

Claudia Pontes Freire

Critérios de Reputação em Coletivos Digitais:
Estudo de Caso na Disciplina Criando Comunidades Virtuais
de Aprendizagem e de Prática

São Paulo

2009

Claudia Pontes Freire

**CrITÉrios de Reputação em Coletivos Digitais:
Estudo de Caso na Disciplina Criando Comunidades Virtuais
de Aprendizagem e de Prática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação. Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação. Linha de Pesquisa: Educomunicação.

Orientadora: Prof. Dra. Brasilina Passarelli

São Paulo
2009

Freire, Claudia Pontes de.

Crítérios de Reputação e Coletivos Digitais: estudo de caso na disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática / Claudia Pontes - - São Paulo: C.P.Freire, 2009. 145: il.

Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Comunicação/Escola de Comunicação e Artes/USP.

Orientador: Passarelli, Brasilina.

Bibliografia

1. Educomunicação. 2. Interfaces Sociais da Comunicação. 4. Estudos Etnográficos. I. Passarelli, Brasilina. II. Título.

CDD 21. ed. - 302

Claudia Pontes Freire

**Critérios de Reputação em Coletivos Digitais:
Estudo de Caso na Disciplina Criando Comunidades Virtuais
de Aprendizagem e de Prática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação. Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação. Linha de Pesquisa: Educomunicação.

Orientadora: Prof. Dra. Brasilina Passarelli

Aprovada em ____/____/____

Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país.

Dedico este estudo ao Batman (de quem sou fã), à Batgirl e a todos os super-heróis da inclusão digital no Brasil, os quais têm sido capazes de transformar qualquer tipo de realidade em algo, simplesmente, fascinante!
Ass. Robin

Ao meu pai, ao Nio e à minha mãe pelo amor e solidariedade durante a
execução deste trabalho.

Ao Naná e às minhas filhas Marcela e Sabrina pela alegria constante que me
levam a viver!

Especialmente, agradeço à Prof. Dra. Brasilina Passarelli pela oportunidade
e confiança depositadas em mim, ensinando-me que criatividade e ciência
são frutos de um trabalho de dedicação.

A todos os funcionários da USP, pela constante gentileza, atenção e cuidado
para com alunos, professores e visitantes da Universidade de São Paulo.

“Diz-se de um bom conversador que é, acima de tudo, um sedutor”.

(O público e as massas - Gabriel Tarde)

Resumo

Relações de poder na sociedade em rede, emergência, nomadismo e coletivos digitais. Estudo inserido na Área de Concentração Interfaces Sociais da Comunicação, na Linha de Pesquisa Educomunicação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Universidade de São Paulo. A pesquisa trata dos critérios de reputação em trabalho coletivo mediado denominado texto coletivo desenvolvido por alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, constituindo-se em um estudo de caso na disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática, em vigor desde o ano de 2001. Estudo longitudinal, exploratório, o método é etnográfico utilizando técnicas de coleta de dados quantitativas (questionário fechado) e qualitativas observação participante e coleta de depoimentos. Os resultados apontam para os seguintes critérios de reputação: a) o envolvimento dos participantes na atividade de produção coletivo; b) a influência do conhecimento de cultura digital e ferramentas da web (literacia digital); c) perfil do aluno e característica pessoais que despertam a confiança e o compartilhamento de conhecimento por parte dos outros colegas.

Palavras-chave: educomunicação, interfaces sociais da comunicação, critérios de reputação, comunidades virtuais, etnografia virtual, nomadismo de poder.

Abstract

Powerrelationships in network society: emergence, nomadism and digital colectives. This research belongs to Graduate Program of Communication Sciences in School of Arts at University of São Paulo/Brazil. The study deals about the emergence of reputation's criteria on a collaborative mediated work - a collective text - written by graduate students of Graduated Program of Communication Sciences in School of Arts and Communication from University of Sao Paulo/ Brazil. The students were taking part at a discipline named Building Virtual Learning Communities and Practice being offered on the graduated program since 2001. Exploratory and longitudinal, this study adopted an ethnographic perspective through quantitative methods (surveys) and qualitative methods testimonys and participant observation. The results are pointting to the emergence of the following reputation's criteria: a) student's motivation and envolvment in the collaborative work b) the influence of digital literacy c) the influence of contigencial's factors like profile, charisma, and trust by the other students during the collaborative work.

Keywords: reputation, power relationships, virtual community, nomadic power.

Lista de Ilustrações

Figura 1. Mapa das redes sociais.....	37
Figura 2. Página inicial do portal CCVAP.....	52
Figura 3. Seção interação do portal CCVAP.....	52
Figura 4. Seção conteúdo do portal CCVAP.....	53
Figura 5. Seção texto coletivo do portal CCVAP.....	54

Lista de Tabelas

Tabela 1. Internet generations explained.....	39
Tabela 2. Textos coletivos e total de alunos/autores.....	55
Tabela 3. Técnicas de coleta de dados.....	66

Lista de Gráficos

Gráfico A. Atividades que realizo na Internet.....	38
Gráfico 1. Ano em que o aluno cursou a disciplina de CCVAP.....	67
Gráfico 2. Variável faixa sexo dos alunos na disciplina de CCVAP.....	67
Gráfico 3. Faixa etária dos alunos quando cursaram a disciplina de CCVAP.....	68
Gráfico 4. Grau de escolaridade ou formação.....	69
Gráfico 5. Status ou condição do aluno na disciplina de CCVAP.....	69
Gráfico 6. Área de formação dos alunos.....	70
Gráfico 7. Atividade profissional dos alunos.....	71
Gráfico 8. Conhecimento prévio de colegas da disciplina.....	72
Gráfico 9. Local onde conheceu previamente os colegas.....	73
Gráfico 10. Busca de informações na Internet sobre os colegas.....	73
Gráfico 11. Informações sobre colegas e mudança de comportamento.....	74
Gráfico 12. As redes sociais na disciplina de CCVAP.....	75
Gráfico 13. Permanência de contatos dos colegas de CCVAP nas redes sociais.....	75
Gráfico 14. Participação na atividade de escrita coletiva.....	76
Gráfico 15. Participação na escrita coletiva anteriormente.....	76
Gráfico 16. Desenvolvimento de atividade coletiva com pessoas já conhecidas.....	77
Gráfico 17. Aspecto união na disciplina de CCVAP.....	77
Gráfico 18. Participação do professor na escrita do texto coletivo.....	78
Gráfico 19. Aspecto negociação durante o planejamento e escrita do texto coletivo.....	78
Gráfico 20. Aspecto democrático durante a escrita do texto coletivo.....	79
Gráfico 21. Conflitos e discussões durante o planejamento e escrita do texto coletivo.....	79
Gráfico 22. Cargo de liderança ou coordenação durante a disciplina de CCVAP.....	80
Gráfico 23. Alunos que se destacaram ao longo da disciplina.....	80
Gráfico 24. Características dos alunos que se destacaram durante a disciplina.....	81
Gráfico 25. A opinião do aluno e seu status na disciplina.....	82
Gráfico 26. Interferências do status do aluno na emergência das relações de poder.....	82
Gráfico 27. Participação dos alunos na produção do texto coletivo.....	83
Gráfico 28. Ocorrência de conflito entre os atores.....	84
Gráfico 29. Ferramenta utilizada para escrita do texto coletivo.....	84
Gráfico 30. Negociações paralelas.....	85
Gráfico 31. Ferramentas utilizadas para negociações paralelas.....	85

Gráfico 32. Sobre a participação dos colegas na atividade coletiva.....	86
Gráfico 33. Intensidade do conflito.....	87
Gráfico 34. Presença de um mediador.....	88
Gráfico 35. Sobre o mediador e aspectos de liderança.....	88
Gráfico 36. Uso de ferramentas para contato coletivo.....	89
Gráfico 37. Atribuições de valor à opinião dos colegas.....	89
Gráfico 38. Aspectos de liderança e coordenação da atividade coletiva.....	90
Gráfico 39. Aspectos de interferiram no surgimento de liderança.....	91
Gráfico 40. Aspectos secundários para o surgimento de lideranças.....	92
Gráfico 41. Aspecto confiança uns nos outros.....	93
Gráfico 42. Aspecto confiança x status e comportamento do aluno.....	94
Gráfico 43. A experiência do texto coletivo.....	95

Lista de Abreviaturas e Siglas

CCVAP – Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática, disciplina incluída no quadro de disciplinas efetivas do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

ECA – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

PPGCOM – Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo.

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

USP – Universidade de São Paulo.

Sumário

1. A Multidão, a Conexão e o Poder.....	18
2. Redes Sociais, Coletivos Digitais e Nomadismo de Poder na Web.....	31
3. O Texto Coletivo como uma Questão Emergente de Pesquisa.....	48
4. Métodos e Técnicas de Coletas de Dados	64
4.1 Questionário de Perfil – Liderança e Atividades CCVAP - Resultados.....	67
4.2 Depoimentos sobre o Texto Coletivo na disciplina de CCVAP	97
5. Análise dos Dados Qualitativos	101
6. Considerações Finais	104
7. Referências Bibliográficas	107
8. Anexos.....	115
Anexo A – Questionário Perfil Liderança na Disciplina de CCVAP.....	115
Anexo B – Relatório de Observação Participante – Turma 2008	126

1. A Multidão, a Conexão e o Poder

Hoje, aquilo que podemos observar em uma sociedade globalizada é a multidão.

A multidão que se apresenta como um conjunto disforme, descentralizado, cujo movimento contínuo se desdobra em expansão e contração inquietas, de ondas disseminadas de informação que formam as várias multidões conectadas. O que caracteriza essa multidão são os seus afetos, a sua diversidade e principalmente o seu movimento, incerto e construtor de novas relações. A potência da multidão está em seu poder de falar e compartilhar em rede.

A multidão faz parte da rede. Ela cria e é impulsionada pela rede. A multidão é a rede. E a rede dá vislumbre ao plano em que o movimento e a ação da multidão ocorrem. Daquilo que se pode observar percebe-se que essa ação é, sobretudo, **uma ação comunicativa**, cujas vozes reverberam e se disseminam, construindo espaços informacionais e novas conexões capazes de modificar a vida.

Não há nada de novo na rede, ela sempre existiu, ela é imanente quanto ao aspecto antropológico cultural (LATOURET, 2008, p. 51) Através do projeto da modernidade, entretanto, a rede foi deposta em prol da departamentalização e organização do conhecimento, em uma construção epistemológica justificável, tornando a realidade um objeto explicativo e de fácil identificação. Contra essa construção, corroboraram os constantes fenômenos da comunicação que trouxeram à tona uma realidade repleta de ruídos, maquínica, interferente, na qual ocorrem conversas transversais, conversas trocadas e novas conversas, inesperadas, passíveis de acontecer. A comunicação não é organizada por natureza, ela é uma mistura do potente com o incontrolável, do desencontro com o que se pode entender. O *boom* das ferramentas comunicativas, das novas tecnologias de comunicação e informação e da Internet acessível à população a partir dos anos 90 potencializaram a rede, fazendo emergir o monstro da realidade híbrida, sem limites determinados.

Ao pensarmos as redes como o paradigma da organização social e cultural da sociedade, diferente do paradigma anteriormente preconizado pela modernidade, não é possível identificar uma forma, uma manifestação regular. Mais parece uma nuvem de vozes e movimentos nos quais é fácil nos perdermos. É a nuvem da multidão.

E ao nos dispormos a observar a multidão, instantaneamente nos propomos a fazer o movimento contrário, não partindo no grande gramado repleto de pessoas antes do show, por exemplo, para a observação daquilo que é amplo, dos milhares de braços erguidos ao som da música, de uma voz unívoca que ressoa até os céus no estádio; mas começamos por observar, no meio da música, a formação dos pequenos grupos por afinidade que vão, aos poucos, emergindo através das conversas, que se formam em meio ao comum das singularidades. Observar a multidão é parar para ver os detalhes, as conversas cotidianas, os acontecimentos habituais, os encontros de dois, três ou cinco. A diferença e a repetição desses diminutos encontros ao longo do tempo.

E, dos pequenos feixes de movimento que podemos extrair, é possível perceber e desvendar a multidão que se manifesta não mais como um fenômeno social, exclusivo do campo de estudos sociológicos, mas como um fenômeno genuíno da comunicação capaz de abarcar outros campos do conhecimento, incluindo as crenças, os desejos, sem os quais jamais existiria. A conversa e as possibilidades formam a carne da multidão. A multidão é carne e não corpo (HARDT; NEGRI, 2005, p. 258). A carne que disforme se apresenta, o puro elemento carne. O corpo é funcional, possui uma estrutura organizada, fixa, hierárquica. Independente da organização e da hierarquia de qualquer corpo, a carne está presente e é. Não possui centro, não possui territórios demarcados. Dependendo da posição que se olha, a carne parece ser diferente, com variadas possibilidades de funções. Nada está determinado na carne.

O que faz a multidão existir é o fato de ela compartilhar um comum. Por multidão podemos pensar a abrangência de um conjunto de singularidades com possibilidades de expressar uma potência dentro de um comum. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 266). Estamos dissolvidos em uma rede que são várias, na qual cada ator, ponto ou nó em movimento é capaz de encontrar o seu próprio caminho, sua própria conversação. Por comum, não nos referimos à noção tradicional de comunidade ou do público, posto que o termo comunidade possui uma áurea moral e soberana capaz de solapar subjetividades e singularidades. Ao contrário, o comum, para manifestar-se, para emergir, conta com a diferença.

A potência dos fenômenos em rede está na comunicação, no encontro de um comum, entre conversações singulares. De tal potência comunicativa surgem transformações sociais e econômicas, através de um trabalho que é imaterial, performático, fruto da colaboração e da comunicação, da troca de conhecimentos entre muitos na rede. O valor desse trabalho está

adjacente à economia de mercado (BENKLER, 2006, p. 59), fazendo parte dela, todavia, seus critérios de valoração são opostos, vão sendo construídos na relação entre os pares, gerando a “economia da produção social” ou “economia do compartilhamento” ou “economia da informação em rede” e ainda economia política dos “commons” ou *commons-based peer production*.

Tal forma de produção é frutos das práticas sociais em rede que quebram o paradigma da economia de mercado. A rede é a plataforma de ação na qual a troca de conhecimentos tornou possível a produção organizada de um comum, estritamente baseada no esforço coletivo e na inovação, radicalmente descentralizada, colaborativa e não-proprietária. Exemplos de produção por pares são a emergência do software livre¹, do sistema operacional GNU/Linux, dos servidores Web Apache, dos servidores Web de e-mail (Google e Yahoo!). Projetos de softwares livres não se enquadram nos mercados ou em sistemas de gerenciamento hierárquicos para a produção. A troca não é baseada apenas no dinheiro, apesar de tal sistema gerar constante retorno financeiro para os que dele participam. O envolvimento em tais projetos tem algo de ideológico, algo de voluntário, de participação subjetiva, de singular no meio do coletivo.

