a dinâmica de realizar a leitura e discussões a partir de uma bibliografia básica para cada temática, favorecendo o enriquecimento das contribuições argumentativas nos fóruns e *chats* que se realizavam semanalmente. A indicação de um texto base não limitava as possibilidades dos aprendizes, apenas favorecia a fundamentação

³³ Apresentação da proposta do Curso de Extensão no Espaço de Convivência do Ambiente *Moodle*. Ver FIGURA 02.

teórica para as relações contrastivas que começaram a florescer nas explorações, questionamentos e descontos das diferenças, abrindo espaços à dialética comunicacional no estabelecimento de outras relações, o que se explicita no item três da Matriz de Análise do fórum intitulado “Educação presencial e a distância – uma única educação?”, onde tivemos uma indicação inicial para embasar as discussões e que foram ampliadas a partir das várias indicações no processo de discussão. Observe a Matriz de Análise indicada:

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
1.1 EIXO: Comunidades Virtuais de Aprendizagem.
1.2 TEMÁTICA: Educação presencial e a distância - uma única educação?
2. PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL
A educação escolar é uma grande categoria teórica que consiste dentre outras coisas em desenvolver processos de formação que visam a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, sejam professores, sejam alunos. Desta forma, é possível conceber a dicotomia Educação presencial e Educação a distância?
3. REFERÊNCIAS
3.1 INDICAÇÕES INICIAIS
BONILLA, Maria Helena ; PIKANÇO, Alessandra de Assis . Tecnologia e novas educações . In: II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2004, Rio de Janeiro. VIColóquio sobre questões curriculares, II colóquioluso-brasileiro sobre questões curriculares/currículo: pensar, inventar, diferir, 2004. p. 3473-3488.
3.2 INDICAÇÕES NO PROCESSO
AUSUBEL, David. Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivo. Editorial Trillas: México, 1976.
BATTETINI, G. Semiótica, computação gráfica e textualidade. In: PARENTE, A. (Org.). Imagem máquina – A era das tecnologias do virtual. Tradução de Alessandra Coppola. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 65-71.
CAPUCCI, Luigi. Por uma arte do futuro. In: DOMINGUES, Diana (org). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 129-134.
COUCHOT, Edmond. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. . In: DOMINGUES, Diana (org). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 135-143.
LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea . Porto Alegre: Sulina, 2002
LÉVY, Pierre. A inteligência colectiva - Para uma antropologia do ciberespaço. Tradução Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1994.
LÉVY, Pierre. Cibercultura . Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
MACHADO, Arlindo. Hipermídia: o labirinto como metáfora. In: DOMINGUES, Diana (org). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 144-154.
NOGUEIRA, Solange Maria do Nascimento. In: Educação a Distância e Formação de Educadores. In Educação a Distância: Uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Editora Futura; 2003.
SILVA, Marco. Sala de aula interativa . Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente . São Paulo: Martins Fontes, 1991.

QUADRO 01 – Primeira parte da Matriz de Análise do fórum.

5.3 EFETIVAÇÃO DO PROJETO

No espaço aberto as navegações, colaborações, criações, participações coletivas ou individuais, os atores-autores puderam trilhar seus caminhos de acordo com suas motivações, tendo um plano educativo consistente que, com sinalizações, ajudava na co-autoria, favorecendo os múltiplos percursos no labirinto hipertextual.

As possibilidades não-seqüenciais e não-hierárquicas permitia a todos os envolvidos no curso CVA aprendizagens singulares e traçados cartográficos diferentes em cada percurso, bem como produtos não previsíveis como estávamos acostumados pelo pensar cartesiano. Tivemos uma proposta pedagógica explícita e compartilhada, mas que no trânsito dos autores-atores foram se configurando em diferentes projetos que nasciam dos desejos subjetivos e eram encaminhados em suas práticas singulares.

Nas seqüências de atividades do curso, foram propostos seis fóruns de discussão, cinco referentes aos blocos temáticos e um que surgiu por solicitação do grupo. Tivemos quatorze *chats*, sendo os três primeiros para orientações, partilha de dúvidas e descobertas sobre o *moodle*, dois semanais sobre um mesmo bloco temático, pois não foi possível contemplar um único dia para um encontro conjunto e o último *chat* estava voltado para o trabalho com o *wiki* e a escrita colaborativa como forma de sistematização das discussões.

Farei uma análise dos dados de inserção e participação dos atores-autores nas interfaces fórum e *chat* como forma de perceber o comportamento andarilho em um ambiente virtual.

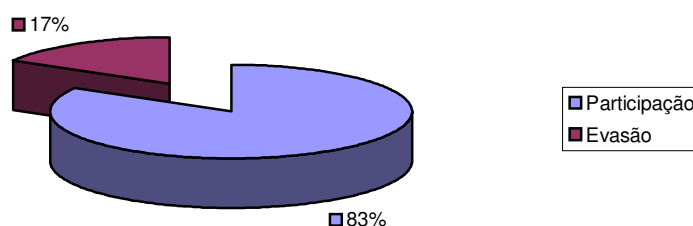


FIGURA 06 - Participantes no início do Curso CVA

Começamos o curso com trinta pessoas que compareceram ao primeiro encontro presencial e assinaram o termo de compromisso e autorização para que pudéssemos fazer uso dos dados do Curso nesta pesquisa. Destes trinta participantes, 17% evadiram, correspondendo a seis pessoas, que justificaram problemas técnicos e/ou de conexão, ou ainda sobrecarga de trabalho com dificuldade para conciliar as atividades. Foram considerados evadidos aqueles que após um mês de trabalho não participaram de nenhuma atividade ou deixaram de acessar o ambiente. Passamos, então, a ter um universo de vinte e quatro integrantes no curso, que representavam 83% dos participantes iniciais (FIGURA 06).

Neste universo de vinte e três interagentes, identifiquei diferentes posturas que variavam das interações ativas e constantes com colaborações diretas nas duas interfaces (fórum e *chat*) até as silenciosas que se limitavam a participações nos *chats*, poucas ou nenhuma inserção nos fóruns, mas com acesso permanente no ambiente.

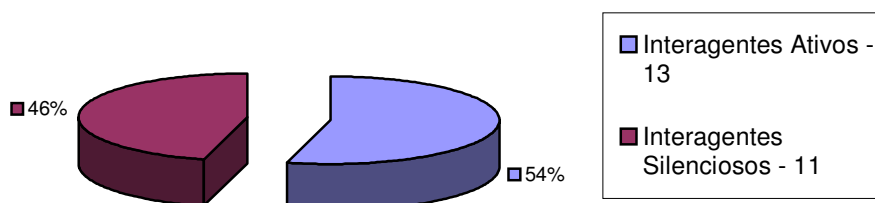


FIGURA 07 – Interagentes do curso CVA

Analisando o gráfico (FIGURA 07), temos 54% (cinquenta e quatro por cento) dos interagentes envolvidos de forma ativa e 46% (quarenta e seis por cento) se faziam presentes no ambiente de forma silenciosa, sem contribuir com a construção coletiva. Para alcançar os dados referentes ao percentual apresentado, foi feita uma tabulação do trânsito dos vinte e quatro participantes nos cinco fóruns e nos cinco *chats* pedagógicos envolvendo blocos temáticos de discussão. Foram considerados interagentes ativos aqueles que participaram indistintamente de 50% (cinquenta por

cento) ou mais das atividades propostas e os silenciosos se configuraram nos sujeitos que deixaram pouca ou nenhuma contribuição coletiva postada no ambiente.

Para um melhor detalhamento, analisarei, de forma separada, as contribuições assíncronas nos fóruns e as participações síncronas a partir dos *chats* pedagógicos, visto que estas foram as interfaces escolhidas para análise da pesquisa.

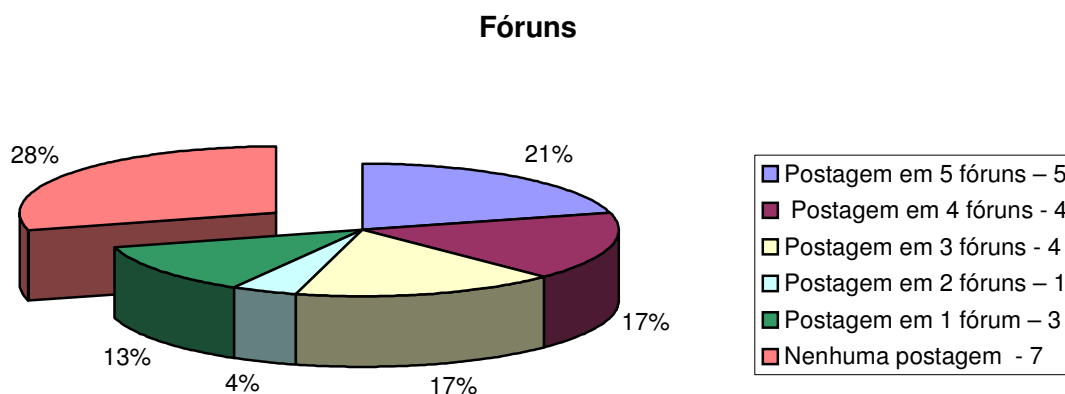


FIGURA 08 – Postagens nos Fóruns temáticos.