O termo “Commons” refere-se a uma forma institucional específica de estruturar direitos de acesso, uso e controle das fontes. É o oposto do termo “proprietário” no seguinte sentido: com proprietário, a lei determina que apenas uma pessoa ou empresa possua a autoridade de decidir como a fonte deve ser usada. No caso da produção baseada em um comum, o esforço coletivo embutido no trabalho define um uso livre e customizado, que gera valor a produção. O valor também desponta na inovação que o uso livre que tal produção pode proporcionar. A produção de um comum, como no caso do software livre deu origem ao movimento de licenças livres, ou *copyleft*, *Open-source*, ou fontes de informação livres que têm como instância primária a GNU General Public Licence (GPL).

¹ A história do software livre se iniciou em 1984 quando Richard Stallman, no *Massachusetts Institute of Technology*, por convicções políticas dedicou-se a trabalhar em um projeto não-proprietário de desenvolvimento de um sistema operacional livre ao qual denominou GNU (GNU's Not Unix). Seu ideal era criar um software que permitisse às pessoas o uso livre da informação sem que tivessem que pedir permissão para transformar o código de acordo com suas necessidades, ou quando quisessem compartilhar com amigos. Entretanto, as características de liberdade para compartilhar e customizar eram incompatíveis como o modo de produção do mercado e com as leis de direitos autorais. Tal realidade exigiu a criação de uma licença que liberasse os usuários para copiar, distribuir e modificar o material produzido. Daí surgiu a primeira licença *copyleft* GNU General Public Licence (GPL).

A Wikipédia, fundada por Jimmy Wales em janeiro de 2001, projeto coletivo de uma enciclopédia universal é um exemplo de comum ou do coletivo digital, trabalho de uma multidão contendo singularidades, combinando três características: primeiro a sua ferramenta de colaboração o sistema *wiki*, uma plataforma que permite que qualquer pessoa, inclusive anônima, participe do projeto da enciclopédia, editando e construindo páginas, e ainda permitindo um histórico das páginas editadas, tornando visíveis as alterações dos conteúdos. Segundo, a consciência do esforço coletivo e do desafio que a participação em tal projeto representa ao se criar uma enciclopédia governada primeiramente e acima de tudo por um coletivo informal, com a responsabilidade e a ação constantes de descrever fatos e informações sob um ponto de vista neutro. Terceiro, o conteúdo gerado nessa colaboração é disponível na licença *GNU Free Documentation License*, que significa que pode estar livre para o uso de outros, podendo ser copiado, modificado e remixado.

As participações coletivas em torno de um comum possuem expressões complexas como a própria rede. Um exemplo dessa complexidade está nos MMOGS (Massive-Multiplayer Online Games) jogos em rede que permitem a interação de milhares de jogadores simultaneamente em ambientes virtuais persistentes, ou seja, ambientes que continuam em movimento, mudando suas características, mesmo que os jogadores não estejam lá. Uma discussão interessante sobre esse tipo de jogo e a produção dos *commons* está em Coleman; Dyer-Witherford (2007, p. 934). A particularidade desse tipo de diversão é o seu caráter de interação (jogadores estão jogando com outros jogadores, a cada instante) e sua descentralização de produção do conteúdo por um profissional, empresa ou autoridade específica. Nos MMOGS a função de criar o ambiente é produzida por diversos usuários utilizando o software apropriado enquanto experimentam o jogo. As contribuições individuais de usuários/co-autores na história é, literalmente, feita por diversão, enquanto estão jogando. *Games* dessa natureza acabam por formar redes sociais entre os jogadores que compartilham também outros conhecimentos e afinidades.

Através de tais propostas inovadoras por meio da mobilização do comum e da lógica da colaboração, regras e condutas tradicionais têm sido alteradas consideravelmente no mercado e na política. Novas formas de observar a economia da participação foram descritas por Erick Raymond (1998) em *A Catedral e O Bazar* no qual relata a dinâmica da produção em comum, disseminada e automotivada de programadores independentes no software livre, definindo os

usuários como co-desenvolvedores. Tal generosidade não tem a ver apenas com um idealismo ingênuo, mas na potência que o trabalho em comum tem de assumir valores no mercado tradicional devido à apuração e ao aprimoramento de muitas mãos e singularidades. Sob esse ponto de vista o que há de sublime em tal movimento não é apenas o produto final, mas o processo de construção colaborativa. A Wikipédia não é boa ou ruim, mas o processo que ela representa é que traz intrínseco o seu valor e a sua potência.

A crise dos sistemas políticos tradicionais e econômicos vem à tona com o movimento da multidão intensificado pelos espaços proporcionados na rede pelas ferramentas comunicativas, ameaçando o sistema global de dominação capitalista através da potência do trabalho em conjunto e da exigência de uma atuação mais democrática da população. Algumas empresas já perceberam essa lógica e oferecem produtos em colaboração com os usuários, entre elas: *Google.com* com seu sistema de PageRank² que cria valor aos sites de acordo com os links apontados por usuários e a *Amazon.com* oferecendo um modelo de recomendação de seus produtos baseado na filtragem colaborativa dos usuários acerca de produtos ou materiais consultados ou adquiridos. Essas alterações confirmam o que foi proposto por Levine et. al.(2001, p. 86) no *Manifesto Cluetrain* que definiam os mercados como conversações e o silêncio como fatal. Durante o século XX, o crescimento das comunicações em massa, tornou o produto uma mensagem única, criada e propagada pelas grandes corporações. Contudo, no século XXI, a Internet potencializou a conversação emergindo os *empower users*³, capazes, eles mesmos, de disseminar e produzir conhecimento e novos produtos através das conversações em rede.

As mudanças no sistema global de mercados e produção vêm da multidão, por meio de uma proposta livre e democrática que encontra espaços comunicativos na rede. A expressão de subjetividades, desejos e compartilhamento do comum provocam agenciamentos coletivos,

² O sistema PageRank é uma família de algoritmos de análise de rede usado pelo motor de busca Google para ajudar a determinar a relevância ou importância de uma página de acordo com os links de outros usuários ou sites apontados para ela. Foi desenvolvida pelos fundadores do Google, Larry Page e Sergey Brin, enquanto cursavam a Universidade de Stanford em 1998. O processo do PageRankTM foi patenteado pela Universidade de Stanford nos Estados Unidos da América sob o número 6.285.999[1]. O nome PageRankTM é uma marca registrada do Google.

³ *Empower users* ou empowerment users – “empoderamento” dos usuários é um termo utilizado, desde a década de 90, por profissionais de sistemas de computação para referir-se à construção de sistemas nos quais os há descentralização de poder e nos quais os usuários têm maior possibilidade de participação. Com o decorrer dos anos o termo foi incorporado para a área de comunicação e administração. Trata-se da lógica da Web 2.0, na qual o produtor de informação é o usuário e não a empresa autora do software.

nos quais, toda palavra é uma palavra de ordem, antes de se propor ao fim de transmitir uma mensagem, de ser comunicativa, é antes de tudo da ordem do poder (DELEUZE; GUATARI, 1995, p. 48) trazendo consigo a sentença de morte, a inovação, nova variáveis e a potência de transformação por meio de movimentos comuns.

Movimentos comuns não trazem consigo a proposta agregada de contribuir para a sociedade, ou do benefício público, mas sim de conquistar espaço para que se manifestem e passem a existir. A visão idealista benevolente da ação da multidão na rede e da construção coletiva da qual participavam os primeiros teóricos da comunicação em meados dos anos 90 encontra-se em conflito tendo em vista as atuais organizações em rede e outros propósitos de ação. Algumas vezes a moral não faz parte do movimento da multidão, cuja ética pode prescindir dos mais variados princípios. A forma das organizações em rede também contribui para a emergência de movimentos terroristas cuja potência é capaz de ameaçar a ordem global da economia expressando propósitos singulares. *Netwars* ou movimentos de guerra referem-se a um modo emergente de conflitos e crimes sociais que envolvem diversos ataques e ações nos moldes da guerra tradicional, cujos protagonistas ou atores se caracterizam por serem dispersos, em pequenos grupos que comandam e se comunicam em suas campanhas assumindo a própria forma da rede (ARQUILLA; RONFELDT, 2001, p.32), não possuindo um comando central e apresentando as seguintes características:

- Descentralização: comunicação e coordenação cujas relações de autoridade não estão especificadas nem horizontalmente nem verticalmente, emergindo e sendo transformadas de acordo com as metas que se pretende alcançar.

- Desterritorialização: as organizações em rede são complementadas pela conexão ou link com indivíduos externos à organização, frequentemente expandindo tais links a fronteiras internacionais.

- Valores e Reputação: os links, as relações externas e internas são estabelecidas não por forma ou fins burocráticos, mas por relações informais que se firmam pelo compartilhamento de normas, valores, bem como por processos de confiança recíproca.

- Uso das tecnologias da comunicação para a mobilização do comum. (ARQUILLA; RONFELDT. 2001, p. 32).

Controlar ou permear tais movimentos se constitui em uma tarefa ingrata e impossível. Um dos exemplos de guerra comunicativa e em rede foi o Movimento Zapatista no México nos na

década de 90.⁴ Howard Rheingold (2002, p. 158) trouxe inúmeros exemplos de mobilizações em rede no seu *Smart Mobs* (Multidões Inteligentes), no qual explicitou questionamentos intrigantes acerca do dilema da ação coletiva, dos benefícios que se tem em participar compartilhando informações e conhecimento, com pessoas que jamais se irá conhecer, e a criação de novas formas de valor através de tal participação. Alguns exemplos desses envolvimento coletivos são: (I) A Batalha de Seattle (EUA), em 30 de novembro de 1990, protesto contra o encontro da Organização Mundial do Comércio (OMC) em Seattle que mobilizou entre quarenta e cem mil pessoas dentre essas ecologistas, estudantes, trabalhadores sindicalizados, pacifistas, humanistas com os mais divergentes objetivos se mobilizaram em torno de um comum através de mensagens em celulares, laptops, e demais ferramentas de comunicação. (II) Em setembro de 2000, milhares de cidadãos britânicos compartilhando de um sentimento de indignação diante dos exorbitantes preços de gasolina, utilizaram celulares, SMS⁵, email, laptops e o sistema de rádio dos taxistas para coordenar grupos dispersos que bloquearam a entrega e os serviços nos postos em um inesperado protesto político. (III) Desde 1992, uma massa crítica de ciclistas ativistas se reúne nas ruas de São Francisco/CA através da mobilização por celulares, emails, redes de colaboração, para formar um protesto contra temas que julgam relevantes à sociedade local e global.

No Brasil, em 2008, ativistas do movimento de software livre iniciaram campanha na rede contra o Projeto de Lei 89⁶ defendido e articulado pelos senadores Eduardo Azeredo (PSDB-MG) e Aloísio Mercadante (PT-SP) que enquadrava crimes cometidos na Internet. Diversos e-mails, SMS, foram lançados para recolher assinaturas de diferentes organizações e grupos sociais, mobilizados em torno de um comum que buscava a liberdade de acesso ao fluxo de informação na rede. O protesto possuía como foco a imprecisão dos termos expressos na lei, que abria espaço para ações autoritárias contra a inclusão digital no país⁷. Em apenas uma das iniciativas, o abaixo-assinado on-line organizado pelos professores Sérgio Amadeu, André

⁴ ARQUILLA, John; RONFELDT, David. **Emergence and influence of the Zapatista Social Netwar**, 2001. Disponível em: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1382/index.html. Acesso em 28 set. 2008.

⁵ SMS é a sigla em inglês para *short message service* "serviço de mensagens curtas". Através deste serviço os usuários de telefones celulares recebem em seus aparelhos diversos tipos de informação através de uma mensagem de texto de até 160 caracteres, incluindo símbolos, letras, números ou uma combinação desses.

⁶ Disponível em: <http://www.softwarelivre.org/news/9284>, acesso em 25 set. 2008.

⁷ Para maiores informações sobre a questão da Lei Azeredo e a polêmica acerca da inclusão digital no Brasil consultar o site do Ministério da Cultura, informações disponíveis em: <http://www.cultura.gov.br/site/2008/09/01/lei-azeredo-torna-telecentro-dedo-duro-e-retarda-inclusao-digital/> Acesso em 15 set. 2008.

Lemos e João Caribé pela não aprovação do projeto, reuniu mais de 93.500 assinaturas.

Este trabalho de pesquisa não pretende tratar da moral dos movimentos em rede. Segundo Latour (2002, p. 247) as “tecnologias pertencem ao reino da ação, da maneira e dos significados dos movimentos, enquanto a moralidade pertence ao reino das finalidades”. Weinberger (2008, p. 185) pensa a moralidade dos links (se são bons ou ruins) não do ponto de vista do conteúdo a que nos levam, mas da própria arquitetura de compartilhamento da Web. Em seu artigo intitulado *The morality of the links* conclui que a Web apresenta um processo sempre moral de relacionamento e experimentação uma vez que compartilhamos nossos espaços e estamos sempre em processo de conversação, sempre em uma relação. Sendo assim temos que atentar para o outro, para os seus valores e a forma como se apresenta a nós. Querendo ou não é deste modo que se faz possível o ato compartilhar esses valores, aprendendo a negociar com eles. O esforço dessa pesquisa, no entanto é apresentar tais movimentos como mobilizações intrinsecamente dependentes da esfera da comunicação e da negociação de valores, esboçando um quadro inicial que visa ressaltar a potência do comum por meio da conversação.

Diante de tal realidade o que se pode atribuir como pertencente à rede, faz parte da rede é mesmo a sua própria matéria que a constrói, que a multiplica. A investigação das relações de poder em uma sociedade em rede constitui-se em um trabalho complexo e incerto, mesmo ao ser proposto dentro de uma perspectiva microssocial como no caso da presente pesquisa.

Na era da *sociedade do conhecimento* e dos coletivos digitais, em que o saber circula livremente entre os usuários das redes sociais, o poder perde suas instâncias de referência magna, passando a ser apropriado por meio da tecnologia social dentre aqueles que articulam vozes em conversações na Internet. E o veio articulador é a multidão, da qual são originárias as inovações e os movimentos que abrem espaços e propõem intervenções por meio do uso inteligente das ferramentas de comunicação.

Distante de ser categorizada por meio de um conceito homogêneo, a multidão abriga um conjunto de singularidades amadoras (subjetividades), que compartilham um comum. Fomentadora de construções e negociações nas quais “todo projeto passa a ser um projeto comunicativo” (HARDT; NEGRI, 2005, p.156) apesar das estruturas presentes no mercado e na política, ao alvitrar a constituição de um comum, a multidão trata de forças que sejam

capazes de destruir uma relação desigual. Através do movimento dos *commons* o indivíduo é dissolvido na rede para agregar seu valor e potência a fronteiras híbridas. E a potência transpõe os obstáculos antes enfrentados solitariamente ou por uma classe determinada de indivíduos.

No primeiro capítulo desta pesquisa, A Multidão a Conexão e o Poder, esboça-se um quadro teórico de referência que analisa o poder em rede e as transformações econômicas e sociais advindas dessa nova configuração mundial. Nessa perspectiva engloba o agir através da atribuição de valores construídos por usuários de redes sociais que dividem um “comum” por processos cognitivos e comunicacionais. A visão do ator como um ator *biopolítico* imerso na soma das singularidades cooperantes dos comuns, em um fluxo comunicacional contínuo que altera as configurações temporais, bem como provoca a crise do estado político e a crise do direito nacional segundo autores como Benkler (2006) e Negri (2005).

O segundo capítulo, Redes Sociais, Coletivos Digitais e Nomadismo de Poder na Web, trata das mudanças que a rede trouxe para os estudos da comunicação, através das fronteiras híbridas do conhecimento científico. São apresentadas algumas metáforas da rede com implicações para os campos epistemológicos do conhecimento incorporando as interações a partir dos *quase-objetos* e os *quase-sujeitos*, de acordo com Latour (2008), bem como os desejos e as crenças no uso das composições maquínicas comunicacionais. Tal arranjo converge nas redes sociais, conforme Boyd; Ellison (2008) e na maneira como estar na Internet e conectado o tempo todo por meio das tecnologias da informação e comunicação molda a forma como nos relacionamos e compreendemos o mundo. Este capítulo trata igualmente da potência dos links e das formas inteligentes de ação da multidão, conforme Rheingold (2002) e do poder de organização e disseminação do conhecimento partindo do próprio usuário para com os seus pares em Weinberger (2007).

O terceiro capítulo, O Texto Coletivo como uma Questão Emergente de Pesquisa, trata do objeto de estudo - os critérios de reputação em coletivos digitais – em uma comunidade virtual de aprendizagem e prática. Tal desafio abarca uma análise das relações e da produção humanas dentro da esfera microssocial de um grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Universidade de São Paulo, participantes da disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática (CCVAP) ao longo dos anos de 2001 a 2008. Na disciplina é proposto o desenvolvimento de

um trabalho colaborativo mediado denominado texto coletivo. Ao realizar a atividade os alunos são desafiados a compartilhar conhecimentos, escrever e negociar suas prioridades, ampliando suas capacidades de interagir no coletivo por meio das ferramentas de comunicação disponibilizadas no curso em ambiente virtual da disciplina e durante os encontros presenciais. O objetivo é a participação e o envolvimento a fim de chegar aos acordos necessários para que o texto coletivo seja entregue como trabalho único de um conjunto de alunos ao final da disciplina. A nota, no caso, é fruto do trabalho coletivo. A necessidade de integração dos alunos para resolver o problema proposto e o espaço oferecido pelo professor que se abstém de ocupar o lugar de liderança, passando a desenvolver o papel de orientador durante as aulas, são características do cenário que se apresenta aos alunos desde o primeiro dia de aula na disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática.

Diante das intervenções de novas instâncias nas relações de poder imbricadas na rede em relação aos aspectos políticos e econômicos que diremos, pois em relação às tensões, movimentos e estratégias poder-saber na rede da escola? O espaço que antes era considerado espaço de identificação do saber no qual o professor assumia um papel principal de ator/autoridade detentora do conhecimento vem se alternando, uma vez que o caminho inexorável das bases de dados e de todo o conteúdo é estar disponível on-line para livre acesso na rede. A escola apresenta-se como o espaço de encontro físico das amizades e das redes sociais formada por alunos e professores. O fato de o aluno ter acesso ao conhecimento disponível na rede e de possuir um papel ativo no domínio das novas ferramentas de comunicação aliado ao maior tempo e disponibilidade para navegação e exploração de conteúdos on-line o coloca em grande vantagem diante da figura do professor. Várias são as questões que necessitam ser levantadas aqui acerca do papel do professor e do aluno que tornou-se, igualmente, um disseminador do conhecimento. Um tímido vislumbre do processo de aprendizagem em rede não pode deixar de considerar a aprendizagem entre os próprios pares, por meio das relações que são construídas no universo das redes sociais.

Ao colocarmos como objeto de estudo uma turma de alunos da pós-graduação, a pergunta que norteia essa investigação diz respeito ao processo de organização de valores - *critérios de reputação* - segundo Rheingold (2002, p. 178) capazes de promover a emergência das relações de poder durante uma tarefa em comum ou trabalho coletivo. Na sociedade em rede,

a atribuição de valor por parte dos usuários e comunidades de usuários de produtos e serviços, bem como a disseminação dessas informações em uma escala mundial através das ferramentas de comunicação resultam em movimentos de poder e contra-poderes que têm despertado o interesse e o cuidado por parte das empresas e grandes corporações para com as opiniões emitidas pela multidão produtoras de informação. Conforme Passarelli (2007, p. 11) “O foco nos usuários e em comunidades on-line deve continuar (...) com ferramentas voltadas para a Web 2.0, como sites de relacionamento, *wikis*, ferramentas de comunicação e *folksonomias*.” Os critérios de valor provavelmente diferem em cada comunidade ou grupo de pessoas que decide se envolver em uma tarefa comum. As hipóteses iniciais levantadas para a verificação de tais valores no grupo de alunos na disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática são quatro e se distribuem em: (I) nível de engajamento do aluno na atividade coletiva; (II) perfil, carisma, característica pessoais; (III) conhecimento de cultura digital e do uso de ferramentas de informação (literacia digital); (IV) condição ou status do aluno como regular (doutorando ou mestrando), especial ou ouvinte. Tais hipóteses foram levantadas durante a frequência da pesquisadora às aulas presenciais da disciplina como observadora participante do trabalho coletivo.

A mistura de comunicação – idéia/valores – negociação, foi abordada na presente pesquisa que está inserida no campo das Ciências da Comunicação no PPGCOM – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo - Área de Concentração Interfaces Sociais da Comunicação e Linha de Pesquisa da Educomunicação. Ao mencionar a linha de pesquisa tomamos como referência trabalhos pioneiros que se iniciaram em meados da década 80 e nos anos 90, abordando a tensão entre Educação/Comunicação através de propostas de intervenção na escola e de ensino à distância, dentre eles o Núcleo de Pesquisa das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação Escola do Futuro/USP⁸, desde 2006 coordenado pela Prof. Dra. Brasilina Passarelli

⁸ A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP) inaugurou suas atividades em 1989, sob a coordenação científica do professor titular Fredric M. Litto, da Escola de Comunicação e Artes da USP (ECA/USP). Inicialmente chamava-se Laboratório de Tecnologias de Comunicação do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA/USP. A partir de janeiro de 1993 tornou-se o Núcleo de Apoio à Pesquisa, subordinado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade. Com suas pesquisas e projetos, a Escola do Futuro almejava explorar e implementar propostas inovadoras e eficazes que, utilizando recursos como a internet e a multimídia, contribuíssem decisivamente para a maximização das possibilidades do ensinar e do aprender. Para tanto, sua atuação pautava-se em princípios como o compromisso com a pesquisa; a discussão e a avaliação de diferentes estratégias educacionais; a compatibilização da pesquisa acadêmica com a prática da sala de aula por meio da disseminação de suas descobertas e metodologias pelo intercâmbio de ideias e experiências entre educadores e instituições acadêmicas nacionais e internacionais, com a realização de

e o Núcleo de Comunicação e Educação – NCE⁹, coordenado pelo Prof. Dr. Ismar Soares de Oliveira, configurando-se ambos em espaços pioneiros na Universidade de São Paulo para pesquisas científicas abordando a inter-relação Comunicação/Educação¹⁰. Ao longo dos anos as pesquisas resultaram em um acervo que inclui, atualmente, mais de 55 dissertações e teses sobre o tema ou que fazem referência à Educomunicação. Segundo o NCE, a Educomunicação aponta para os seguintes parâmetros:

1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular.

2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos.

3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade). (SOARES, 2008).

curiosos, seminários, oficinas e outros eventos; a formação de novas gerações de educadores que vissem na interface entre educação e comunicação um campo fértil para sua criatividade, discernimento e constante aperfeiçoamento; o desenvolvimento de um modelo de parceria entre a universidade, a sociedade e diferentes agências e esferas de governo, todos comprometidos com o aperfeiçoamento da educação no Brasil. Em setembro de 2006 a coordenação científica do Núcleo de Pesquisa Escola do Futuro da USP passou a ser exercida pela professora titular Brasilina Passarelli, do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da ECA/USP. A atual gestão privilegia o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a sociedade do conhecimento e seus impactos nas áreas da comunicação, educação e informação para iluminar os novos contornos da “sociedade em rede”. Disponível em: <http://futuro.usp.br> acesso em 25 jul. 2008.

⁹ O Núcleo de Comunicação e Educação - NCE nasceu em 1996, no espaço da Universidade de São Paulo, reunindo um grupo de professores de várias universidades brasileiras interessadas na inter-relação entre Comunicação e Educação. Seu primeiro grande trabalho foi uma pesquisa junto a especialistas de 12 países da América Latina e países da Península Ibérica para saber o que pensavam os coordenadores de projetos na área e qual o perfil dos profissionais que trabalham nesta inter-relação. O resultado foi surpreendente: descobriu-se que a interface entre Comunicação e Educação, desenvolvida tradicionalmente na forma de uma complementação mútua (como, por exemplo, a educação usando as tecnologias da comunicação ou a comunicação produzindo para a educação), havia se transformado em integração, com o surgimento de um campo novo e distinto: a educomunicação. Fonte disponível em: < <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/>> acesso em 28 ago. 2008.

¹⁰ O trabalho desses dois núcleos de pesquisa no tratamento das confluências entre comunicação e educação é tão fundamental que merece um estudo à parte, englobando a história e o registro das pesquisas e pesquisadores que participaram da conquista do espaço da Educomunicação como uma linha de pesquisa na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Infelizmente tal incumbência não é possível de ser realizada nessa pesquisa também, deixando a oportunidade a outros pesquisadores.

Nessa linha de pesquisa destacam-se trabalhos projetos de pesquisa como o Educom.Rádio, Soares (2007), e trabalhos já desenvolvidos por autores como Passarelli (2007)¹¹, pioneira em estudos etnográficos de comunidades virtuais e Adilson Citelli (2004) que buscam compreender as possibilidades e as potências das novas mídias no contexto da comunicação.

No Capítulo 4, Métodos e Técnicas de Coletas de Dados, está explícito o modo de abordagem do objeto de pesquisa, através de um estudo longitudinal, que abarca os sete anos da disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática (CCVAP), considerando a produção coletiva das turmas dos anos de 2001 a 2008.

Para realizar a pesquisa foi utilizado o método etnográfico tendo em vista que “as lições do campo da antropologia podem ajudar a esclarecer esta relação entre a singularidade e a partilha” (HARDT, NEGRI, 2005, p. 170), ao mesmo tempo em que emerge a necessidade de desenvolvimento e aplicação de uma antropologia simétrica (LATOUR, 2008, p. 103) na qual todos os coletivos constituem naturezas e culturas, onde apenas a dimensão da mobilização irá variar. Tais afinidades, desejos e relações dos atores em rede só podem ser alcançados através de um estudo etnográfico, principalmente ao tratarmos da participação e da produção coletiva na disciplina de CCVAP. Os métodos utilizados na pesquisa são qualitativos e quantitativos e as técnicas de coletas de dados foram respectivamente questionário fechado com amostra censitária, observação participante e coleta de depoimentos nas turmas de 2008.

Os resultados apontam para um misto de expectativas e frustrações no qual o texto coletivo, bem como a interação por meio das ferramentas de comunicação, são experimentados como um desafio e como espaço de conquista ou resignação pelos envolvidos nas relações de poder durante a construção e participação no trabalho colaborativo. O poder transitório e inquieto é mais um movimento que uma condição, não se fixando em um ator único, mas perambulando pelas necessidades e exigências, pelas relações impermanentes dos envolvidos no processo de escrita coletiva bem como nas habilidades reveladas aos pares durante a atividade em comum.

¹¹ A Professora Dra. Brasilina Passarelli realiza, desde 2007, trabalhos pioneiros de pesquisa em comunidades virtuais utilizando métodos etnográficos. Três trabalhos resultaram em dissertações de mestrado, dentre elas: Capital Social em Comunidades Virtuais, Bliska (2007); Comunicação, Educação e Inclusão Digital, Beskow (2008); Comunicação Digital e Inovação Tecnológica, Santo (2009).

2. Redes Sociais, Coletivos Digitais e Nomadismo de Poder na Web

Vivemos entre links e movimentos, atuando sob luzes velozes irreparáveis. Nestes inúmeros palcos que frequentamos diariamente, nossa potente máquina comunicacional abre espaços nos quais a conversação é, acima de tudo, a forma pela qual experimentamos o poder.

Esta pesquisa foi proposta mediante cenários políticos e econômicos nos quais observamos o grupo social conforme sua disposição em rede. Essa diminuta consideração inicial preconiza mudanças no tratamento para com o tema de pesquisa, por meio de deslocamentos, incertezas e desvios. Trata-se, sobretudo, de um estudo sobre pequenos grupos e os processos de organização coletiva, durante a produção de uma atividade comum.

Inevitável é, uma vez mais, ressaltar a propósito do tema – relações de poder – as suas possíveis áreas de abrangência no que se tinha por praxe denominar campos do conhecimento; citemos algumas possibilidades: administração, no qual caberia um estudo do o ponto de vista e interesse na organização e gerenciamento de pequenas equipes ou até mesmo sobre a produção do capital social; educação, ao se considerar a importância da inovação nas estratégias de aprendizagem utilizando as ferramentas de comunicação; filosofia, visando aprimorar o conceito (Idéia) e a ação do poder na sociedade pós-moderna; letras e a questão da autoria coletiva; e, principalmente, o campo da sociologia ao tratar da emergência de políticas e acordos no exercício de atividades internas ao grupo.

A proposta de investigar a atuação dos pequenos grupos nas redes sociotécnicas ou *sociedade do conhecimento*, doravante diante da tal situação na qual nos encontramos envolvidos, isto é, de produtores ou críticos de uma pesquisa no campo da comunicação, significa nos movermos por meio de fronteiras híbridas, como sempre o foram naturalmente as fronteiras, e nos permitir desenvolver, por meio delas, escolhas que provavelmente se tornarão limitações desobedientes, sendo freqüentemente constrangedoras em qualquer uma de nossas definições.