Ao analisar a FIGURA 08, posso afirmar que obtivemos uma boa sustentação das discussões temáticas nos fóruns que foram propostos através das problematizações que mobilizaram os atores-autores, pois mais de 72% (setenta e dois por cento) dos interagentes realizaram postagens nos diferentes fóruns em oposição a 28% (vinte e oito por cento) daqueles que se mantiveram silenciosos.

Percebe-se, a partir dos diálogos dos atores-autores, que o fórum realmente pode potencializar a interação assíncrona mas, uma das grandes dificuldades do grupo era a de aprofundar suas reflexões em uma produção coletiva pois, apesar das riquezas nas inserções e contribuições nos fóruns temáticos, foi possível identificar isolamento dos argumentos que em sua maioria eram postados em seqüência mecânica (um depois do outro), sem a promoção da construção de ramificações a partir do debate com o outro, bloqueando as possibilidades polifônicas do processo dialético-dialógico do embate das idéias. Neste sentido, é possível perceber que os atores-autores não estão despidos do "receio" de mexer, mudar, alterar o texto do outro.

Já em relação ao grupo, tenho sentido que as pessoas têm uma preocupação muito maior em relatar seus conhecimentos e opiniões do que gerar conhecimento a partir da coletividade. Assim, quando é iniciado um fórum, não raramente, as respostas fogem à questão de foco. Isso tem me desestimulado a participar (Gabriel, Diário, 2 jun, 2005).

Neste movimento de identificação e reconhecimento dos atores-autores, enquanto participantes e responsáveis pela dinâmica do ambiente, vivenciando um processo de mediação de autoria, foi que as angústias e conflitos se apresentaram em diferentes momentos de contato entre os envolvidos, demarcando o processo intercrítico de avaliação e reflexão das ações individuais e coletivas das práticas problematizadas. Observa-se no recorte deste *chat*³⁴ que os sujeitos vão gerindo possibilidades de autoria.

Valéria diz:

*acho q estamos num espaço propicio p coletividade, mas q ainda não desabrochou p a produção coletiva
precisamos nos expor mais*

.....
acho q isso acontece pq as pessoas vêem o fórum como uma tarefa a ser cumprida

.....
as pessoas q fazem parte dessa CVA tem um ritmo de vida mto acelerado, dinâmico, como qq pessoa

.....
o q tem sido colocado nos fóruns na maioria das vzs são verdadeiros tratados, cheios de referencias

.....
não (eu) tenho me sentido a vontade p/ escrever de imediato sobre o que leio

Sofia diz:

A CVA vem para suprir essa falta de tempo onde dinamizando o processo de aprendizagem a sistematização passa ter um lugar de destaque

Deise diz:

Sinto falta nos fóruns de modo em geral, uma proposta de diálogo

Valeria diz:

e esse não estar a vontade significa, uma dinâmica mais lenta

QUADRO 02 – Texto Paralelo ocorrido no *chat* do dia 13 de maio de 2005.

³⁴ *Chat* ocorrido no dia 13 de maio de 2005, tendo como temática “Ferramentas EAD e Ensino On-line”. O recorte foi feito mantendo as características originais do chat, como cor da fonte e linguagem própria, pois expressam o movimento dinâmico e possibilidade de identificação dos sujeitos. Os espaços excluídos foram substituídos por pontos em sequência (.....) para garantir os ruídos próprios das múltiplas discussões que envolvem esta ferramenta.

Marta diz:

Acredito que precisamos fazer referencias a autores sim, mas precisamos tb nos colocar mais.

Sofia diz:

O fórum é estático pouco dinâmico, na minha opinião

Valeria diz:

medo, do julgamento q vão fazer de você

Marla diz:

então poderemos modificar nossas ações problematizando e dialogando, criando links

Marla diz:

A confiança é a base para uma CVA

QUADRO 03 – Continuação do Texto Paralelo ocorrido no chat do dia 13 de maio de 2005.

Desconstruir os fóruns enquanto atividade obrigatória, respeitar e administrar o tempo assíncrono, promover diferentes problematizações e favorecer o diálogo com a escrita do outro são medidas de intervenção individual e coletiva que os descaracterizam como depósitos de informações, tratados ou exposições particulares e isoladas


Conduzindo as análises para as argumentações contextualizadas dos atores-autores, usarei recortes selecionados na **Matriz de Análise** do fórum: Educação presencial e a distância – uma única educação?³⁵ Como fontes de reflexão acerca das posturas assumidas pelos interagentes e as mediações promovidas no movimento próprio desta interface.

A temática deste fórum é levantada a partir da discussão realizada no *chat* do dia 13 de maio de 2005 e é problematizada da seguinte forma: A educação escolar é uma grande categoria teórica que consiste dentre outras coisas em desenvolver processos de formação que visam a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, sejam professores, sejam alunos. Desta forma, é possível conceber a dicotomia Educação Presencial e Educação a Distância?

Nas relações dialéticas-dialógicas auto-organizáveis do ambiente e registradas pelos atores-autores, foram destacadas inserções que, a partir do ponto central de análise referente à mediação de autorias, possibilitaram a percepção do movimento de interação e mediação neste dado contexto.

³⁵ A Matriz de Análise do referido fórum encontra-se na íntegra no APÊNDICE B desta dissertação.


Retomarei alguns conceitos explicados na metodologia acerca das categorias de análise da Matriz, a fim de melhor proceder ao recorte. As *argumentações* foram retiradas das postagens do fórum temático, destacando os pontos principais para o interesse desta pesquisa. Na seqüência, a minha *interpretação* buscou manter coerência entre a leitura das mensagens e o envolvimento do interagente em outras interfaces. A partir destes destaques, elegi dois aspectos que considero fundamentais para perceber a mediação de autorias: o primeiro refere-se à *interação* que envolve desde a *obrigação* de inserções enquanto “tarefas” e a *partilha* de informações referentes aos conteúdos tratados, bem como dos sentimentos que envolvem os atores-autores, até um outro nível de interação que é caracterizado pela capacidade de *mobilização* e problematização. Neste processo de interatividade, configuram-se as *mediações de autoria* aquelas que envolvem inferências, intercristica e problematizações conjuntas e se opõem a *mediação autoritária* que são pautadas na execução de atividades através do direcionamento acrítico.

4. RELAÇÕES DIALÉTICAS E DIALÓGICAS								
Inserção	Atores- autores	Argumentações	Interpretação	Interação			Mediação	
				O	P	M	Autoritária	Autoria
22 maio 15:50	Sofia 	“ampliar as possibilidades de levar conhecimento e informação a um número cada vez maior de pessoas que por motivos distintos e num país de extensão territorial tão generoso, possam ser incluídos”	As argumentações como resposta são expostas de forma solta e desconectada as referencias já feitas pelos demais participantes Tarefa	X			X	
Legenda: O – Obrigatória; P – Partilha; M - Mobilizadora								

QUADRO 04 – Recorte da Matriz de Análise do 1º fórum temático

Pelas argumentações de Sofia, verificamos uma transposição de uma prática presencial, na qual o aluno é levado unicamente a responder ao que foi perguntado, atendendo à necessidade de cumprir com uma tarefa, uma vez que o fórum teve início no dia 13 de maio e outro já estava por se inicializar. Não há nenhuma tentativa da interagente em estabelecer uma relação dialógica com os companheiros

ou mesmo com novas referências. Neste sentido, a mediação passou a ser unilateral, atendendo ao comando específico da questão que deu início à problematização, transparecendo um caráter obrigatório na sua ação. Já através da contribuição de Gabriel, notamos outra possibilidade de mediação:

4 RELAÇÕES DIALÉTICAS E DIALÓGICAS								
Inserção	Atores- autores	Argumentações	Interpretação	Interação			Mediação	
				O	P	M	Autoritária	Autoria
14 maio 21:11	Gabriel 	“pensar a EAD é pensar uma educação única” “dois aspectos principais para discussão da EAD que seriam as questões relacionadas às mudanças sócio-culturais (cibercultura) e à técnica, já que não se pode falar de tecnologia dissociado da técnica”	Fundamenta sua fala em André Lemos, fazendo citação. Amplia a discussão trazendo a questão social e técnica.		X	X		X
Legenda: O – Obrigatória; P – Partilha; M - Mobilizadora								


QUADRO 05 – Recorte da Matriz de Análise do 1º fórum temático

Defendendo seu ponto de vista através de outras referências, Gabriel busca na problematização inicial o ponto de apoio para suas argumentações, promovendo o surgimento de uma nova situação-problema que perpassa a temática em discussão. A questão sócio-cultural e técnica vai mobilizar o autor-ator em outros momentos de sua investigação como ele próprio afirmou em seu diário registrado próximo ao final do curso,

(...) tenho aproveitado bastante para estudar um assunto que me interessa muito e tem bastante tempo que não lia: a questão da técnica. Durante nosso primeiro fórum, geramos algumas discussões, mas, acredito, pela própria dinâmica deste curso, não pudemos nos aprofundar um pouco mais. Enfim, isso não é uma reclamação, ao contrário, o curso me despertou a retomada deste estudo (Gabriel, Diário, 28 jun. 2006).

Enquanto integrante do CVA, Gabriel demonstrou a potencialidade das relações dialéticas-dialógicas ao mobilizar questões pessoais de investigação que surgem das práticas e desafios cotidianos decorrentes das mediações interativas de autoria que envolvem o movimento de criação dos autores-atores.