A rede, essa forma de viver e observar as realidades contemporâneas, permeada pelas tecnologias da informação e comunicação, principalmente a Internet, tornou visível novamente o desarranjo social e as fronteiras vazadas dos campos do conhecimento e das atividades sociais. Fronteiras essas que o Projeto da Modernidade, desde o final do séc. XVII ocupou-se em erguer e nomear, abstraindo-as de suas origens obscuras, formando esquemas e

tradições, as chamadas *escolas* às quais passaram a pertencer os estudos científicos. De maneira que, separaram-se as ações em seus diversos contextos, bem como as atividades científicas das atividades políticas, das atividades religiosas. E limitaram-se os indivíduos ao espaço que lhes era adequado na sociedade, espaços contíguos a regiões determinadas por condições políticas, econômicas e temporais.

Ora, a história sempre foi uma relação de forças, pois esse mesmo é o conteúdo das relações e da comunicação humana, Negri (2005, p. 62). Contudo, durante grande parte de séc. XX, os estudos de comunicação concentraram suas análises contemplando uma linearidade dual em que linhas de força estavam fixadas por meio de opostos simétricos, a partir de uma tradição da *Indústria Cultural*, cuja estrutura monopolizante do capital, por meio de poucos *emissores*, exercia o seu poder e influência sobre opiniões, decisões e ações do público em geral. A condição de muitos *receptores* traduzia uma homogeneidade latente no que se categorizava como massa e o domínio real sobre a representação da realidade pelo que eram chamados de veículos de comunicação de massa. O poder, assim, se concentrava em instituições e lugares definidos, sempre agindo por meio da contrariedade a único foco. O comando departia através da veiculação de mensagens, numa relação desproporcional entre aqueles que ouviam e os que publicavam.

Nas últimas três décadas do séc. XX, a partir de meados dos anos 70, esta forma moderna de organização social da comunicação sobrepujada pelo capital, na qual a palavra determinação talvez formasse o acorde mais apropriado, sofreu mudanças drásticas. Sobre essas mudanças, mencionaremos, de maneira breve, algumas instâncias diferenciais, cujos autores imbricam em assuntos comuns ao tratar da rede, aspectos comunicacionais e sua implicância em relação ao poder.

A primeira instância foi denominada de *revolução da tecnologia da informação* (CASTELLS, 2006, p. 68) caracterizada pela descentralização tanto de conhecimentos quanto da informação e a aplicação, retroalimentação, desses acontecimentos no ciclo de inovação e no uso dessas tecnologias da informação. Deste modo, perdeu-se a noção do produto e o valor passou a ser vertido pelo conceito. Outra instância foi processo da *globalização* e a predominância do *capitalismo financeiro* ou *capital coletivo*, baseado nas trocas de conhecimento e nas relações sociais mundiais que acabaram por enfraquecer o estado político e expor uma crise dos direitos nacionais reconfigurando o sistema capitalista (NEGRI & HARDT, 2000, p. 173). Em

seguida, a manifestação da condição pós-moderna e do conceito do *pós-moderno* (LYOTARD, 1988, p.83) que, apesar de trazer consigo mais constatações que inovações, tornou possível a descrição e exposição da pluralidade, “heterogeneidade e forças libertadoras na redefinição do discurso cultural” (HARVEY, 2006, p. 21), bem como possibilitou questionar os lugares da legitimação do saber e do conhecimento científico em meio às conexões de uma sociedade na qual o conhecimento é construído, remixado e circula, a cada instante, pelos diversos espaços da multidão.

Diante dessa mistura entre cultura, técnica e as múltiplas vozes da comunicação, a ciência passou a interagir no processo de produção, na política e na economia. Os lugares indefinidos passaram a expor os ‘repuxos’ e tensões na complexidade da rede. Após terem-se passado dez, vinte anos da origem de alguns dos conceitos que fazem parte de nosso vocabulário para expressar o modo como configura-se a sociedade na qual estamos inseridos, tais instâncias indeterminantes e transformadoras não poderiam mais ser vislumbradas como acontecimentos datados como propõe qualquer conceito nomeado por revolução, muito menos como um contexto histórico – pano de fundo – instituído.

A novidade proveniente de observarmos veemente qualquer tipo de ação através da rede é percebê-la como fruto de um processo relacional e comunicacional que envolve ferramentas e pessoas bem como suas crenças, desejos, criatividade e conversação, capazes de transformar a massa homogênea inerte em uma *multidão* de singularidades atuante. Muito antes da introdução dos conceitos de *sociedade da comunicação* ou *sociedade em rede*, a configuração do poder advindo das relações humanas permeado pelos meios de comunicação foi relatada por Gabriel Tarde¹² que já propunha uma *sociologia da conversação* (TARDE, 2005, p. 78) para tratar o caos e o movimento social, nas relações entre as pessoas, suas influências e a formação de um público que compartilhava interesses, por meio da imprensa escrita. Ao

¹² A emergência de ações em multidão e abordagem do caos social foi observada ainda ao final do séc. XIX, por Gabriel Tarde (1985, p. 128), a analisar a influência da imprensa na formação de públicos específicos. Sua definição de grupo social é baseada em um movimento de associação e influência “uma coleção de seres que estão continuamente imitando uns aos outros, ou que, sem se imitarem naquele instante, se juntam e cujas ações comuns são cópias já estabelecidas de um mesmo modelo.” A sociologia de Tarde se baseia nas associações por afetos ou influência e na conversação cotidiana, não definindo um papel social para a autoridade, esclarecendo antes, que os domínios sociais são atravessados uns pelos outros: “(...) a religião, a política, a arte ou a moral não são um caminho único, mas uma rede de caminhos com muitas interseções atravessando-os. (TARDE, 2000, p.18).

estabelecer a diferença entre o público e as massas, o autor realizou a primeira proposição da organização social através dos meios de comunicação. O público era diferenciado, pois compartilhava um repertório comum, independente de seu trabalho de sua renda. A ordem ou a palavra de ordem não eram emitidas de um único lugar, mas de várias vozes que formavam o público, através de um espaço de possibilidades capaz de contaminar toda a sociedade, proveniente de diversas direções gerando ondas de imitação e propagação de idéias.

Essa forma híbrida e disseminada de observar o poder através de seu movimento e caráter relacional, portanto comunicacional retornou a partir da década de 70 em estudos que reforçam o olhar para a rede imanente. Bastaria aqui citar dois autores, Foucault em *Microfísica do Poder*, que já tratava da tendência do movimento do poder para além das instituições ou do domínio do estado, mas como algo que circula, “O poder funciona e se exerce em rede. (...) Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2007, p. 183) a partir de um universo microsocial na qual todas as relações passaram a ser caracterizadas como relações de poder. Poder esse que traria consigo uma potência positiva para a sociedade, tornando-se parte da vida de maneira geral, sendo por isso *biopolítico*. E Mark Granovetter em *Threshold models of collective behavior* (GRANOVETTER, 1978, p. 1427) que investigou nos limiares do comportamento coletivo, o movimento da multidão a partir da conversação e da influência da opinião próxima. Em *Getting a job*, Granovetter (1995, p. 31) traçou um estudo interessante no qual comprovou que a oferta e a demanda de emprego nos EUA era influenciada não apenas por indicadores do mercado, mas pela ativação de movimentos sociais a partir do momento em que empregados e empregadores acionavam elos em busca de seus interesses. Aqui estavam implícitos critérios não apenas racionais e objetivos, mas critérios subjetivos na seleção de um emprego. Um aspecto importante da análise do autor é que, ao abordar o movimento e os contatos sociais, ele descentraliza os acontecimentos na sociedade da influência da esfera do Estado. E em *The strength of the weak ties* (GRANOVETTER, 1978, p. 1367) o autor viria referir-se à potência dos *weake ties*¹³, laços que se formam nas redes sociais em que nos fazemos comuns, ou nas comunidades das quais somos espectadores e em outros projetos nos quais estamos seriamente engajados, capazes de transformar a economia e a política.

¹³ *Weak ties*: em referência aos estudos do economista Mark Granovetter que desde a década de 70 estuda os comportamentos coletivos e a influência das redes sociais na economia. *Economy sociology*, seu primeiro estudo foi em 1973. "[The Strength of Weak Ties](http://sociology.stanford.edu/people/mgranovetter/index.html)," *American Journal of Sociology*, 78 (May): 1360-1380. Textos e publicações disponíveis em: <http://sociology.stanford.edu/people/mgranovetter/index.html>> Acesso em: 25 set. 2008.

Nas décadas de 80 e 90 estudos que analisavam a influência maquínica na conversação, suas mediações, propondo uma heterogeneidade social construída a partir da mistura coletiva entre a ciência, a tecnologia e a multidão tais como Callon; Law (1997, p. 167) e Latour (2008, p. 77) passaram a definir uma sociedade comunicacional proposta por coletivos de *quase-objetos* ou *quase-sujeitos*, na qual os atores da rede híbrida e suas posições sociais eram vistos apenas como coadjuvantes no fluxo comunicacional. As conjunturas da *sociedade da comunicação* potencializaram as relações, expandindo para além do mercado, a produção de riquezas. Essa é uma novidade que veio após a intensificação do uso da Internet. A apropriação das tecnologias sociais, hábito oriundo da sociedade pós-Internet, gerou a potencialização dessa forma indefinida do poder e a multiplicação de vozes emissoras.

Estamos o tempo todo conectados, numa topologia que a cada dia se reconfigura, segundo movimento das relações (BARABÁSI, 2003, p. 202). Ao observamos o grupo por meio da rede, não podemos mais considerar a separação de lugares e de práticas. Nesse tempo de fronteiras incertas, em que a ciência e outros campos procuram reiterar pilares que antes lhes bastavam para outorgar algum espectro de autoridade acerca de determinados temas, estar em rede significa compartilhar um estar em diversos contextos, sempre em relação a, numa tensão e distensão de tempos múltiplos que não obedecem mais à modernidade dos horários, do campos científicos definidos, e das áreas do saber, das diferenças entre a prática e o conceito.

Neste período que alguns denominam por *altermodernidade* ou, *pré-modernidade*, - a contemporaneidade -, (NEGRI, 2005, p. 96) é imprescindível pensar o poder do ponto de vista da relação, e a potência da relação no alterado fluxo de vida. É por meio das trocas impermanentes de conhecimentos que o capital financeiro globalizado tomou a forma do capital coletivo no qual o seu valor é afixado nas trocas incessantes de conhecimentos, e nos interesses comuns. Um tipo de riqueza construído através da relação que propicia a criação de uma linguagem, de um comum que envolve acordos e negociações, possibilitando maior liberdade de intervenção para além dos limites das instituições sociais, conforme Benkler (2006):

A atual prática da liberdade que emerge de ambientes em rede permite às pessoas organizarem-se entre limiares nacionais e sociais, entre espaços e divisões políticas. Permite a resolução dos problemas em conjunto porém fora de associações formais e políticas. Trata-se de um ambiente sócio-econômica fluído. As demandas individuais provêm a moral para analisar as estruturas de poder e oportunidade, de liberdade e bem-estar. (BENKLER, 2006, p. 19).

A crise política do poder do Estado e a crise do direito nacional e internacional são indicadores do que as instituições não estão aptas para tratar do espaço que se abriu para o movimento das vontades capazes de agir através da construção em *territórios informacionais*. Ocorreram mudanças físicas e antropológicas das condições do trabalhador bem como nos mercados. A atitude de observar os efeitos econômicos através do movimento de conversações foi registrado em Levine et. al. (2001, p, 75) quando se definem “mercados por conversações” e a partir daí, novas formas de fazer negócios que não mais o modelo industrial, mas descentralizada das grandes corporações e processos jurídicos, através das relações sociais. Tanto quanto a potência da subjetividade e de possibilidades de ação se multiplicou o poder se encontra disseminado, parte da periferia para o centro, através de movimentos descontrolados, cujo foco só é possível identificar momentaneamente.

Pensar em relação é fundamental, pois esse é o modo de estar em rede. Observam-se, na contemporaneidade, não mais oposições simétricas, mas uma multidão de contrariedades e novos agrupamentos a cada momento. A que poderíamos comparar esse movimento, o que é a rede? Que tipo de metáfora seria útil? A primeira metáfora intrínseca e conveniente seria a metáfora rizomática proposta em *Mil Platôs* por Deleuze (1995, p. 15), principalmente devido a seus princípios: heterogeneidade, conexão, multiplicidade, ruptura – a significante (desterritorialização), que só podem ser localizados, cartografados. O desejo na concepção metafórica disforme do rizoma, a expressão da multiplicidade mediada. Esta forma de ação social só é possível se pensarmos que há uma conexão entre os seres, e a interligação acontece através da idéia - mediação – idéia.

A segunda metáfora é o movimento da rede e seus atores, conforme Latour (2005, p. 131). A rede é uma expressão que se refere a uma energia que podemos captar. “ Rede é um conceito, não uma coisa. É uma ferramenta para ajudar a descrever um fenômeno que está sendo descrito.” Neste sentido não se refere apenas a seres humanos, mas também a animais e máquinas. Daí advém o conceito do ator-mediador em rede:

“Um ator não é uma ação mas um movimento marcado por uma multiplicidade de grupos de entidades se movendo uns em relação aos outros (...) os atores estão constantemente engajados uns com os outros em grupos que se formam e se desfazem provendo explicações contraditórias tanto por suas ações quanto pela ações uns dos outros.” (LATOUR, 2005 p. 46-47).

Para Latour (2005, p. 59), esta indefinição da ação social reflete relações de poder,

complexidades e incertezas, no quais comportamentos coletivos são “concatenações de mediações”. A idéia de redes sociais em Bruno Latour não pode ser dissociada dos desejos, de influência dos atores uns sobre os outros e de mediações.

Outra valiosa metáfora útil é ainda perceber a semelhança ao movimento de sobrevivência e organização flexível formado pela malta e pelas maltas, descrito por Canetti (1995, p. 95), formação expressa através de pequenos grupos que saem em busca de um objetivo em comum, uma meta, uma caça. Esse fim é um fim de sobrevivência, é o momento comum do grupo, seja ele qual for: a guerra, a lamentação, a multiplicação. As maltas vão e vêm, seu número é variável, hora se separam e hora voltam a se reunir, num movimento caótico dependente da finalidade a que seus integrantes se propõem. A malta se volta para um fim comum, que a orienta a conquistar seus objetivos e a sobreviver.

As metáforas descritas têm em comum uma visão antropológica mediada do ser humano envolto a um comum em relação a, sejam seus desejos, suas conexões e sua mobilidade. Ressaltado pelos autores, essas metáforas propõem um método que permite olhar para as redes: o que se pode dizer delas é proposto através da observação e descrição. O que se pode fazer e dizer para o movimento em rede é que podemos segui-lo, seguir o movimento desses comuns e descrevê-los, apenas isso.

Seria útil retomar nesse momento retomar a idéia dos comuns (*commons*) da qual fazem parte os coletivos digitais nos quais a noção de sujeito e de indivíduo são dissolvidas e nos quais inovações e riquezas são geradas. Dissemina-se informação e conhecimento através das ferramentas de uso das redes sociais. As redes sociais de acordo com Boyd & Ellison (2008), constituem-se em serviços básicos disponíveis na web que permitem aos atores construir um perfil público ou semi-público, articular e se conectar a uma lista de usuários e estabelecerem conexões com os amigos dos amigos. O que torna esses serviços singulares é o fato de que as redes sociais não são apenas capazes de agregar pessoas on-line, mas dar forma ao tipo de relação que é construída por meio delas, reconfigurando a maneira de comunicar e expressar a subjetividade. Dentre as ferramentas de redes sociais podemos citar os podcasts, blogs, microbloggings, RSS, programas que permitem o compartilhamento de fotos e vídeos, chats e os sites de relacionamento propriamente ditos, entre outros. Tais plataformas permitem a formação de um público em torno de um comum. De acordo com a pesquisa realizada pela

Universal MacCann Foudation – WAVE 3.0¹⁴ - *Power to the people social media tracker*, publicada em março de 2008, no Brasil, sem dúvida algum predominam as ferramentas do o ORKUT e o MSN. Aplicada em vinte e nove países, nos quais participaram usuários de Internet na faixa etária entre dezesseis a cinquenta e quatro anos de idade, as técnicas de coletas de dados foram questionário disponibilizado no site da instituição e entrevistas (dezessete mil entrevistas ao todo). Em janeiro de 2008, o jornal francês *Le Monde*¹⁵ publicou o mapa atualizado das redes sociais no mundo baseado na preferência de uso por cada país.

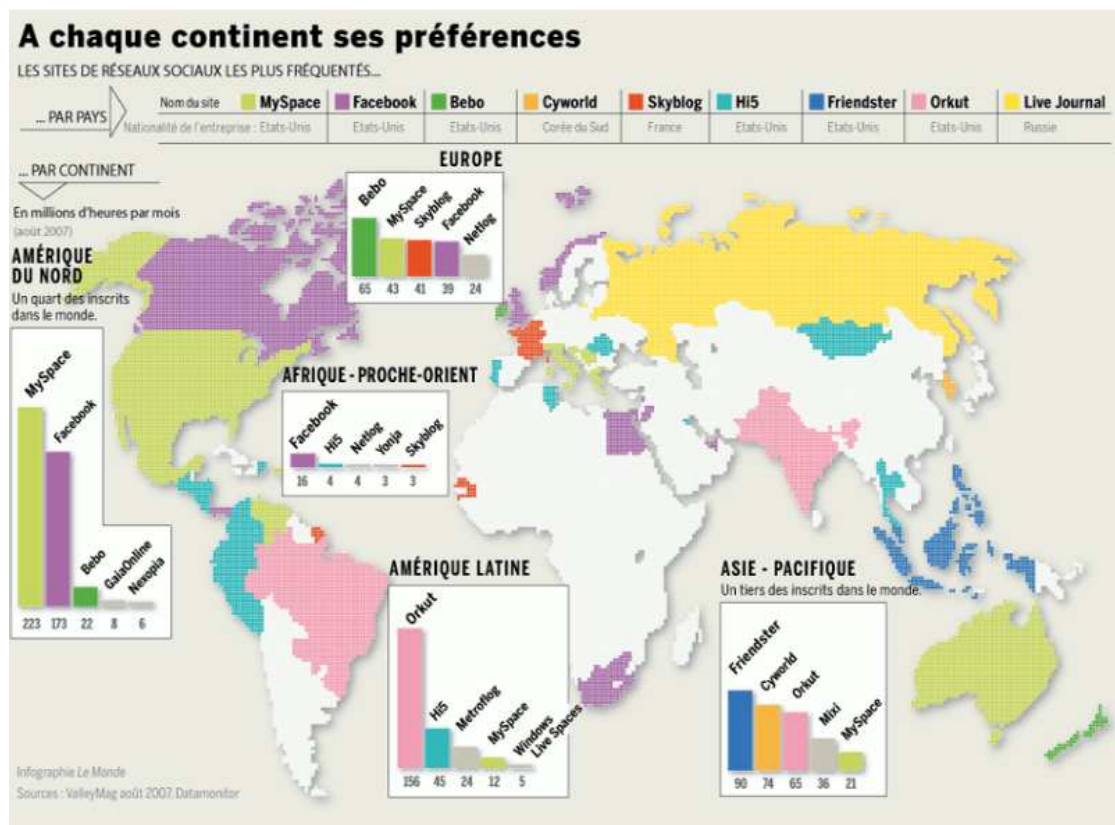


Fig. 1 Mapa das redes sociais: preferências de usuários em países do mundo.

O mapa acima foi fruto de uma pesquisa solicitada pelo Jornal *Le Monde* sobre o uso das redes sociais. O mais interessante que se deve notar, entretanto, é que as ferramentas de redes sociais, permitem a abertura de um espaço de apropriação tecnológica por parte de seus usuários para diferentes fins. Um exemplo de tal apropriação tem sido o uso de sites de relacionamento para envio e recebimento de mensagens em detrimento ao uso do e-mail,

¹⁴ Disponível em: < www.universalmccann.com/Assets/wave_3_20080403093750.pdf > acesso em 10 dez. 2008.

¹⁵ Disponível em: < http://www.lemonde.fr/technologies/infographie/2008/01/14/reseaux-sociaux-des-audiences-differentes-selon-les-continents_999097_651865.html#ens_id=999297 > Acesso em: dez. 2008.

principalmente por pessoas mais jovens. Tal comportamento foi descrito em uma recente reportagem da BBC News intitulada *Social networks are 'new email'*.¹⁶ A matéria relata o uso do e-mail como uma forma de comunicação mais formal entre pessoas que não se conhecem, e o uso das ferramentas de redes sociais para envio e recebimento de mensagens entre amigos, parentes e colegas.

Em recente pesquisa on-line – Ponline 2007¹⁷ - realizada pelo programa de inclusão digital do Estado de São Paulo, ACESSA-SP, com usuários de infocentros do estado também revela o mesmo comportamento de apropriação dos sites de relacionamento (67,7%) sessenta e sete por cento para envio e recebimento de mensagens em detrimento do uso das ferramentas tradicionais de e-mail (66,6%) sessenta e seis por cento, conforme apresenta o gráfico abaixo no quesito atividades na Internet:

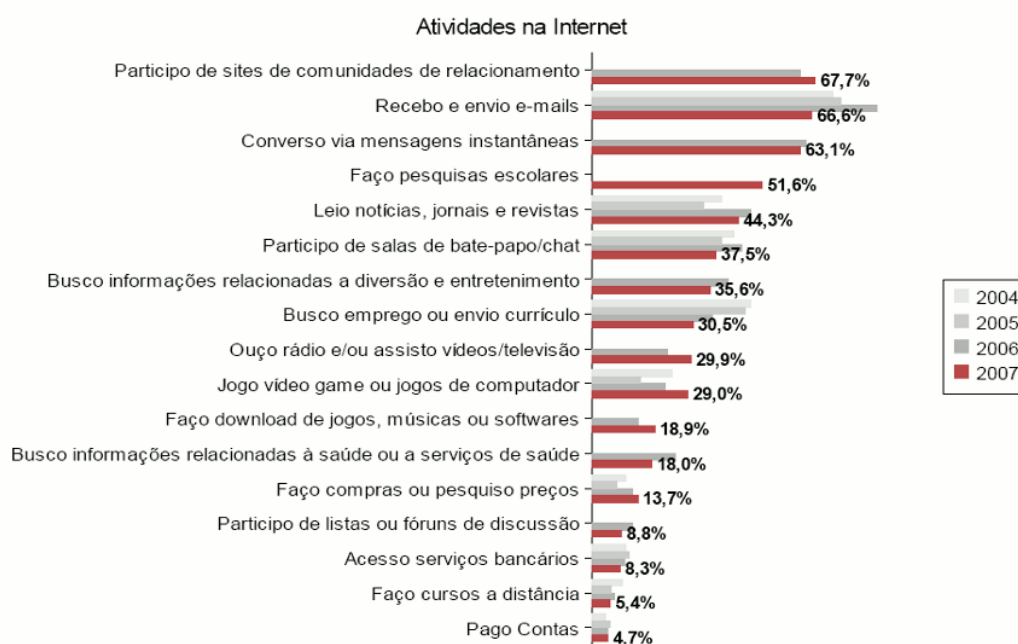


Gráfico A. Atividades que realizo na Internet – Fonte Ponline 2007.

Os usuários dos infocentros do Programa ACESSA-SP são em sua maioria jovem, sendo 60% possuindo até dezenove anos de idade, na sua maioria estudantes do ensino médio. O movimento de apropriação das ferramentas de comunicação é geracional partindo dos usuários mais jovens que nasceram em um fluxo informacional no qual são *mediadores*

¹⁶ Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/7942304.stm> acesso em 15 mar. 2009.

¹⁷ Maiores informações sobre a Ponline 2007, amostragem e metodologia estão disponíveis em: <http://ponline.acessasp.sp.gov.br/> acesso em 15 ago. 2008.

participantes e transformadores do que antes foi considerado contraditório. Mesmo em uma rede esboçam-se caminhos preferenciais, por onde a subjetividade perpassa, fazendo emergir inúmeras intervenções.

Outra pesquisa interessante sobre o uso da Internet e a questão geracional foi desenvolvida pela *PewInternet*, intitulada *Generations Online*¹⁸ que apresenta o seguinte gráfico:

INTERNET GENERATIONS EXPLAINED			
Generation Name	Bith Years, Ages in 2009	% of Total Adult Population	% of Internet-using Population
GENERATION Y (Millenials)	Born 1977-1990, Ages 18-32	26%	30%
GENERATION X	Born 1965-1976, Ages 33-44	20%	23%
YOUNG BOOMERS	Born 1955-1964, Ages 45-54	20%	22%
OLDER BOOMERS	Born 1946-1954, Ages 64-72	13%	13%
SILENT GENERATION	Born 1937-1945, Ages 64-72	9%	7%
G.I. GENERATION	Born - 1936	9%	4%

Fonte: JONES, Sidney; FOX, Susan. *Generations Online in 2009*. Pew/Internet & American Life Project. Washington, DC: 2008.
Disponível em: http://www.pewinternet.org/PPF/r/275/report_display.asp. Acesso em: 28 fev. 2009.

Tabela 1. Internet Generations Explained

A geração Y ou formada por jovens adultos, geralmente entre 18 e 32 anos, os quais cresceram na Era da Informação, são denominados de "Net Generation". Enquanto esses nativos digitais dominam e procuram explorar o uso das novas tecnologias em todas as suas possibilidades colaborativas e de intervenção e produção na rede, os mais velhos a Geração X e os Baby Boomers tendem a dominar a internet através de um uso mais pragmático.

Apresentando a discussão sobre a produção do trabalho comum, as questões de autoria coletiva na web, e a autoridade das fontes de informação, Brasilina Passarelli (2008) em seu artigo *Do Mundaneum à Web Semântica: discussão sobre a revolução nos conceitos de autor e autoridade das fontes de informação* ressalta que os coletivos digitais foram responsáveis pela revolução no conceito do autor desde o início da concepção da Web por Tim Burners-Lee em 1989. No início Burners-Lee tinha como objetivo a criação de uma forma acadêmica

¹⁸ Maiores informações sobre a pesquisa disponível em: <http://www.pewinternet.org/Reports/2009/Generations-Online-in-2009/Generational-Differences-in-Online-Activities/Generations-Explained.aspx?r=1> acesso em 28 fev. 2009.

que permitiria aos cientistas compartilhar informações:

Berners-Lee criou o World Wide Web Consortium (WWWC) que administra a Internet nos Estados Unidos como um modelo aberto baseado na neutralidade da rede, onde todos têm o mesmo nível de acesso e a informação é tratada com igualdade. Este conceito de igualdade e neutralidade pode estar arraigado no âmago da cultura hippie e da contracultura dos anos 60, uma vez que os idealizadores e desenvolvedores da Internet pertencem a esta geração. O foco no usuário nasce juntamente com o modelo conceitual da Internet, que preconiza a comunicação de todos com todos, instaurando uma rede de comunicação horizontal em oposição à hierarquia vertical que rege as relações humanas em ambientes outros que não a Internet. (...) A geração Web 2.0 atualmente entre nós, caracterizada por redes sociais e *folksonomias* (sites onde os usuários agregam valor a conteúdos com valoração pessoal) com ferramentas como o *YouTube* (site para compartilhamento de vídeos); *MySpace* (site de relacionamento com blog, fóruns, email, grupos, jogos e eventos). (PASSARELLI, 2008).

Tal discussão advém da revolução no conceito de autoria na rede através das licenças *GNU General Public License* e a *GNU Free Documentation License* ambas criada em virtude da liberação do código de softwares livres na década de 90. Tais licenças deram aos usuários os mesmos direitos de copiar, redistribuir e modificar os trabalhos sob o lema de que todos têm o direito de utilizar, mas ninguém tem o direito de possuir. Dessas iniciativas de movimentos defensores do *copyleft* nasceu a licença *Creative Commons* ou CC. As licenças Creative Commons¹⁹ foram idealizadas para permitir a padronização de declarações de vontade no tocante ao licenciamento e distribuição de conteúdos culturais em geral (textos, músicas, imagens, filmes e outros), de modo a facilitar seu compartilhamento e recombinação. Essas licenças permitem que detentores de copyright (isto é, autores de conteúdos ou detentores de direitos sobre estes) possam abdicar em favor do público de alguns dos seus direitos inerentes às suas criações, ainda que retenham outros desses direitos. O projeto *Creative Commons* foi lançado oficialmente em 2001 pelo professor da Universidade de Stanford, Lawrence Lessig. A primeira proposta de licenças Creative Commons foi publicada em 16 de Dezembro de 2002. Em seu último trabalho, *Remix*, Lessig (2008, p. 80 e 85), ressalta a importância dos amadores na revitalização e produção cultural a partir de novos valores que atribuem à cultura existente, bem como enaltece a importância da atitude dos estudantes ao tomar conhecimento de conteúdos, lidar com eles, manipulando-os e criando uma produção cultural paralela que demonstra a clara apropriação de tais saberes através da recombinação de valores,

¹⁹ Disponível em: <http://creativecommons.org/about/history> acesso em 20 jul. 2008.

desenvolvendo uma postura crítica em relação aos conteúdos adquiridos. “Fazer alguma coisa com a cultura, remixando-a, é o único jeito de aprender”. (LESSIG, 2008, p. 82).