A autonomia não deverá ser um pré-requisito para os sujeitos interessados nos processos de educação *online*, pois esta é uma construção praxiológica na aventura de ir se constituindo no percurso através dos confrontos, resistências, incertezas, certezas aparentes, práticas questionadas e questionadoras que vão descentralizando os atores-autores das relações de heteronomia, de dependência e subjugação ao outro. Neste sentido, as ações reflexivas e as interações contextualizadas com o Outro e com o meio vão garantir a construção dos significados e sentidos das práticas de aprendizagem.

4 RELAÇÕES DIALÉTICAS E DIALÓGICAS								
Inserção	Atores-autores	Argumentações	Interpretação	Interação			Mediação	
				O	P	M	Autoritária	Autoria
17 maio 21:00	Valéria 	<p>“acho que as duas são únicas (sem querer filosofar, mas únicas em suas singularidades e pluralidades), cada uma com suas possibilidades, potencialidades, formas, meios, dificuldades, acho que elas não se excluem, mas se complementam em seu objetivo maior que é educar”</p> <p>“Confesso que ainda tenho um pouco de dificuldade em aceitar a Ead (enquanto ensino formal) sozinha, pois ainda acho super importante o tête-à-tête”</p>	<p>Retorna a questão inicial do fórum. Levanta suas inseguranças diante da EAD como ensino formal. Sente necessidade do contato presencial, o tête-a tête.</p>	X	X		X	
Legenda: O – Obrigatória; P – Partilha; M – Mobilizadora								


QUADRO 06 – Recorte da Matriz de Análise do 1º fórum temático

Apesar de apresentar em suas argumentações marcas de uma mediação autoritária, voltada exclusivamente para atender à problemática lançada pelas organizadoras do CVA, sem preocupação com a produção coletiva e/ou com as relações dialógicas possíveis de serem estabelecidas com seus companheiros a partir de inserções anteriores (ver APÊNDICE B), pode-se perceber que Valéria partilha de uma inquietação vivenciada na sua prática enquanto “aluna on-line”, mas tal dificuldade é postada como desabafo ou confissão, não sendo apresentada ao grupo como uma situação problema que precisa ser discutida. Em seu processo de autorização, Valéria ainda não conseguiu mobilizar o grupo para uma discussão coletiva, tanto que ela não retorna ao ponto, mesmo tendo sinalizado essa

possibilidade.

A mediação de autorias autoritárias envolve não apenas a obrigatoriedade padrão da execução de uma tarefa, mas também os processos alienantes que fazem parte de nossas práticas históricas de aprendentes que se acomodam ao trilhar os caminhos definidos sem tomar para si a responsabilidade enquanto potência de se autorizar, provocar, questionar e romper com as ações mecânicas, saindo, assim, do espaço da queixa e agilizando o processo auto-organizável do ambiente.

Retomando esta questão do movimento dinâmico e auto-organizável do ambiente virtual de aprendizagem, vale destacar este trânsito realizado por Manuela que, próximo ao final do curso, retorna ao primeiro fórum para pesquisar e provocar uma nova discussão.

4 RELAÇÕES DIALÉTICAS E DIALÓGICAS								
Inserção	Atores- autores	Argumentações	Interpretação	Interação			Mediação	
				O	P	M	Autoritária	Autoria
29 junho 20:56	Manuela 	“Perfeito Serena” “porque fiz um caminho diferente, primeiro fui lá no Wiki e agora volto a este fórum tão anterior para pesquisar.” “Será mesmo que Serena ou alguém da comunidade ainda vai voltar aqui e ler isso?”	Faz referência a uma contribuição da colega na interface do wiki, demonstrando a dinâmica e plasticidade do ambiente. O retorno		X	X		X
Legenda: O – Obrigatória; P – Partilha; M - Mobilizadora								

QUADRO 07 – Recorte da Matriz de Análise do 1º fórum temático

No momento que comecei a fazer a análise da matriz do referido fórum, deparei-me com Manuela fazendo referência à Serena, o que imediatamente me despertou atenção, pois até então não havia visto nenhuma inserção de Serena. Fui até o final das contribuições, retornei ao início das postagens e confirmei que esta não havia participado deste fórum. Só então me dei conta que ela fazia referência a um outro momento de reflexão junto às argumentações da companheira, além do que havia realizado um percurso diferente, pois foi primeiro participar do *wiki* (produtor de texto coletivo), nossa última proposta de trabalho, para só depois sentir a necessidade de retornar ao primeiro fórum temático de discussão.

A dinâmica e plasticidade do ambiente permitem a construção desde hipertexto

e do processo criativo dos atores-autores, configurando como vem sendo defendido neste trabalho as possibilidades de trilhar diferentes caminhos, mapear diversas redes relacionais de conhecimento onde as itinerâncias e errâncias são próprias ao percurso.

A partir dos dados quantificados e das minhas interpretações, é possível afirmar que a mediação de autoria é um processo de alteração e autorização que são geradas e geridas nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem, requerendo partilha, responsabilidade e solidariedade na produção dos saberes e disseminação dos conhecimentos científicos.

5 DADOS QUANTIFICADOS					
Inserções	Interação			Mediação	
	O	P	M	Autoritária	Autoria
17	06	11	08	09	08
6 REFLEXÕES DA PESQUISADORA					
<p>A partir da provocação feita no <i>chat</i>, os integrantes do grupo foram trazendo suas reflexões acerca da problemática, mas ainda de forma fragmentada, pois não encontrei muitos elementos de integração das idéias debatidas. É como se não houvesse ponte ou possibilidade de construção conjunta. As bases são o texto indicado e a provocação inicial, apesar de outras surgirem no percurso, enriquecendo e fundamentando as argumentações.</p> <p>Em dois momentos, encontramos referências diretas às contribuições do companheiro, inclusive trazendo questões levantadas em outra interface do ambiente, demarcando a plasticidade do ambiente e as possibilidades de diálogo. Vale ressaltar que outras três pessoas pedem que suas argumentações sejam comentadas e discutidas pelo grupo, mas isso não acontece de forma explícita. Este fórum acabou sendo um campo fragmentado de ricas discussões que possibilitaram reflexões e aprofundamento teórico, mas que ainda não favoreceu uma construção coletiva, visto que os atores-autores encontram-se em processo de alteração e autorização.</p>					
<p>Legenda: O – Obrigatória; P – Partilha; M - Mobilizadora</p>					

QUADRO 08 – Última parte da Matriz de Análise.

Dando seqüência à análise, estarei pontuando o caráter dinâmico e impreciso dos chats pedagógicos enquanto interface interativa de encontros e desencontros onde os ruídos exigiram uma escuta sensível para lidar com a tempestade de informações e com os textos paralelos que vão configurando um espaço *online* fértil para as explorações com intenções educativas. As opiniões acerca da experiência com a interface variaram ao longo do nosso percurso aprendente, sendo ponto de

divergência constante quanto suas possibilidades metodológicas de encaminhamento nas situações problemas tanto dos conteúdos propostos como das práticas que eram vivenciadas no processo de identificação. Vejamos algumas percepções diferentes acerca da questão:

os chats (MSN) tem sido um espaço de trocas e "encontros virtuais". Às vezes a 'desorganização' própria desse tipo de espaço o torna ao mesmo tempo confuso e dinâmico. Esses encontros semanais criam uma certa disciplina dos usuários desse (Sofia, Diário, 10 jun. 2005).

naum consegui acompanhar a dinâmica do chat, contemplei mas me exclui da participação pois naum consegui fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Fiquei mto chateada, mas contemporizei dizendo paras mim mesma que é a falta de prática.rs. (Valéria, Diário, 13 jun. 2005).

Poxa, às vezes as pessoas não sabem q o que tenho delas em um chat é mais ou menos só as palavras, parece q não tem a sensibilidade de ver q o que dizem parece estúpido, ou pelo menos, antipático...(Rosana, Diário, 27 mai. 2005).

Os encontros promovidos nesta interface permitiam às relações dialéticas-dialógicas enquanto práticas inter-relacional e interativa que fizeram parte dos etnométodos desenvolvidos pelos autores-atores na descoberta das diferentes formas de participar e transformar os *chat's* em espaços de aprendizagem. As dificuldades próprias ao trabalhar com a dinâmica, a desorganização, a bagunça, a falta de sensibilidade dos companheiros foram alguns dos aspectos pontuados pelos interagentes. No entanto, não desestimularam a participação nesta interface e o desenvolvimento de processos heurísticos próprios para lidar com as situações inesperadas propiciadas pelo inédito das descobertas.

Neste sentido, os *chat's* pedagógicos despertaram grande mobilização e participação dos atores-autores, como confirmam os dados abaixo (FIGURA 14). Apenas 17% (dezessete por cento) dos interagentes não participaram dos *chats* de forma síncrona, mas tiveram acesso aos mesmos que foram disponibilizados em um fórum específico no ambiente, uma vez que estes precisaram ocorrer através do *Msn* em função de problemas técnicos no servidor do *Moodle/UNEB*.

Vale ressaltar que todos os sete (07) interagentes, correspondentes a 28% (vinte oito por cento) dos que não fizeram postagem nos fóruns temáticos (FIGURA 08), participaram de três ou mais *chat's* pedagógicos. Além disso, os 17% que não participaram dos *chat's* justificaram a ausência pela incompatibilidade de horário. Tivemos, portanto, 83% (oitenta e três por cento) dos autores-atores participando

dos encontros e desencontros, envolvendo debates *online* em situação síncrona.

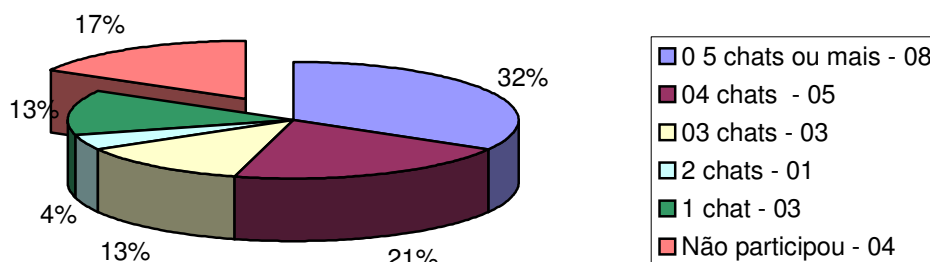


FIGURA 09 – Participação nos *Chats* Pedagógico.

Nesses momentos síncronos, ficava evidente como necessidade do grupo que se formava ver refletido no espaço on-line as relações próprias da sala de aula convencional: um mediador, assumindo a posição de professor, com papel definido para conduzir as discussões mantendo a ordem, enquanto os demais interagentes disciplinados eram capazes de respeitar e esperar seu momento de falar, reservando também lugar para aqueles que desejam ficar quietos, ou ainda manter-se em silêncio, observando e fazendo seu percurso individual. Como forma de mobilizar o grupo para a reflexão desta questão, levamos a situação para o debate em um chat para que os envolvidos na comunidade e no seu processo de construção aprendente analisassem e avaliassem seus etnométodos.

Mary diz: Tendo como base este chat, a implementação dessa sistemática de aprendizagem, como vocês vêem as potencialidades do chat como interface interativa?

Marcella diz: eu não gosto muito não

Elaine diz: Queridos colegas: realmente falamos de muitas questões: virtualidade, dicotomias de nomenclatura professor / tutor; aprendizagem, Ecologia cognitiva esta desordem de assuntos, concordo é uma característica dos Chats...

Marta diz: acho que a discussão esta meio confusa ou faz parte desse currículo hipertextual?

Marta diz: vejo como potencializadora de uma construção coletiva de aprendizagens, de troca de saberes.

Marta diz: esse chat de hoje serve para uma boa investigação em relação ao uso do mesmo.

Marcelle diz: tenho dificuldade em acompanhar um debate no chat...

Irani diz: Considero o chat como interface interativa, sim. Muito interessante pois aprendemos a ouvir e respeitar as opiniões diversas. É isto que faz a diferença. Aprendemos coisas novas que nos leva a uma melhor reflexão.

Marla diz: **Realmente a dinâmica do chat é difícil, mas com o tempo aprendemos a reconhecer os sinais, as marcas do diálogo**

Marcelle diz: não sei... sinto muita necessidade de ver e falar.....ainda sou muito presa ao ensino presencial

Mary diz: **Reconhecendo as marcas no diálogo aprendemos a conhecer o outro e a criar nova estratégia de elaboração do conhecimento produzido. Penso isso ser um avanço...**

Elaine diz: As marcas do diálogo são muito significativas

Sófia diz: Temos que ser passivo e ativo o tempo todo é a vvveeeelllooocccciiddddaaadddee da internet...

Marla diz: **Fala mais sobre isto Sofia**

Marcelle diz: **Marla a discussão está ótima, prefiro o chat aos fóruns**

Sófia diz: No chat temos que acompanhar tudo que tá acontecendo absorver e opinar concordar e discordar quase que ao mesmo tempo... É meio louco

Irani diz: No chat parece que estamos no ambiente de desordem. Para Morim é através da desordem é que chegamos ao equilíbrio, a ordem. No fórum é claro podemos nos expressar com maior reflexão.

Mary diz: Como Sofia acabou de dizer a "desordem" não é sinônimo de desorganização, de negação. É apenas uma dinâmica diferente de organizar diferentes formas de pensar, existe a "organização" de um texto coletivo mesmo.

QUADRO 10 – I I parte do texto paralelo selecionado no *chat* do dia 13/05/2005

A desordem tão pontuada no recorte do *chat* indicado representa os textos paralelos que são construídos pela velocidade de informação que perpassa a comunicação entre os interagentes que buscam romper com práticas convencionais. A dinâmica hipertextual desta comunicação nos lançou desafios diretos³⁶: como fazer para “facilitar a identificação” dos autores-atores? O que fazer com o “monte de fragmentos legais” produzidos nos chats?

Para a primeira questão, os etnométodos demonstraram que a utilização permanente do mesmo nome ou nick, de cores e fontes diferentes dos demais, além da foto, permitem a identificação visual na interface que, aliada aos posicionamentos e argumentos, demarcam aspectos das inter-relacionais estabelecidas no processo dialógico-dialético. A segunda situação torna-se mais complexa no momento que

³⁶ Questões respectivamente levantadas por Marcelo e Rosana no chat em análise.

esta não requer uma resposta simples, pois implica na subjetividade das construções no processo de aprendizagem.

Desde a possibilidade de não fazer nada com o “monte de fragmentos legais”, até a análise de dados de uma dissertação, como neste caso, temos diferentes percursos de construções heurísticas e aprendentes. Tomando como referência os processos gerados na nossa experiência, o momento de vivência da dinâmica de comunicação requer a disposição dos autores-atores para promoverem a interatividade e as trocas numa perspectiva todos-todos, estando atentos a um novo ritmo e velocidade nas informações circuladas no ambiente, pois textos paralelos são construídos e necessariamente os interagentes não estará diretamente participando de todos ao mesmo tempo. Nesta perspectiva hipertextual, as mediações de autorias favorecem o processo criativo. Neste sentido, os interagentes do CVA criaram como estratégias o levantamento prévio de questões mobilizadoras e a sistematização das idéias principais levantadas durante o chat, facilitando a compreensão do movimento da comunicação e a aprendizagem a partir dos ruídos e silêncios virtuais

Referindo-se às possibilidades posteriores para encaminhamento didáticos-metodológicos da produção dos *chats*, tivemos dificuldades em sistematizar e organizar novas produções durante o curso CVA em função sobretudo do tempo, mas a retomada deste material é um rico campo para atividades colaborativas e de autoria que podem se dar a partir do exercício da construção colaborativa de um texto coletivo, da produção de mapas conceituais e/ou a partir de tantas outras seqüências de atividades que favoreçam a solidariedade, a colaboração e o reconhecimento da autoria e co-autoria.

Levando em consideração a proposta metodológica de participação e intervenção ativa dos autores-atores de forma a minimizar as relações autoritárias de poder centralizadas no papel das orientadoras foi que as descobertas e entraves próprios do percurso nos permitiu experienciar um processo comunicacional e pedagógico no *chat* a partir da interação todos-todos, ampliando o desafio dos interagentes na construção de sua autonomia e conseqüente autorização enquanto mediadores no processo de aprendizagem do curso CVA. Passamos, então, a exercitar uma nova postura nos *chats*, pois todos deveriam assumir o compromisso de serem mediadores interativos, rompendo e inventando novas formas na ação comunicativa. Não foi uma proposta fácil e com resultados imediatos, mas levando

em conta o redimensionamento das ações dos envolvidos, arrisco afirmar que tal proposta pode ser considerada como elemento estruturante à modificação de paradigmas comunicacionais que ainda se fazem presentes no espaço on-line. Neste sentido,

O processo de autoria é realmente fabuloso. Nós (alunos) ficamos presos a ouvir e a ler o que é posto pelo professor, num processo de ensino tradicional. Mas, quando encaramos uma situação nova, ficamos assustados. Com o poder na mão a coisa muda. Depois do choque, a produção acontece (Juliano, entrevista, 29 nov.2005).

Este depoimento de Juliano representa de forma clara o impacto vivenciado pelo grupo quando, de forma explícita, precisou assumir ações voltadas para a mediação interativa e que implicavam diretamente no seu processo de autoria, pois, mesmo já realizando ações neste sentido, os autores-atores tinham dificuldade para fazer este reconhecimento, como é possível confirmar a partir da resposta de Viviane quando lhe pergunto se havia se sentido mediadora das discussões, mesmo sendo esta uma das interagentes ativas durante todo o curso.

Mediador, não. Mas, em alguns momentos senti que os meus argumentos estavam sendo levados em consideração e acabei me soltando mais. (...) me senti “autorizada” a explicar mais sobre o tema quando tinha domínio sobre o conteúdo abordado e nesse momento a figura da orientadora foi muito importante” (Viviane, entrevista, 26 nov. 2005).

Ainda fazendo uma análise da proposta de mediação interativa de autorias dos envolvidos no curso, vale observarmos o recorte do *chat* do dia 10 de junho quando a proposta se efetivou de forma intencional. No texto paralelo desenvolvido no *chat* os atores-autores fazem uma avaliação da proposta e de suas práticas.

Marta diz:
em relação a proposta da comunicação todos-todos, onde todos podem ser emissor e receptor ao mesmo tempo, acho que é uma experiência muito enriquecedora, pois estamos apenas começando a aprender a conviver e se relacionar numa comunidade virtual. Acho que estamos começando a por em prática os fundamentos da interatividade.