A importância dos comuns ou *commons* é algo que as redes sociais tornaram possível na coexistência de todos os seus sentidos. Comum, aquilo que é habitual, que faz parte do cotidiano, comum aquilo que é compartilhado, que pertence a todos. A importância dessa palavra é fundamental. Ela traz em si o sentido de pertencimento, de identidade e de poder. Pois, não é no compartilhar dos comuns que está a essência da transformação da relação de poder tanto nos âmbitos econômicos quanto sociais, e cuja vontade foi potencializada por milhões de pessoas no mundo.

Ao mesmo tempo que o mercado se tornou mundial, espaços se abriram e surgiu a categoria inesperada do que poderíamos chamar de *empowerment users*: pessoas comuns, que começaram a compartilhar idéias, a conversar através da Internet, formando grupos cuja opinião passou a ser mais respeitada que o de muitos comunicadores famosos nos meios de comunicação de massa. Informações distintas estão disponíveis no mesmo lugar, se compõem num mesmo plano, sendo que níveis de importância e consideração quem lhes delega são seus leitores, usuários, pesquisadores, não apenas as instituições responsáveis ou especialistas.

Quem diria que após anos de estudo sobre o predomínio da mensagem sobre os passivos expectadores, sejamos capazes de acompanhar as vozes de milhares de expectadores que geraram um movimento na rede capaz de influenciar na economia e na política, de tal maneira que esse movimento não foi inicialmente financiado pelo mercado, mas hoje é reaproveitado por ele da melhor maneira possível. Eles foram capazes de inteligentemente, *starting a blog and expressing themselves*, formar comunidades virtuais e ativas de assuntos que lhes interessavam, mudar, remexer, remixar, levantar e de criar seus próprios valores, adquirir valores, independente dos lugares onde estavam inseridos na sociedade.

O fenômeno do *mas-self communication* descrito por Castells (2007, p. 248) retrata que não é o bastante dizer que estamos em rede, mas que essa rede é geradora de conteúdo dela mesma, auto-organizadora e auto-selecionadora em uma comunicação de muitos para muitos. Trata-se de uma produção cultural emergente:

A emergência dos *mass self-communication* oferece um extraordinário meio para movimentos e rebeliões individuais que a partir uma autonomia

proveniente de questionamentos e projetos próprios avança confrontando instituições sociais. (...) O desenvolvimento dessas ferramentas de comunicação é um produto cultural, que enfatiza a autonomia e a construção de identidade do ator social. (CASTELLS, 2007, p. 249).

O resultado dessa configuração social é um movimento poder e contra-poder na sociedade só possível através da existência de uma conexão entre os indivíduos e da catalisação das ações sociais através da internet. “(...) Devido ao fato de as relações de poder se encontrarem estruturadas em uma rede global e difusa (...) os movimentos dispostos nessa rede realizam batalhar através de intervenções comunicativas” (CASTELLS, 2007, p. 250). Deve-se atentar aqui ao fato de que quando falamos em rede não estamos dando prioridade a nenhum tipo de ferramenta específica que possibilite essa organização, mas a um movimento que emerge na sociedade e que é catalizado pelas ferramentas de comunicação, sejam elas quais forem, através dos tempos e das eras. Isso porque “a mídia é o local onde o movimento de poder acontece”, e a diversidade de pequenos grupos cuja multiplicidade de vozes se encontra conecta gera movimentos emergentes, baseados em critérios de credibilidade e legitimidade.

A forma de organizar o mundo através de critérios próprios, atribuindo valores ou não, segundo a ordem de importância de cada um, multiplicado pelo potencial de compartilhamento desses níveis de importância através da conversação entre os atores na web, segundo David Weinberger (2007), é criadora de um poder que está nas mãos da multidão conectada, o poder de liberdade para agir e organizar, segundo critérios próprios de classificação todo o conhecimento que se encontra disponível na web.

On-line, por outro lado, naturalmente ansiamos por organizar a informação do nosso jeito, através de *tags*, *bookmarks*, *playlists* e *weblogs*. E o agregar a informação que os sites nos fornecem, ao mesmo tempo estamos desagregando, segundo nossos próprios critérios.(...) Colocando de forma simples, os donos da informação não mais são donos da organização da informação. O poder tem mudado de mãos. (WEINBERGER, 2007, p.106).

Bem no início, essa proposta libertária de contra-cultura e contra-poder baseada no movimento hippie dos anos 60 e transposta para o ciberespaço foi analisada por Barbrock e Cameron (2001) no seu artigo *Californian Ideology*, segundo a qual “é garantido a cada membro de grupos virtuais a oportunidade de vir a ser ou de se tornar um empreendedor high tech de sucesso”. Menos comerciais, com hábito e costumes saudáveis e espiritualistas, baseados em uma economia mista na qual o conhecimento compartilhado era fonte de

riquezas que emergiu de parcerias criada entre governo, universidades e o mercado, essa heterodoxia cultural teve ressonância global contra leis “opressivas” de mercado e direitos autorais. É a fonte de referência para movimentos de software livres e ativismo digital.

As ferramentas sociais da internet tornaram viáveis novas formas de ação coletiva, criando grupos de colaboração capazes de transformar o *status quo*. Segundo Shirky (2008, p. 48) uma atitude de cooperação é mais complexa que uma atitude de compartilhar, pois envolve uma sincronia de comportamentos que exige mudança e adequação entre a subjetividade e o coletivo. A forma mais simples de cooperação utilizando ferramentas em redes sociais é a conversação. Conversação cria maior senso de comunidade que o ato de compartilhar, mas também envolve novos problemas.

Os coletivos digitais ativistas tiveram sua origem na Europa em 1995, sob o pseudônimo de *Luther Blisset* de acordo com Crippa (2002), realizando intervenções midiáticas, demonstrando o poder dos agenciamentos coletivos:

Luther Blissett é um fenômeno terrorista que atua na mídia, um terrorismo que, sem vítimas mortais, faz pensar e reconsiderar o poder dos meios de comunicação de massa, fornecendo espaços para a imaginação e a informação ‘alternativa’. Nascido como projeto internacional e coletivo, a partir de uma proposta de escritores e ativistas antiglobalização de Bolonha, Luther Blissett se propõe desvelar os mecanismos ambíguos da informação na mídia e seu funcionamento hipnótico sobre o público, por meio de atos de ‘terrorismo midiático’. (CRIPPA, 2002, p. 153).

O terrorismo midiático do coletivo Blisset pode não ter sido muito útil para a sociedade, entretanto, outras intervenções coletivas tais como a *Wikipédia*, criada em 2001 por Jimmy Wales tem se tornado um repositório de conhecimentos gerado pelos próprios usuários e pesquisadores, sendo um dos portais mais visitados do mundo. Que diremos de outras ferramentas que foram construídas e são desenvolvidas por pessoas de diversas localidades que se unem com um propósito comum tal como os desenvolvedores de softwares livres que seguem uma *ética hacker* de quebra de direitos autorais e compartilhamento do conhecimento, cujo trabalho acaba por incorporar na troca valores tais como reputação e reconhecimento. (HIMANNEM, 2001, p. 100).

Antoun (2003, p. 175) expõe questões importantes acerca da inquietude diante das formas em que se apresentam e se mobilizam os coletivos digitais:

Que doutrina existe para possibilitar a melhor forma de organização na rede? O que capacita aos seus membros agirem estrategicamente e taticamente sem precisar necessariamente se reportar a um comando central ou a um líder. (...) Duas práticas doutrinárias são particularmente importantes em uma rede de guerra. A primeira é dar a ela um modo de funcionamento o mais ‘sem líder’ possível, seja pela ausência de lideranças ou pela multiplicação das lideranças, construindo um processo de tomada de decisões através do uso de mecanismos de consulta e formação de consenso. A outra é o uso da infecção por afluência popular (*swarming*) de um alvo como combate. (...) um modo estratégico – de aparência amorfa mas deliberadamente estruturado e coordenado – de golpear, vindo de todas as direções, um ponto particular ou vários pontos por meio de uma pulsação sustentável de força ou de fogo mantida a partir de resistência próxima. (ANTOUN, 2003, p. 175).

De um modo ou de outro, a configuração do poder em rede é múltipla e inconstante. Trata-se de um novo espaço que não é de domínio do governo e que também não segue a ética do mercado, nem da academia, mas uma zona emergente de ações sociais na abertura de espaços para ações comunicativa, baseada no compartilhamento de informações através de conversações. Seria próximo do que foi definido por Bey (2001) como Zona Autônoma Temporária – *Temporary Autonomous Zone* (TAZ) em uma metáfora ao movimento dos piratas espanhóis, como “ilhas na web” locais emergentes de riqueza, liberdade e, principalmente, compartilhamento de conhecimentos. As conversações atraem a atenção espontânea e podem ter o caráter de seduzir ou de ser puramente utilitárias. Trata-se de um movimento que segue a linha conversação – poderes – conversação.

Segundo Lévy (2001, p. 20) “Aceitar a perda de uma determinada forma de domínio significa uma chance para reencontrar o real.” Espaços vazios na rede, intervalos entre processos de construção e desconstrução são espaços do saber, nos quais “o intelectual coletivo pode ocupar (...) desdobrando-se em um plano de imanência infinito, sem apropriação, sem inércia, é próprio dele deixar coexistir, acolher o ser em sua diversidade.” segundo Lévy (2003, p. 202).

Uma das obras de grande impacto no estudo da emergência dos coletivos digitais foi *Smart Mobs*, multidões inteligentes, nas quais o autor Howard Rheingold (2002) reúne teorias e relatos de movimentos sociais que aconteceram em rede, por meio de intervenções midiáticas (uso de aparelhos celulares, laptops, e rádio frequência). A metáfora utilizada para descrever esse movimento é a de um enxame, no qual a mensagem para a ação é rapidamente transmitida à multidão que se reúne, num movimento quase instantâneo, montado barreiras, realizando uma manifestação, agindo em comum para alcançar objetivos específicos, de acordo com o combinado. A ação comum parte de todas as direções, sendo impossível

determinar uma liderança específica e hierarquias determinadas. Descrevendo as características do movimento das multidões, denominados *swarm systems*, (RHEINGOLD, 2002, p. 178) ressalta: (I) ausência de imposição de um controle centralizado, (II) autonomia das subunidades; (III) a alta conectividade entre as subunidades; (IV) as intervenções não-lineares, características da Web, na qual pares influenciam pares.

Diferente dos veículos de comunicação de massa a web é uma miscelânea de assuntos, opiniões, inteligências, pessoas que se comunicam, trocam idéias. Uma mídia na qual a subjetividade é permeada pela mescla de conteúdos e ambientes pervasivos e a influência de outros atores sociais. A palavra de ordem é estabelecida através dos enunciados “que é transmissão da linguagem funcionando como palavra de ordem” em Deleuze (2004, p. 10). A linguagem gera movimento, pressupõe ações sendo veículo não apenas de uma comunicação informativa, mas de comunicação e poder através de *agenciamentos coletivos da enunciação*.

Nessa perspectiva, os atores são capazes de utilizar os mesmos procedimentos que servem à escravidão para ampliar suas liberdades, conforme Antoun (2004). Essa potencialidade, tão coletiva quanto subjetiva, contribui para a formação de “ondas” capazes de prover liberdade e possibilidades de que qualquer ponto se conecte ao outro, em qualquer momento. Isso gera potência de ação. Não há uma linearidade, contradição, não há duplos, mas múltiplas linhas de expressão, que deixam abertos espaços para novos movimentos. Segundo Dimantas (2006, p. 68) “link é poder”. Esses mesmos links compartilham não só a mesma base de conhecimento, mas estabelecem laços sociais, uma *Linkania* que parte do princípio determinante de que há a multiplicação das vozes, a descentralização do poder e uma multidão que emerge através da conectividade, possibilitando novos agenciamentos.

Sem dúvida, riquezas são geradas na web. E as redes sociais são agentes principais dessas riquezas. A descrição de tal contexto de pesquisa não permite mais a incorporação de categorias fixas para que a configuração de seu cenário acerca do poder seja esboçada, mas opera de maneira híbrida, não desvencilhando, mas agrupando, permitindo fazer parte. Essa mistura configura as *redes sociotécnicas* que abrigam máquinas mistas, atores, fatos, crenças, conhecimento, desejos. Basta dizer que se classificar significa possibilidade e a facilidade de apresentar uma abstração sobre um objeto real mutilado Latour (1993 apud. Schwartzman, 1994, p. 175). Diante da proposta de um estudo sobre as relações de poder é preciso esclarecer que esse trabalho não seguirá essa tradição de pesquisa. O termo liderança foi aplicado apenas

nos questionários a fim de facilitar a identificação dos participantes com o assunto da pesquisa. Desde as obras de Goffman (1985) e Turkle (1997) não podemos categorizar os atores na rede posto que cada forma de interação, seja presencial ou virtual, envolve uma seleção de perfis própria, expressão subjetiva em um trabalho coletivo.

Nesse ambiente, nós, pesquisadores, perambulamos por espaços mesclados, sobrepostos, nos propondo a investigar *quase-objetos*, atores, influências, imitações e caminhos complexos. Tudo se resolve e se resume em movimentos impermanentes e essa dinâmica é algo sobre o qual jamais se pretende “dar conta”. Ao esforço basta, apenas, apresentar. A descentralização e articulação tomando como importantes as considerações da organização das relações sociais, do nomadismo de poder, são meios de abranger o sentido do fluxo informacional, das formas de organização coletiva e subjetividades para escapar à dominação. Estamos tratando aqui de formas de poder e contra-poderes nômades. Em tais momentos, conversar é poder. Conversar é uma forma de sobreviver.

3. O Texto Coletivo como uma Questão Emergente de Pesquisa

Os problemas de pesquisa podem, muitas vezes, ser vistos como questões emergentes em um determinado campo do conhecimento científico. A *emergência* trata de um ponto de surgimento como uma proveniência em uma continuidade sem interrupção, a “emergência se produz sempre em um determinado estado das forças”, sempre num contexto discursivo. “Entender a emergência sempre incluiu desistir de controle, deixar o sistema governar por si mesmo tanto quanto possível (...) apreciar mais cuidadosamente o comportamento emergente que já existe em cada escala de nossa experiência de vida”. (JOHNSON, 2002, p. 174).