Luana diz:
Concordo com vc. Marta, mas devo dizer que isso tudo ainda parece um tanto complexo.

Marcelo diz:
condordo com marta, e digo mais, essa proposta além de enriquecedora é desafiadora, pois quebra com um vinculo que poderia começar a se formar

QUADRO 11 – I parte do texto paralelo selecionado no *chat* do dia 10/06/2005.

Rosana diz:
a complexidade é promissora...

Serena diz:
Não é fácil colocar em prática os fundamentos da interatividade, pois vivenciamos sempre uma relação pedagógica um - todos. Entretanto, precisamos adentrar, experimentar e ir rompendo com esse paradigma.

Marcelo diz:
vínculo

Rosana diz:
interesse

Rosana diz:
disposição

Serena diz:
Ousadia

Marcelo diz:
isso Serena, nessa sequência

Juliano diz:
além das questões culturais

Marla diz:
ou ainda fora da sequência

Marla diz:
como assim Juliano?

Rosana diz:
sequencia? linearidade? hierarquia?

Serena diz:
Complexidade - Hipertextualidade

Juliano diz:
"não estamos acostumados a nos autorizar "

Marla diz:
Marcelo falou que seria na sequência, penso que as categorias elencadas são dinâmicas e desordenadas, sentimentos contraditórios no momento de se autorizar.

Marta diz:
mas acredito que é fruto da nossa formação, vivenciamos uma concepção de educação que já está cristalizada na nossa formação.

Serena diz:
Talvez seja essa desordem que nos assusta. Precisamos compreendê-la e aprender a andar no mar das incertezas.

Rosana diz:
mas a complexidade não é pegarmos elementos de uma suposta ordem e tirar do lugar. o que acontece é que as coisas simplesmente vão surgindo fora desta ordem artificial que impomos aos nossos alunos

Luana diz:
acredito que o que assunta é a responsabilidade que nos é fornecida, já que estamos acostumados a receptores do conhecimento

Serena diz:
Como diz Maristela, fomos formados, nas certezas absolutas, no paradigma do certo e do errado. Nunca admitimos outros referenciais.

Serena diz:
Isso é muito forte e está impregnado dentro de nós. Só constantes leituras, reflexões em conjunto é que nos farão romper com as certezas absolutas.

Partindo da práxis dos autores-atores, verifica-se que a visão crítica da realidade vai apresentando critérios avaliativos de valorização e reconhecimento dos processos criativos e colaborativos vivenciados por estes e que são fundamentais para a promoção intercítica de alterações.

A mediação de autorias implica na construção conjunta de uma etnoavaliação que se faz presente em todos os momentos de comunicação e negociação da produção dos saberes comprometidos e compartilhados por uma comunidade de aprendizagem que tem um projeto solidário. Partindo do princípio de que a mediação promove autorias nas tensões e errâncias do percurso, torna-se necessário começarmos também a pensar a avaliação na perspectiva todos-todos que se configura nos ethnos próprios das ações comuns desenvolvidas pelos autores-atores.

Compreender estas possibilidades só se tornou possível através da análise dos textos paralelos repletos de sentidos e significados vivenciados nos chats, dos meta-textos trazidos nas discussões dos fóruns e dos diários e entrevistas que registraram o percurso metacognitivo dos autores-atores aprendentes, já que só desta forma, sem querer concretizar práticas convencionais de avaliação no ensino *on-line*, é que poderemos instituir novos fazeres avaliativos coerentes, éticos e solidários na construção da ecologia cognitiva que é estabelecida no ambiente virtual de aprendizagem.

Durante mais de 40 horas intensas de interatividade no curso CVA, estivemos inseridos em um projeto de trabalho com constantes e ricos espaços de avaliação interativa, mas com um sentimento de perda. Faltava o olhar do professor que vigia, comanda e determina o caminho. Além disso, se fazia presente também o desejo de controle das orientadoras do curso que, nas intervenções pedagogizantes das práticas cotidianas, precisavam ficar atentas para não desautorizar o percurso do Outro. Neste movimento contraditório e dinâmico de valorização das nossas ações na Comunidade Virtual de Aprendizagem, foi que auto-organizamos nossos métodos próprios e ações comuns na construção de nossas autorias, pois permitimos nossa alteração, fundamento básico de uma avaliação solidária. Observemos o exposto através do relato de outro autor-ator envolvido na CVA,

A transformação do aluno tímido, muito formalizador das suas falas, mas inquieto com as suas angústias e dúvidas, em um indivíduo capaz de, aos poucos, interagir com outras pessoas, diga-se de "passagem", são "anos luz" mais experientes na discussão sobre o processo educativo, on-line ou não, tanto racional como empiricamente, é um retrato de o quanto esse curso vem agindo positivamente na minha vida, despertando o interesse em buscar, em todo o processo, entender um pouco e vislumbrar o quanto importante e, por que não dizer, imprescindível é a "apropriação" de tais conhecimentos, na realidade em que toda a sociedade atual está inserida (Marcelo, entrevista. 07 dez. 2005).

É possível, portanto, afirmar que todos os envolvidos no Curso de Extensão CVA foram mobilizados por um projeto de trabalho colaborativo assumindo diferentes posturas no desenvolvimento da ecologia cognitiva construída pelo grupo e que com diferentes níveis de interatividade e ações mediadoras de autoria, fez prevalecer o espírito aventureiro e criativo dos que ousam se autorizar. Neste sentido, as experiências no CVA representou ainda,

uma busca em comum dos objetivos e todas inquietações e problemas só vieram a acrescentar, imagine se tudo fosse perfeito? Talvez não tivesse aprendido tanto! Outra característica foi a afetividade que foi cultivada, isso evidencia a formação de uma comunidade, (...) inclusive ontem, em sala de aula, na disciplina Educação e Tecnologias, discutíamos sobre interatividade, baseados em um texto de Marcos Silva, pude expor minha experiência e percebi que havia aprendido muita coisa! (Marcelo, entrevista, 08 dez. 2005).

Criamos vínculos fortes e esses foram consolidados fora das aulas. Hoje participamos de outros cursos e de outras discussões fora do curso CVA. O que caracteriza a construção de uma comunidade de aprendizagem não só virtual como real (Juliano, entrevista, 10 dez. 2005).

O processo de autonomização e de autoria envolve a intercrítica ao logo deste próprio processo, que é subjetivo e coletivo, na medida em que, sustenta a pesquisa, a curiosidade e a inventividade em direção aos horizontes que devemos caminhar, sinalizando o que já sabemos e se surpreendendo no avanço das mediações de autoria que são impulsionadora de novas conquistas.

6 CONCLUSÃO

Nesta etapa final do trabalho, retomo as questões mobilizadoras de investigação e as inquietações decorrentes de todas as experiências que envolveram as disciplinas do Programa do Mestrado, os grupos de estudo, o curso de Extensão Comunidades Virtuais de Aprendizagem e a (re)significação da minha prática como “professora” da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, para pontuar as possibilidades e limites desta pesquisa através dos processos interativos e intercríticos vivenciados nesta co-autoria.

Compreender a mediação de autoria como possibilidade a uma avaliação solidária e dinâmica que implica na autonomia dos atores para se constituírem em autores exigiu, logo no início desta pesquisa, que eu me reconhecesse enquanto autora em um processo criativo com implicações coletivas e solidárias. Desta forma as práticas pedagogizantes e enraizadas no ensino presencial precisaram ser revistas e alteradas ao longo do desenvolvimento do Curso de Extensão. Em muitos momentos reflexivos deparava-me buscando no ambiente virtual de aprendizagem imprimir marcas e expectativas que reproduziam processos de ensino-aprendizagem diretivos e condicionantes, ou ainda espontaneistas tendo em vista um modelo de educação e “aluno” ideal.

Este primeiro impacto precisou ser entendido e revisto considerando as bases epistemológicas das ações desenvolvidas. Reconhecer que os interagentes, do Curso CVA, apesar dos interesses de pesquisa e do alto nível educacional (em sua maioria mestres ou mestrandos) enfrentavam grandes dificuldades para assumirem de forma autônoma a constituição da comunidade foi um dos pontos fundamentais na identificação das dificuldades de gestão das autorias.

As autorias não são dadas pelo orientador do processo, elas são construções subjetivas que precisam ser trabalhadas individualmente através de mediações pautadas na ética e solidariedade, pois envolve medos e conflitos diante da exposição, requerendo confiança para assumir o processo criativo e até mesmo “perdê-lo” diante da co-autoria, uma vez que o produto ou produtos são de vários autores.

Neste sentido, podemos buscar incentivar a participação dos interagentes através de comunicados individuais que valorizem as especificidades dos atores-

autores reconhecendo seu valor para o grupo, demonstrando que identifica suas contribuições e reconhece seu pertencimento na comunidade. Esta ação de mediação de autoria deve ser assumida não em um caráter de cobrança institucional, mas de colaboração e respeito.

A promoção de encontros presenciais é tão importante como os encontros *online*, pois os atores-autores sentem a necessidade do contato físico e do estreitamento de laços afetivos que podem ocorrer em espaços formais da universidade através de cursos, seminários, congressos, ou mesmo de espaços informais como festas, bares, cinema, etc. Mas, ainda precisamos explorar também encontros no ciberespaço através do *Msn*, de comunidades do *orkut*³⁷, em *multiplayer*³⁸ *online* que podem ser utilizados para organizar campeonatos ou partidas em grupo.

A gestão do autorizar-se vai além da realização das atividades propostas pelo Outro, pois requer que os autores-atores ampliem seu nível de interatividade e criticidade reflexiva nas ações próprias da produção dos saberes no ambiente virtual de aprendizagem. Assim, ela não é de responsabilidade exclusiva do orientador, mas dos envolvidos em um projeto solidário e colaborativo, que desenvolvem métodos próprios para resolver problemas explorando as potencialidades coletivas.

Instaurar essa práxis na sua verdadeira dimensão democrática é destituir o professor e o aluno dos seus ofícios padronizados e reconhecê-los como aprendentes que se apropriam dos conhecimentos científicos, mas que também são mediadores de autorias e produtores de saberes.

É através da mediação de autorias que se torna possível uma Avaliação Solidária do projeto colaborativo que dá sustentação a Comunidade Virtual de Aprendizagem e ao pertencimento dos autores-atores. Através das ações cotidianas da práxis e das relações dialéticas-dialógicas do movimento de criação são desenvolvidos etnométodos que configuram uma etnoavaliação que vai dando sentido e significado aos múltiplos elementos implicados na ecologia cognitiva do ambiente virtual.

A etnoavaliação é espaço de criticidade, reflexão, historicamente situada e em processo. Um vir-a-ser sendo, que evita as armadilhas do autoritarismo e dos instrumentos de medida descontextualizados ou maus recortados. O processo de

³⁷ <https://www.orkut.com/>

³⁸ <http://gamesbrasil.uol.com.br/forum/forumdisplay.php?f=43>

aprendizagem deve ser olhado na perspectiva da emergência do novo, na promoção de avanços que nem sempre ocorrem espontaneamente e por isso necessitam das mediações de autorias entre autores-atores que buscam novas conquistas e não temem a alteração no encontro e desencontro com o Outro. Ao contrário de informes e medidas homogeneizadoras torna-se possível uma avaliação respeitosa e ética a partir dos etnométodos que reaproximam os envolvidos do seu cotidiano.

O Curso de Extensão foi campo fértil para a compreensão dos processos de mediação de autorias e da proposta de etnoavaliação, mas ainda terei muito trabalho como pesquisadora, pois esta Dissertação em essência abre espaço para novas questões mobilizadoras e práticas na educação *online* que já começam a ser desenvolvidas em busca da superação dos novos dilemas.

A partir destas considerações, posso afirmar que diante das questões e dilemas vivenciados no locus desta pesquisa tive dificuldade em desenvolver uma proposta de avaliação solidária pautada nos etnométodos dos interagentes: primeiro, porque como pesquisadora estava aprendendo e (re) significando minha práxis mediadora de autoria; segundo, os demais interagentes concebiam a avaliação como processo, mas de responsabilidade do professor, cabendo a estes apenas a auto-avaliação solicitada nos diários, terceiro a pesquisa estava focada em compreender os processos vigentes em um curso *online*, evitando intervir nas práticas de forma a mascarar um contexto e em quarto lugar tive muita dificuldade para construir meu referencial teórico em função da limitação das pesquisas na área.

O processo de compreensão da proposta de uma etnoavaliação esta pautado na busca dos métodos que os autores-atores utilizam para dar sentido, comunicar, realizar julgamentos, negociar propostas, decidir, inserir, deletar, pensar e concretizar suas ações no cotidiano de uma Comunidade Virtual de aprendizagem, enquanto contexto específico de produção de saberes.

Analisando as atividades práticas dos interagentes e seus registros nas diferentes interfaces que possibilitam a auto-eco-organização do ambiente virtual de aprendizagem percebi diferentes processos postos em prática nas diversas posturas assumidas pelos autores-atores, o que me leva a afirmar que atividades supostamente banais podem se tornar acontecimentos extraordinários. Para melhor explicitar, cito como referência os ruídos, brechas, desvios, agitações e silêncios que ocorreram nos *chats* pedagógicos, onde todo um código implícito de convivência e conduta foi sendo adotado para a promoção da sistematização e compreensão dos

textos paralelos que emergiam neste espaço e solicitavam uma avaliação dos etnométodos desenvolvidos.

Portanto, a etnoavaliação tem como pressupostos os princípios da reflexividade, indicialidade, *accoutability* e a noção de membro (COULON, 1995) que são conceitos-chave da etnometodologia e permitem o reconhecimento das potencialidades reais das itinerâncias e errância ao incorporarem valores e identidade as aprendizagens e saberes produzidos.

Considerando que as relações dialéticas-dialógicas na Comunidade Virtual de Aprendizagem são práticas sociais que se constituem através da linguagem, esta precisa ser percebida de forma indexada, pois só percebemos seu sentido completo no seu contexto de produção, sem esgotar a integralidade do seu sentido potencial. O que quero dizer respaldada em Coulon (1995, p.34),

é que todas as formas simbólicas, como enunciados, gestos, as regras, as ações, comportam uma 'margem de incompletude' que só desaparece quando elas se produzem, embora as próprias complementações anunciem um 'horizonte de incompletude'.

Por isso as situações da práxis social que fazem parte da CVA são expressões indiciais que não se configuram apenas nas expressões lingüísticas e gramaticais, mas têm seus sentidos atrelados as condições de uso e de enunciação própria a cada interface que não dificultam a compreensão dos interagentes envolvidos. Neste sentido, a reflexividade vai implicar na “equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão”(op. cit, p.42) que se configuram no código de conduta do grupo e que diante das atividades ordinárias vão dando sentido, ordem e racionalidade ao que se esta realizando no ambiente, pois “ a linguagem constitui o mundo, no decorrer das atividades indiciais. Não existe um lugar a partir do qual o mundo seria produzido; ele se autoproduz. O código não é uma coisa exterior à situação” (op. cit, p.40).

Neste veio argumentativo, a auto-eco-organização do ambiente virtual e o sentimento de pertença são fundamentais para que os autores-atores possam inventar seus dispositivos de adaptação para dar sentido ao ambiente virtual de aprendizagem e desenvolver seus processos heurísticos, bem como procedimentos criativos que permitam a descrição e análise das atividades ordinárias. Para Coulon (*ibidem*), esta noção de *accoutability* é “reflexiva e racional” e implica na

necessidade de ser entendida metodicamente como produzida em situação. No nosso caso de interesse para reflexão não nascemos “professores ou alunos *online*” temos o desafio de tornarmo-nos culturalmente mediadores de autorias através das nossas práticas e ações cotidianas desenvolvidas nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem, uma vez que,

se eu descrevo uma cena da minha vida cotidiana, não o faço enquanto ela me ‘diria’ o mundo que minha descrição pode interessar a um etnometodólogo, mas enquanto essa descrição, em se fazendo, ‘fabrica’ o mundo, o constrói. Tornar o mundo visível significa tornar a minha ação compreensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu a relato (COULON, 1995, p.46).

Da perspectiva de pertencimento e identificação dos autores-atores nas CVA pautamos a noção de membro pelo domínio da linguagem própria ao contexto e não ao simples sentimento de pertença social, pois os interagentes e mediadores de autorias em um ambiente virtual de aprendizagem necessitam ter incorporado os etnométodos do grupo social, demonstrando “naturalmente” a competência social que os agregam a esse contexto permitindo fazer-se reconhecer e aceitar na diversidade dos encontros e desencontros próprios das produções de saberes.

É preciso entender que estes princípios estão conectados e só foram separados para uma melhor compreensão dos seus fundamentos. Mas, em uma proposta de etnoavaliação elas aparecem imbricadas na totalidade dos eventos educacionais que envolvem os autores-atores.

Assim, dar continuidade a esta pesquisa é promover novas ações mobilizadoras, explorar espaços de mediações interativas de autorias e efetivar a etnoavaliação tendo em vista a colaboração, solidariedade e justiça social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Do discurso a prática: uma experiência com uma comunidade de aprendizagem. In: Alves, Lynn e NOVA, Cristiane. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003 p. 124-145.

APARICI, Roberto. **Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías**. Disponível em: <http://www.revele.com.ve/pdf/extramuros/vol1-n12/pag11.pdf> Acesso em 05.jul.2006.

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas. Trad. Rosângela Camargo In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 24-41.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Caderno ANPED**. Porto Alegre 5, set. 1993.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

BARBOSA, Rommel Melgaço (org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a Teoria da Ação**, Campinas: Papius, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BROUSSEAU, Guy. **Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática**. Faculdade de Matemática, Astronomia y Física. Universidade Nacional de Córdoba, 1986.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CAPRA, Fritjof. **Ponto de Mutação**. Trad. Newton Eichenberg. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CHEVELLARD . **La transposition didactique**. Du Savoir Savant ou savoir enseigné, grenoble lá Pensée Sauvage. 2 ed. 1991.

COMENIUS, Johann Amos. **Didática Magna**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alain. Etnometodologia e multireferencialidade. Trad. Maria Amália Ramos In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 149-158.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender A Aprender”** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender**. E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501804.pdf> Acesso em 05. jul.2006.