Diversas intervenções resultantes de um processo histórico de investigações anteriores, dispêndios de vidas debruçadas sobre um tema, parecem apresentar alguma propriedade capaz de fazer com que haja uma convergência de questões históricas a serem pesquisadas. Deste modo nascem os objetos de estudo, e linhas de pesquisas são estabelecidas em instituições acadêmicas. Segundo Lopes (2000, p.63) “o progressivo aumento e a concentração das teses em torno de certas temáticas deve-se principalmente à consolidação das linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação”. Esse movimento de influência e emergência pode ser visto como o resultado interações entre os pesquisadores e a contingência do momento histórico compartilhado por eles. O caminho da pesquisa não se trilha sozinho, mas se constrói em camadas, na dependência do trabalho uns dos outros.

Atualmente, a pesquisa no campo da comunicação social tem privilegiado, entre outros, temas relacionados às novas tecnologias da comunicação, principalmente a internet e suas possibilidades de interação e mediações culturais, configuração de sentido e expressões de vozes em qualquer campo político de enunciação. Trata-se de uma tendência, então, os denominados *Internet Studies* que de acordo com Silver (2004, p. 57) é apresentado por meio de uma série de investigações sociológicas sobre a “cultura virtual, que se constituem em uma antologia acerca de aspectos culturais, sociais e políticos do ciberespaço”. Esses estudos são também responsáveis pela formação de diversos núcleos de pesquisa nas universidades ao redor do mundo, capazes de registrar e investigar os movimentos de uma sociedade que se organiza de modo conectado. No Brasil, núcleos de apoio à pesquisa sobre cibercultura encontram-se dentro das principais universidades do país e têm registrado um movimento cultural próprio da internet brasileira. A partir da iniciativa desses núcleos e dos trabalhos

científicos realizados por meio deles, disciplinas são criadas nas universidades com propostas de trabalhar mediações através do uso da internet para a produção discente em ambientes virtuais de aprendizagem.

O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) na Universidade de São Paulo através da Área de Concentração Interfaces Sociais da Comunicação e da linha de pesquisa Educomunicação vem abarcar pesquisas que investigam as mídias e produção de sentidos abrindo espaço para produções emergentes em projetos educativos. A importância de estudos em Educomunicação para o momento histórico em que estamos vivenciando enquanto pesquisadores é fundamental, já que é na área educacional que a internet tem feito emergir questões acerca das relações de poder, há muito latentes. Conforme Martín-Barbero (2000, p. 54) “o saber, que foi sempre fonte de poder (...) tem conservado esse duplo caráter de ser por sua vez, centralizado territorialmente e associado a determinados suportes e figuras sociais”. A escola talvez seja o mais importante meio de inclusão tecnológica. Entretanto, esta comunidade tem se mantido longe dos acontecimentos sociais e políticos, crendo que assim irá preservar seu poder e seus princípios. Conforme Orozco (2006, p. 375), no entanto, “os meios e tecnologias de comunicação desafiam terrivelmente essa estratégia histórica da escola de permanecer impermeável ao que se passa ao seu redor e que diz respeito à sociedade em geral.”

Segundo Soares (2005), Educomunicação “é um 'campo de intervenção social', onde os agentes sociais se inter-relacionam em verdadeiros 'ecossistemas comunicativos', marcados pela liberdade, densidade e fluidez de suas expressões”. A partir de propostas do Brasil, esse campo de intervenção vem se caracterizando um campo latino-americano transdisciplinar que reúne pesquisadores em núcleos de pesquisa tais como o NCE – Núcleo de Comunicação e Educação e o Núcleo de Apoio à Pesquisa em Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação – Escola do Futuro, ambos da Universidade de São Paulo buscando, através de pesquisas e projetos acadêmicos, a investigação da inter-relação Comunicação e Educação, e o papel do sujeito/ator social, na comunidade e na construção do conhecimento.

Destaca-se nesse campo o papel do educador, segundo Soares (1995), um agente cultural, gestor de processos comunicacionais, que “faz nascer e gerencia projetos e produtos na área da comunicação nos espaços do ensino formal e não-formal” no qual há liberdade para a troca e para a colaboração. Conforme menciona Soares (2007), cabe à educação superar

uma “visão hegemônica” de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apenas para ampliar o repertório do próprio docente:

Diante da apreensão geral, o sistema educativo procura aproximar-se das tecnologias de forma recatada. Tecnologia sim, mas sob controle. Seu uso com parcimônia justifica-se para garantir a *performance* do professor, melhorando sua didática ou distribuindo conteúdos de maneira mais barata e rápida. Nada que pretenda incentivar o uso indiscriminado do novo aparato tecnológico ou que venha desviar ou alterar o equilíbrio de força na teia das relações no espaço escolar. Em outras palavras, o aluno não estaria autorizado a avançar mais que o professor, mantendo-se intacta, dessa forma, a hierarquia funcional na produção do conhecimento. (SOARES, 2007, p. 38).

Apesar disso, a inserção do mundo dos media na sala de aula tem gerado um movimento caótico que pode ser observado, segundo Citelli (2004, p.18), “numa complexa intersecção de ordens discursivas diversas e não necessariamente ajustadas ou complementares.”

Inserida na Linha de Pesquisa Educomunicação, encontra-se o locus dessa pesquisa: A Disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática (CCVAP). A disciplina faz parte do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes - ECA, da Universidade de São Paulo - USP, ministrada pela Profa. Dra Brasilina Passarelli, constitui-se, há oito anos, em um espaço que possibilita repensar práticas educacionais através do uso das tecnologias de informação e comunicação. Estruturada num período letivo de dezesseis semanas, que se constitui em um semestre letivo do curso de pós-graduação do PPGCOM, o conteúdo encontra-se distribuído de acordo com os seguintes tópicos:

- Apresentação da Disciplina e das Atividades que serão desenvolvidas ao longo do semestre, bem como explicitação sobre:
 - Alternância de relatorias.
 - Criação de blog coletivo da turma.
 - Cadastro dos alunos no ambiente virtual da disciplina.
 - Criação de blogs individuais por cada um dos alunos.
- Do Papiro à Internet - as tecnologias digitais como meios e suportes da comunicação e Multimídia e Narrativa Não-Linear.
- Catatonia Paradigmática - a educação na sociedade da produção do conhecimento e algumas teorias sobre a aprendizagem humana.
- O que são resenhas e metodologia da pesquisa científica.

- Arquitetos da Informação e Administrador de Curiosidades - novos papéis para alunos e professores.
- Redes Sociais – atores e conversações.
- O texto coletivo: proposta e definições para o tema.
- Estudo de Casos de Projetos e Pesquisas desenvolvidos pelo Núcleo

A disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática é uma disciplina presencial, com encontros semanais entre os alunos (uma vez por semana, totalizando dezesseis encontros) que disponibiliza ferramentas de interação on-line, desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa em Novas Tecnologias – Escola do Futuro/USP. Como toda disciplina de pós-graduação da ECA, encontra-se aberta para a participação de alunos regulares da pós-graduação (mestrandos e doutorandos); alunos especiais, os quais não são alunos do Programa de Pós-Graduação (PPGCOM) e se inscreveram exclusivamente na disciplina sendo selecionados pelo professor e os alunos ouvintes, que entraram em contato com a professora e obtiveram permissão para participar da disciplina.

Na interação entre a multiplicidade de enunciados e a virtualidade discursiva dos meios de comunicação, principalmente a Internet, que a disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática, de acordo com Passarelli (2007, p. 113) “foi idealizada com a finalidade de proporcionar ocasião de reflexão – presencial e por meio do *site* a ela associado – a fim de compreender o espaço virtual e suas potencialidades na educação.” Dentro deste universo de alunos heterogêneos emerge uma proposta inovadora de trabalho colaborativo, denominada texto coletivo, cujo processo é mediado pelas TICs, principalmente a internet e ferramentas de escrita coletiva, incluindo um portal²⁰ desenvolvido pela equipe do Núcleo de Apoio à Pesquisa da Escola do Futuro:

²⁰ Portal da disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática – CCVAP. Disponível em <http://ccvap.futuro.usp.br> Acesso em 19 ago. 2008.

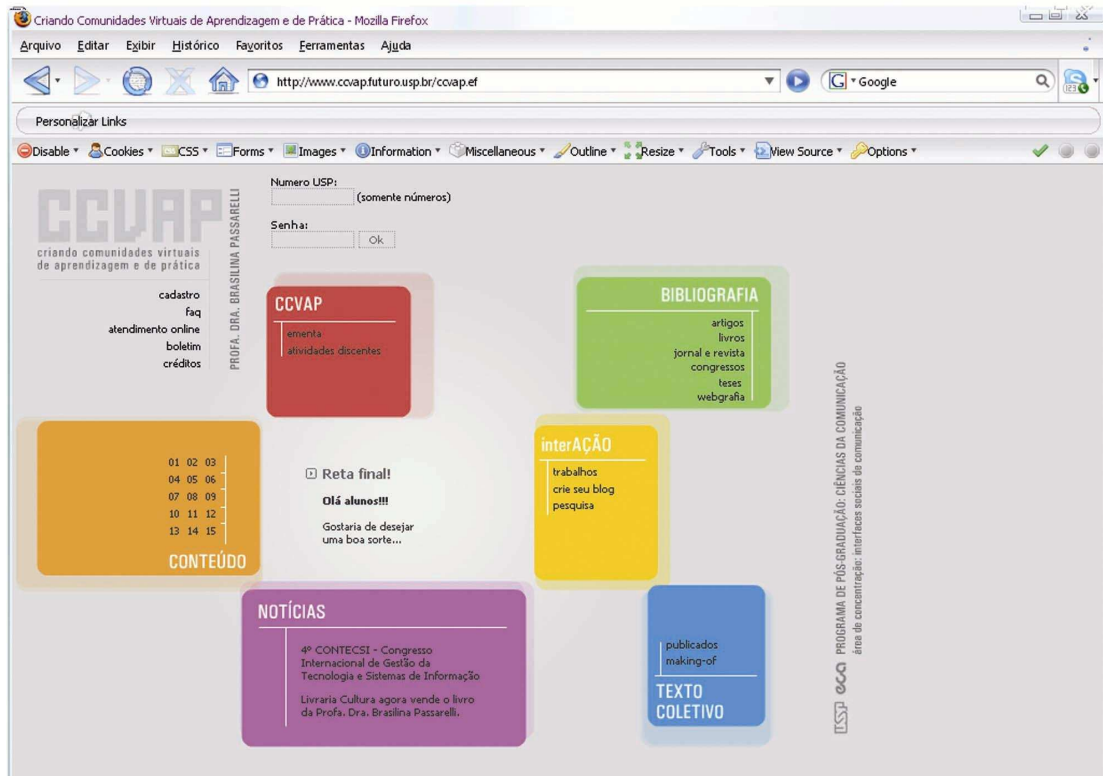


Figura. 2 Página inicial do portal <http://ccvap.futuro.usp.br>

A ferramenta do portal abre espaço para o diálogo e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Trata-se de uma interface limpa cuja preocupação inicial foi não possuir uma essência ou um direcionamento rígido, “estando aberta a apropriações, usos e interpretações que a cada momento, redefinem o seu significado. Conforme Orlando (2006, p. 96). Assim, como também define Beiguelman (2004) que trata da importância da interface como algo esponjoso, através da qual os agentes possam adentrar, abrindo espaço para ações e interpretações. A ferramenta – portal - está a serviço de uma concepção de aprendizagem construída por meio do vínculo social, passando pela experimentação do aluno por um processo de produção colaborativa. A aprendizagem deixa de ser um processo intelectual solitário e passa a ser um processo interativo, na qual os alunos, agora atores, têm a necessidade de compartilhar seus conhecimentos, negociar saberes e interagir na criação de uma produção simbólica mediada pela internet.

A aprendizagem como atividade social, segundo Wenger (2000, p. 226), engloba “atitudes de pertencimento” através da “construção da identidade” dentro de um grupo social. Comunidades de prática existem desde os primórdios da humanidade e são “blocos básicos dos sistemas sociais de aprendizagem, são como ‘contêineres’ de competências que atualizam

estes mesmos sistemas sociais.” Assim a aprendizagem estaria inserida em uma dinâmica complexa que passa pela experiência de vida do ator. De acordo com esse autor, os três elementos estruturadores de sistemas sociais de aprendizagem seriam: o engajamento, a imaginação e o alinhamento. De acordo com Passarelli (2007):

As comunidades virtuais de aprendizagem foram gestadas no espaço midiático da internet e representam novas possibilidades para o processo de ensino/aprendizagem, tanto no âmbito da educação formal (escolas tradicionais) como no da educação não-formal (educação comunitária, educação para a vida. (PASSARELLI, 2007, p. 47)

O diferencial desta disciplina em um curso de pós-graduação encontra-se no processo de aprendizagem via experimentação; no desafio ao qual os alunos são submetidos durante a produção do texto coletivo. Cada um deve manifestar sua subjetividade bem como compartilhar conhecimento, negociando opiniões e posturas a fim de que a tarefa colaborativa seja concluída.

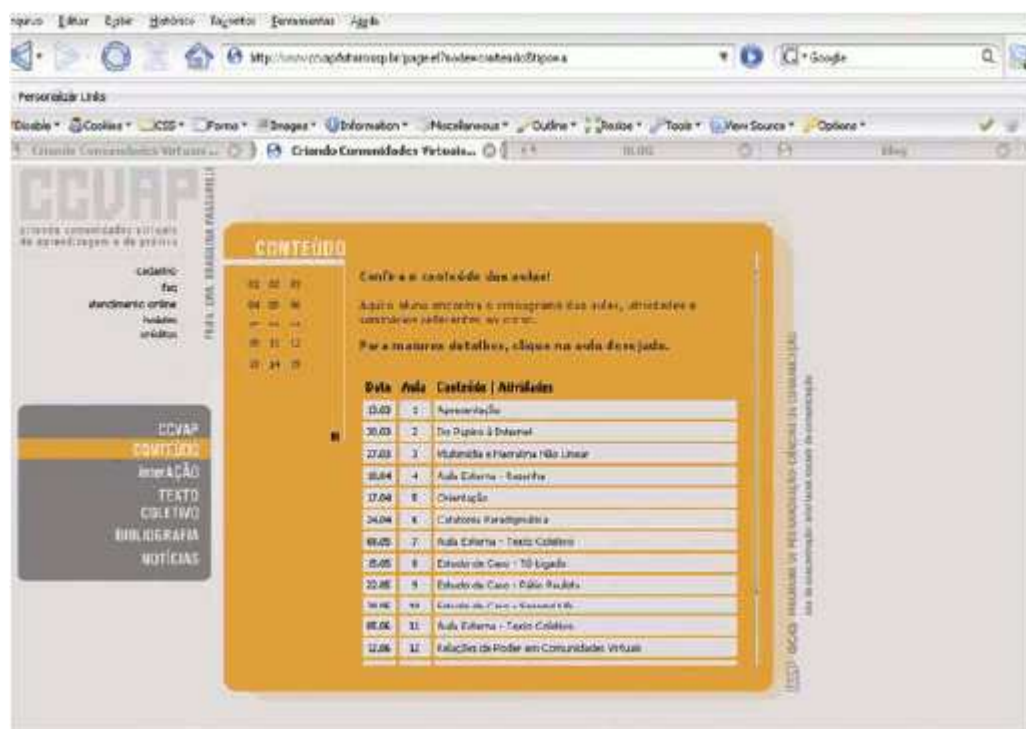


Figura 3. Seção Conteúdo do portal <http://ccvap.futuro.usp.br>

A figura 3 ilustra a seção Conteúdo do portal na disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática. Trata-se de uma das seções mais acessadas pelos alunos da disciplina, pois apresenta os temas das aulas e o cronograma do semestre.