FRANCO DE SÁ, Lileana. **Os Grãos do Silêncio**. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/interpretacao/Lileana.pdf> Acesso em 20. jun. 2006.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitiva**: linguagem e integração das mentes social e computacional. Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

FRÓES, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas. In: LUBISCO, Nídia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (orgs). **Informação e informática**. Salvador: Edufba, 2000. p.283 – 307.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. RJ: Civilização Brasileira, 1968.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 159-167.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. Guia da Escola Cidadã; V 11. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GONÇALVES, Maria Ilse R. Avaliação no contexto educacional online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**

– fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: papirus, 1990.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação Pedagógica**: Educação à distância alternativa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GUR-ZE'EV, Ilan. **É possível uma educação crítica no ciberespaço?** Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Disponível em URL: http://www.pedagogia.pro.br/educacao_ciberespaco.htm. Acesso em 17 jul 2005.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTEMED, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-Modernidade**. 3ª edição, Rio de Janeiro: DPA, 1999.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover**: As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile. **Criar condições para aprender**. O modelo Socioconstrutivista na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAGO, Andréa Ferreira. **Comunidades virtuais e interatividade : um estudo sobre cursos on-line como espaço de (in)formação** . 2005. 150 f . Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Trad. Lucia Mathilde Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique (org). **A Complexidade Ambiental**. Trad. Eliete Wolff, São Paulo: Cortez, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa, São Paulo: ed.34, 1999.

LUBRISCO, Nídia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (org). **Informação e Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MACEDO, R. Sidnei. **A etonpesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. Sidnei. **Chrysallis, Currículo e Complexidade**. A perspectiva crítico – multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, R. Sidnei. Ética do debate, atos de currículo e intercrítica. In: **Revista Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, ano 7, nº 9, Jan-Jun. 2004.

MACEDO, R. Sidnei. **O Aprendizado como Experiência Cultural**. Disponível em <http://www.sinpro-ba.org.br/conteudo.php?ID=236>. Acesso em 12 de abril de 2006.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez 1999.

MASSETO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel (org). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATTA, Alfredo. **Trans-Urbanidades e Ambientes Colaborativos**. Disponível em URL http://www.matta.pro.br/pdf/prod_1_transurbanidades.pdf. Acesso em: 12 maio 2004.

MEURER, Ane Carine. **O pedagogo articulador da reconstrução do projeto político-pedagógico da escola**. Ijuí: UNIJUI, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1999.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITAM, Dora (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 p.274 / 289.

OKADA, Alexandra L. Pereira, SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Comunicação Educativa No Ciberespaço: Utilizando Interfaces Gratuitas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p.161-174, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.

PALACIOS, Marcos Silva. Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: Apontamentos Para Uma Discussão. In: FAUSTO NETO, Antonio; PINTO, Milton José. (Org.). **O Indivíduo e as Mídias**. RIO DE JANEIRO, 1996, p. 87-104.

PRETI, Oreste. A “Autonomia” do estudante na educação a distancia: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste (org); **Educação a Distância - Sobre Discursos e práticas**. Brasília: Líber livro editora, 2005.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Ed. UNESP: São Paulo, 1996.

PRIMO, Alex; CASSOL, Marcio Borges Fortes. **Explorando o conceito de**

interatividade: definições e taxonomias. Disponível na URL: <http://www.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>. Acesso em 11 jun 2004.

POZO, Juan Ignacio. **A aquisição de conhecimento:** quando a carne se faz verbo. Trad. Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades virtuais:** uma abordagem teórica. In: Seminário Internacional de Comunicação, no GT de Comunicação e Tecnologia Das Mídias, 5., Porto Alegre, 2002. *Anais...* Porto Alegre: PUC/RS, 2002.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes Sociais na Internet:** Considerações Iniciais. Disponível em HTML: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-internet.pdf> Acesso em 20.mai.2006.

RHEINGOLD, Howard. **A Comunidade Virtual**, Trad. Helder Aranha, Grávida: Lisboa, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Marco. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, Lynn; NOVA Cristiane (orgs). **Educação a Distância uma nova concepção de aprendizado interatividade.** São Paulo: Futura, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

VAVASSORI, Fabiane Barreto; RAABE, André Luis Alice. Organização de Atividades de Aprendizagem Utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, Marco (org) **Educação Online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Semi-aberta

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Semi-aberta

1. Como foi a sua participação no curso CVA?
2. Qual das atividades lhe despertou maior interesse ou desejo de participar e colaborar? (Nas discussões dos fóruns ou dos chats?)
3. O que dificultava suas contribuições nas interfaces?
4. Como você avalia o nível de interatividade que você estabeleceu com os demais participantes do curso?
5. Em muitos momentos você se manteve em silêncio? No seu entender e sentir o que ele representava?
6. Você esteve sempre presente no ambiente. Gostaria de saber como você avalia o seu processo de aprendizagem?
7. Como você avalia a mediação feita pelos orientadores? E a que ocorreu entre os participantes?
8. Você em algum momento se sentiu mediador das discussões? Em quais situações? (por que não?).
9. Quais as dificuldades ou possibilidades que você encontrou para se autorizar?
10. Depois das nossas discussões e vivências tendo como eixo de discussão a constituição de uma CVA, você considera que este curso promoveu a formação de uma CVA? Por que

APÊNDICE B - Matriz de Análise do Fórum: Educação Presencial e a Distância - Uma Única Educação?




1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
1.1 EIXO: Comunidades Virtuais de Aprendizagem
1.2 TEMÁTICA: Educação presencial e a distância - uma única educação?
2. PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL
A educação escolar é uma grande categoria teórica que consiste dentre outras coisas em desenvolver processos de formação que visam a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, sejam professores, sejam alunos. Desta forma, é possível conceber a dicotomia Educação presencial e Educação a distância?
3. REFERÊNCIAS
3.1 INDICAÇÕES INICIAIS
BONILLA, Maria Helena ; PICANÇO, Alessandra de Assis . Tecnologia e novas educações . In: II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2004, Rio de Janeiro. VIColóquio sobre questões curriculares, II colóquioluso-brasileiro sobre questões curriculares/currículo: pensar, inventar, diferir, 2004. p. 3473-3488.
3.2 INDICAÇÕES NO PROCESSO
AUSUBEL, David. Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivo. Editorial Trillas: México, 1976. BATTETINI, G. Semiótica, computação gráfica e textualidade. In: PARENTE, A. (Org.). Imagem máquina – A era das tecnologias do virtual. Tradução de Alessandra Coppola. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 65-71. CAPUCCI, Luigi. Por uma arte do futuro. In: DOMINGUES, Diana (org). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 129-134. COUCHOT, Edmond. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. . In: DOMINGUES, Diana (org). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 135-143. LEMO, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002 LÉVY, Pierre. A inteligência colectiva - Para uma antropologia do ciberespaço. Tradução Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1994. LÉVY, Pierre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999. MACHADO, Arlindo. Hipermídia: o labirinto como metáfora. In: DOMINGUES, Diana (org). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 144-154. NOGUEIRA, Solange Maria do Nascimento. In: Educação a Distância e Formação de Educadores. <i>In</i> Educação a Distância: Uma nova concepção




de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Editora Futura; 2003.




SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.


VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.




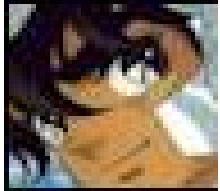
4. RELAÇÕES DIALÉTICAS E DIALÓGICAS




Inserção (data/hora)	Atores- autores	Argumentações	Interpretação	Interação			Mediação	
				O	P	M	Autoritária	Autoria
13 maio 14:08	Lene 	“é possível conceber a dicotomia Educação presencial e Educação a distância?”	Resgate da discussão levantada no chat pelos integrantes da CVA.			X		X
17 maio 12:19	Juliano 	“a importância da interatividade para a produção de conhecimento e para a dita aprendizagem significativa. Sem esta, não há CVA nem mesmo simples relacionamentos.”	Faz referência ao texto para embasar seu posicionamento. Insere a discussão acerca da interatividade nos relacionamentos presenciais e a distância. Provocando reflexão intercristica			X		X
18 maio 10:19	Renata 	“A reflexão sobre os modos de concepção, produção e acesso ao conhecimento na sociedade contempo-rânea. Em especial a Internet, faz com que a multiplicidade de relações inusitadas, redirecione o mapa que está sendo construído.”	Cita Serpa, incluindo reflexão acerca da concepção, produção e acesso ao conhecimento. Levanta importância da internet Apesar de fazer referência ao texto indicado sua contribuição não diálogo com as pessoas que já fizeram inserções.	X	X		X	

15 maio 10:59	Mariana 	<p>“com todos esses meios técnicos facilitando a mediação, a educação a distância tem conseguindo um progresso que não se percebe fortemente na educação presencial: tornar mais interativo o aluno, antes tão passivo e consumidor de conteúdos”</p> <p>“sintam-se à vontade para me corrigir os que lerem esse comentário.</p>	<p>Argumenta minimizando a distância entre educação presencial e on-line. Aponta modificações a partir da mediação das tecnologias</p> <p>Solicita intervenções em seus comentários.</p>			X		X
18 junho 19:00	Elaine 	<p>“a Educação a Distância, tem um projeto pedagógico diferenciado, deve contar com uma equipe interdisciplinar, ferramentas adequadas e aporte tecnológico”</p> <p>“se destina a uma clientela autônoma”</p>	<p>Traz em destaque o enfoque na qualidade da comunicação.</p> <p>Confuso: como a modalidade a distancia pode se destinar a uma clientela autônoma, chegando com qualidade onde o presencial não atinge.</p> <p>Afirma que a autonomia é requisito para participar de um curso on-line.</p>		X		X	
14 maio 21:11	Gabriel 	<p>“pensar a EAD é pensar uma educação única”</p> <p>“dois aspectos principais para discussão da EAD que seriam as questões relacionadas às mudanças sócio-culturais (cibercultura) e à técnica, já que não se pode falar de tecnologia dissociado da técnica”</p>	<p>Fundamenta sua fala em André Lemos</p> <p>Amplia a discussão trazendo a questão social e técnica.</p>		X	X		X

17 maio 21:00	Valéria 	<p>“acho que as duas são únicas (sem querer filosofar, mas únicas em suas singularidades e pluralidades), cada uma com suas possibilidades, potencialidades, formas, meios, dificuldades, acho que elas não se excluem, mas se complementam em seu objetivo maior que é educar”</p> <p>.”Confesso que ainda tenho um pouco de dificuldade em aceitar a Ead(enquanto ensino formal) sozinha, pois ainda acho super importante o tête-à-tête”</p>	<p>Levanta suas inseguranças diante da EAD como ensino formal.</p> <p>Sente necessidade do contato presencial, o tête-a tête.</p> <p>Retona a questão inicial do fórum</p>	X	X		X	
18 maio 08:52	Renata 	<p>“Olá pessoal”</p> <p>“A educação é uma só não existem apenas dicotomia, mas uma pluralidade de meios e técnicas”</p> <p>“por que homogeneizar, se a Ead nos dá a possibilidade de atender as dificuldades individuais”</p>	<p>Dirige-se ao grupo, mas não traça discussão com outras contribuições de forma direta</p> <p>Faz comparação entre a aula presencial e a virtual destacando a potencialidade da EAD trabalhar com as diferenças.</p> <p>Levanta a questão do tempo.</p>		X			X
18 maio 16:29	Marta 	<p>“a concepção de homem, mundo e sociedade que queremos.”</p> <p>“Apesar da interatividade depender mais da postura do professor e do aluno do que da inserção da tecnologia.”</p>	<p>Destaca especificidade da EAD (espaço/tempo)</p> <p>Valoriza a interatividade dos relacionamentos entre os sujeitos.</p>		X		X	

18 maio 20:47	Lene 	<p>“interatividade, pedra de toque do processo de transformação do saber em meio à revolução digital que estamos vivendo.”</p> <p>“reconfiguração dos papéis dos sujeitos que trafegam por estes espaços, nos quais passamos a ser atores e autores do processo de construção de novos saberes mediados por instrumentos, signos”</p> <p>“o segundo nível de interatividade defendido por Lèvy – um a um (tête-à-tête, face a face) ainda se torna fundamental para fortalecer as nossas relações sejam presenciais ou a distância”.</p> <p>“os conhecimentos são construídos ancorando-se nas experiências e saberes consolidados nos diferentes espaços garantindo uma aprendizagem significativa”</p> <p>“uma nova cultura, que vem sendo denominada por Lèvy de Cibercultura”</p> <p>“a técnica é uma produção humana que não está desarticulada da sociedade e da cultura.</p>	<p>Sistematização e organização das contribuições feitas durante a semana dando fundamentação teórica e indicando novas referencias de estudo e pesquisa</p> <p>Faz uma retomada das contribuições dos participantes, valorizando- as e pontuando a co-autoria.</p>		X	X		X
------------------	---	---	---	--	---	---	--	---

24 maio 19:15	Fernanda 	<p>“Acredito como os colegas”</p> <p>“Nesse sentido, o texto da Bonilla, rompe com uma concepção verticalizada e hierarquizada de currículo, e sinaliza para um paradigma rizomático”</p> <p>“requer de nós educadores repensarmos nossa relação com o conhecimento”</p>	<p>Concorda com os comentários dos colegas e faz referência ao texto inicial.</p> <p>Sua inserção direta parece caracterizar a execução de uma tarefa.</p>	X			X	
25 maio 22:33	Viviane 	<p>“a EAD, vem somar-se à educação presencial, não substituí-la”.</p>	<p>Fundamenta-se em Lévy e em Nogueira para responder a questão problematizadora.</p> <p>Sua inserção direta parece caracterizar a execução de uma tarefa</p>	X	X		X	
29 junho 20:56	Manuela 	<p>“Perfeito Serena”</p> <p>“porque fiz um caminho diferente, primeiro fui lá no Wiki e agora volto a este foro tão anterior para pesquisar:”</p> <p>“Será mesmo que Serena ou alguém da comunidade ainda vai voltar aqui e ler isso?”</p>	<p>Faz referência a uma contribuição da colega na interface do wiki, demonstrando a dinâmica e plasticidade do ambiente.</p> <p>O retorno</p>		X	X		X
19 maio 17:20	Marcelo 	<p>“essa modalidade de ensino tem contribuído para a redução das ‘distâncias’ entre os indivíduos”</p> <p>“Espero que possam analisar o que escrevi, pois é o que penso e que retornem com maiores esclarecimentos, para que, estando pensando de maneira equivocada, possa mudar!”</p>	<p>Propõe revisão do termo EAD</p> <p>Solicita intervenções e contribuições, colocando-se a disposição para discutir e (re) construir conceitos.</p>		X	X		X

22 maio 01:27	Luana 	<p>“Assim como os colegas” “muitas vezes sinto falta desse contato pessoal, até nos chats” “A EAD por outro lado, apresenta um nível de interatividade alta, como bem expôs Mariana” “isso também depende do ambiente de aprendizagem, e de quem está “mediando” o curso”</p>	<p>Faz referência as referencias de contribuições anteriores Fala de sua experiência no CVA e necessidade de contato pessoal e da identificação das marcas dos sujeitos (fotos, letras) Ao refletir sobre interatividade reforça a necessidade da mediação.</p>		X	X		X
22 maio 15:50	Sofia 	<p>“ampliar as possibilidades de levar conhecimento e informação a um número cada vez maior de pessoas que por motivos distintos e num pais de extensão territorial tão generoso, possam ser incluídos”</p>	<p>As argumentações como resposta são expostas de forma solta e desconectada as referencias já feitas pelos demais participantes Tarefa</p>	X			X	
01 junho 16:56	Elaine 	<p>Olá amigos? Estava sumida.. “Representam sim duas formas diferentes de educação, que podem se ajudar e fazerem avançar a qualidade na educação.”</p>	<p>Parece desconectada com sua inserção anterior.. Tarefa</p>	X			X	

5. DADOS QUANTIFICADOS

Inserções	Interação			Mediação	
	O	P	M	Autoritária	Autoria
17	06	11	08	09	08

6. REFLEXÕES DO PESQUISADOR

A partir da provocação feita no *chat*, os integrantes do grupo foram trazendo suas reflexões acerca da problemática, mas ainda de forma fragmentada, pois não encontrei muitos elementos de integração das idéias debatidas. É como se não houvesse ponte ou possibilidade de construção conjunta. As bases são o texto indicado e a provocação inicial, apesar de outras surgirem no percurso, enriquecendo e fundamentando as argumentações.

Em dois momentos, encontramos referências diretas às contribuições do companheiro, inclusive trazendo questões levantadas em outra interface do ambiente, demarcando a plasticidade do ambiente e as possibilidades de diálogo.

Vale ressaltar que outras três pessoas pedem que suas argumentações sejam comentadas e discutidas pelo grupo, mas isso não acontece de forma explícita.

Este fórum acabou sendo um campo fragmentado de ricas discussões que possibilitaram reflexões e aprofundamento teórico, mas que ainda não favoreceu uma construção coletiva, visto que os atores-autores encontram-se em processo de alteração e autorização.

ANEXOS

ANEXO A - Autorização

ANEXO A - Autorização**C**omunidades Virtuais de Aprendizagem

O curso Comunidades Virtuais de Aprendizagem se constituirá em locus de pesquisa para as mestrandas Giulia Fraga e Marlene Dutra, que investigarão os processos de engajamento dos sujeitos aprendizes nos procedimentos de educação a distância (cursos on-line) e a possibilidade de uma avaliação coletiva e compartilhada voltada à construção de autorias, respectivamente.

Autorização

Eu _____ (nome do autor),
autorizo a publicação dos dados registrados durante a participação no curso Comunidades Virtuais de Aprendizagem, nas dissertações das mestrandas Giulia Fraga e Marlene Dutra, (incluindo sem limitação, o direito de publicar a sua totalidade ou parte noutra publicação que venha a ser editada em formato de artigos acadêmicos e livros). As autoras das dissertações utilizarão pseudônimos para identificar os participantes, garantindo assim, a preservação da minha identidade.

Salvador, 10 de maio de 2005

(assinatura do autor)

ANEXO B - Matriz de Análise da Seqüência de Interações no GD

ANEXO B - Matriz de Análise da Sequência de Interações no GD

1 – Dados de identificação						
Título do GD:						
Tema/Assunto:			Início: Término:		Mediador(es):	
2 – Objetivo(s)						
Geral:						
Específico(s):						
3 – Sequência das interações						
Intervenções				Perfil de participação		
Nº de ordem	Membro	Ações discursivas	Contribuições	P	C	I
Total das Intervenções / Perfil de Participação:						
4 – Áreas de Significação:						
5 – Parecer:						

Legenda:

GD – grupo de discussão

P – sujeito participante

C – sujeito colaborador

I – sujeito interventor