Durante o primeiro dia de aula, os alunos são convidados a realizar o cadastro no ambiente virtual da disciplina para que possam fazer uso das ferramentas on-line. A cada aluno é fornecido um *login* e uma senha.

Igualmente, tendo como base a seção Conteúdo do portal da disciplina, na primeira aula é definido o cronograma das relatorias das mesmas. Cada aluno se dispõe a relatar uma aula do cronograma. Tal relato tem como objetivo não apenas o registro dos conteúdos ministrados na aula anterior, mas o registro das relações entre os próprios alunos e suas participações e opiniões durante a construção coletiva. Posteriormente, os relatos se constituem como *making-of* da atividade coletiva, ao final do curso. A alternância de relatorias torna esta ação rica, posto que os diversos olhares sobre as relações entre os alunos e entre os alunos e o professor e as sugestões e porque não dizer “insinuações” de cada conteúdo sobre a turma vão sendo registradas através dos nuances singulares de cada aluno que relata os fatos ocorridos durante as aulas da disciplina.

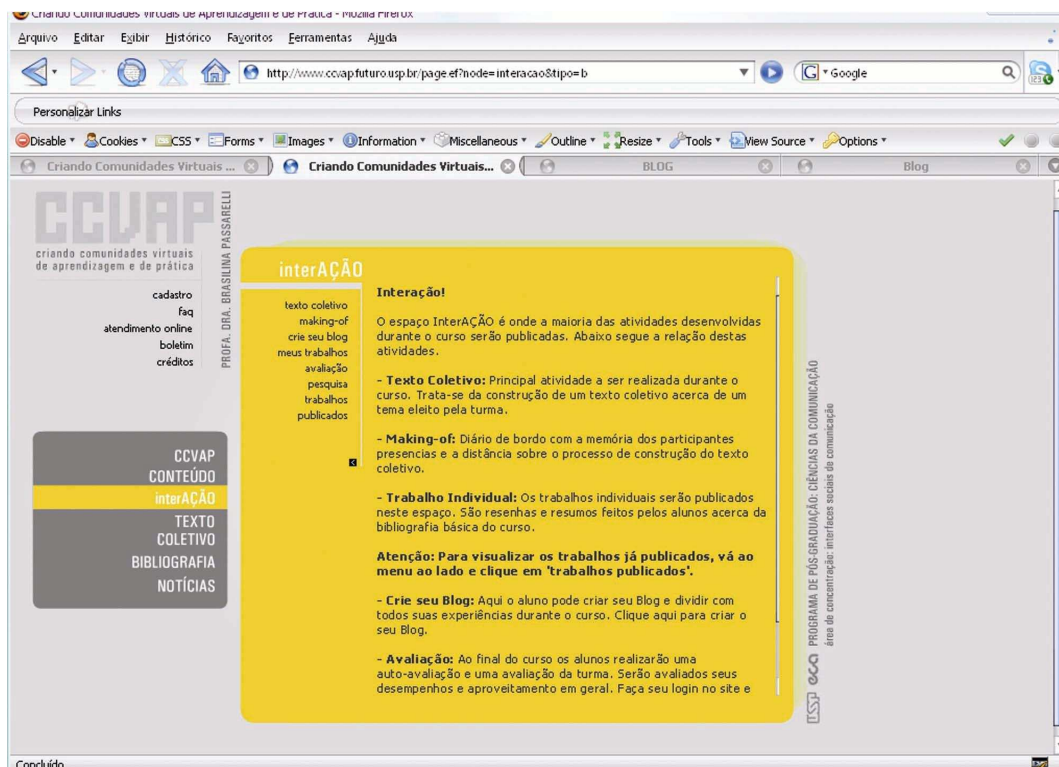


Figura. 4 Seção interação no portal <http://www.ccvap.futuro.usp.br>

A figura 4 ilustra a seção Interação no portal da disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de prática e disponibiliza acesso a links nos quais são realizadas as atividades coletivas dos alunos. Relatos de aulas são inseridos no *blog* coletivo da turma, também denominado *making-of*, onde estão registrados os acontecimentos de todos os encontros presenciais da turma. Há também na seção interação a ferramenta do o *blog* individual. O *blog* individual é o espaço criado e configurado por cada um dos alunos da turma de maneira singular. Nesse espaço é dada inteira liberdade para os alunos utilizarem a ferramenta de forma subjetiva: desde a configuração do perfil até a mudança de cor de fundo e da fonte, a disposição do texto, a possibilidade de fazer *uploads* de imagens, incluindo a forma de redigir e os temas abordados por cada um, expressando opiniões, estudos ou comentários. É através dos *blogs* individuais que a comunidade virtual irá dar seus primeiros passos no sentido de construir uma relação entre os alunos a partir da leitura realizada pelos colegas dos *blogs* uns dos outros, inserindo comentários e configurando *links*. A partir do *blog* individual os alunos tomam conhecimento uns dos outros, ou melhor, constroem e tomam conhecimento da representação construída pelos colegas.



Fig. 5 Seção Texto Coletivo no portal <http://ccvap.futuro.usp.br>

A figura 5 ilustra o a seção Texto Coletivo no portal da disciplina de Criando Comunidades

Virtuais de Aprendizagem e de Prática. É nessa seção que estão publicados os textos coletivos produzidos pelas turmas da disciplina desde o ano de 2001, bem como as resenhas ou trabalhos individuais de cada aluno no decorrer da disciplina.

Após oito anos os textos coletivos produzidos ao longo da disciplina envolveram principalmente temáticas relacionadas às práticas das novas tecnologias em sala de aula, cibercultura, educação e educação a distância, são eles, em tabela que aponta a crescente emergência da produção:

Turma/Ano	Título do Texto Coletivo	Número de Autores
2001	Coletânea de Resenhas	4 alunos*
2002	Texto Coletivo: um estudo de caso	7 alunos
2003	O Fórum na Construção de Comunidades Virtuais de Aprendizagem	14 alunos
2004	Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática: uma leitura do processo de construção	8 alunos
2005	Participação no Fórum de uma Comunidades Virtual de Aprendizagem: facilidades e dificuldades.	12 alunos
2006	Comunidades Virtuais de Aprendizagem em Universidades Brasileiras: um olhar sobre os consórcios CVA RICESU e CEDERJ	10 alunos
2007	Cibercultura, Comunidades e Relações de Poder: uma produção colaborativa.	9 alunos
2008	Strangers in Co-text: uma análise do estranhamento na produção colaborativa mediada.	13 alunos
Total de Participantes		77 alunos

Tabela 2. Textos coletivos e total de alunos/autores. * Foram identificados apenas quatro alunos no material – texto coletivo, disponível no portal <http://ccvap.futuro.usp.br>.

As informações sobre o número de alunos/autores participantes da disciplina foram colhidas a

partir dos textos coletivos entregues à professora ao final da disciplina como trabalho de conclusão. Provavelmente o número de inscritos na disciplina foi maior que o daqueles que concluíram a atividade coletiva, tendo em vista o desafio que a produção coletiva significou para alguns dos alunos.

O desafio da produção coletiva e a emergência da questão relações de poder podem ser observados a partir de alguns depoimentos dos próprios alunos sobre a experiência do comum. Os depoimentos foram escolhidos pela pesquisadora cujo critério foi o tema apenas a título de ilustração sobre as inquietações na escrita coletiva. Tais depoimentos fizeram parte dos *making-ofs* (relatos de aula realizados pelos alunos das aulas na disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática). O material apresentado está disponível no portal da disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática²¹. Esses depoimentos não fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, e estão sendo apresentados nessa seção apenas a título de ilustração, conforme mencionado.

“Talvez o texto coletivo seja uma descoberta... de todos com suas partes muito significativas, e esta experiência pode se tornar uma nova referência para todos...” **Aluno(a), Turma 2001.**

“Acertar o tema foi difícil em primeiro momento existiam diferenças de opiniões, abordagens, propostas e tudo o mais. E faltaram discussões entre os alunos para determinar o que realmente fazer num texto coletivo, tarefa complexa que é escrever a tantas mãos.” **Aluno(a), Turma 2002.**

“O trabalho em grupo é mais dificultoso, porque se fazem necessárias às discussões, onde se evidenciam as diferenças e semelhanças entre pontos de vista, áreas de interesses, definições. Tudo tem que ser negociado e gerenciado. Por outro lado, depois de passado o processo é bem mais enriquecedor uma vez que é possível compartilhar a visão do outro.” **Aluno(a), Turma 2004.**

“É importante destacar que, apesar de alguns membros do grupo terem se destacado por suas iniciativas, lideranças, capacidade e extrema competência no trabalho com mídias diversas, cada um, à sua maneira,

²¹ Disponível em: <http://ccvap.futuro.usp.br> acesso em: 12 abr. 2009.

contribuiu bastante para a construção da comunidade virtual. Os talentos e competências diversas de todos foram muito bem aproveitados e utilizados na elaboração do texto coletivo, na condução de nossa comunidade virtual de aprendizagem e de prática.” **Aluno(a), Turma 2004.**

“Entendo que o papel desempenhado por alunos membros da equipe foram fundamentais para a construção da comunidade virtual. Alguns estiveram do início ao fim do trabalho engajados e totalmente envolvidos como todo, não somente na elaboração do texto, propriamente dito, como na liderança das comunicações, no suporte e ajuda na utilização das ferramentas, independente de função e tarefa que lhe haviam incumbido. Essas pessoas foram marcantes.” **Aluno(a), Turma 2004.**

“Esse negócio de texto coletivo me fez parar para pensar. Não foi fácil e ninguém disse que ia ser. Como diria Roberto Carlos, ‘foram tantas emoções...’ Mas por outro lado possibilitou a aproximação do grupo de uma forma que não costuma ocorrer. As pessoas se expuseram, ocorreram reconhecimentos mútuos e desse reconhecimento surgiu a sinergia que fez alguns começarem a remar. No fim estávamos todos no mesmo barco, navegando. Manter o bom humor também foi fundamental. A sensação de cumplicidade que se tem ao final é muito gratificante. O ‘vencemos’ é muito mais gostoso do que o ‘venci’. Saio dessa experiência convicto de que um objetivo comum tem o poder de construir uma comunidade, seja ela virtual ou não.” **Aluno(a), Turma 2005.**

“Todo trabalho realizado em grupo dá mesmo TRA-BA-LHO. Na disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática não foi diferente. Desde o início sabia que deveria usar 100% de paciência, bom senso para conviver com as diferenças...(que não foram poucas!). Já havia participado de um trabalho coletivo em ambiente virtual e isso me ajudou reforçando em mim o espírito de equipe. (...) Importante ressaltar a flexibilidade e boa vontade demonstrada por todos para que pudéssemos concluir o nosso texto coletivo, na certeza de que estamos passando pela transição para as novas maneiras de construção do conhecimento”. **Aluno(a),**

Turma 2005.

“Os astros estavam embuídos do espírito do Katrina, ou do Rita!! A definição de um trabalho coletivo passa por diversas fases. Neste ponto, os participantes do TEXTO COLETIVO estavam sofrendo das influências do Katrina. Não houve consenso sobre o tema, problema, hipótese ou justificativa. A intervenção da Mestra foi providencial. O desconforto era sensível, visível e audível. O conflito de idéias, e posições é bem vindo. Dele nasce a negociação, a reavaliação de posturas (quem sabe engessadas?) a colaboração e a participação construtiva. Aplacados os ânimos, eis que começa a ser delineado o projeto, com tema, problema hipóteses possíveis de serem comprovadas ou contestadas. As mangas estavam arregaçadas.” Aluno(a), Turma 2005.

“É importante ressaltar que algumas das pessoas que abandonaram a disciplina fizeram-no justamente neste momento de escolha do tema, onde muitas opiniões divergiam, não se menosprezando, é claro, outro motivo de desistência.” Aluno(a), Turma 2006.

“Houve distanciamento, discussão, princípio de briga, cansaço, desânimo, raiva, gente se levantando e indo embora, gente perdendo o controle e levantando a voz, gente entrando em fuga desvairada, gente rindo de desespero, gente que saiu e voltou, gente que adoeceu e se curou, gente sorrindo e gente chorando... Houve até mal entendido entre pessoas que se gostavam muito e virou piada das mais hilárias. Mas neste cenário de confusão, onde pessoas mudaram até de casa, também floresceram belas amizades, parcerias, cooperação. Houve conversas no bar, os lanches, cafés, as escapadas para fumar. Houve making of com direito a fatos e fotos. Houve de tudo um pouco.” Aluno(a), Turma 2006.

Os depoimentos justificam a necessidade de investigação do tema proposto na atividade coletiva. O processo de organização da atividade bem como a atuação de pessoas como líderes tornou-se um questionamento tanto da turma quando do professor, convergindo para o texto coletivo da turma de 2007 que abordou abertamente o tema das relações de poder em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. Nessa mesma turma de 2007 foi

configurada uma lista de discussão no *Google.groups* acerca de quais os critérios capazes de promover a emergência das relações de poder entre os alunos participantes da disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática ao realizarem um trabalho colaborativo mediado, texto coletivo. Ao todo 701 (setecentas e uma) mensagens foram trocadas entre os membros durante os meses de abril da dezembro de 2007.

Na turma do ano de 2008 da disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática, o tema do texto coletivo foi o estranhamento na produção coletiva. Observando os dados da lista ou grupo de discussão dos alunos dessa turma, observamos que a turma interagiu bem menos que a turma de 2007. Isso pode ser observado a partir do número de mensagens trocadas entre os alunos, apenas 260 (duzentos e sessenta) mensagens, ao longo dos meses de fevereiro a dezembro de 2008. Tal fato nos leva a pensar que os temas dos textos coletivos, bem como o desenvolvimento dos processos de escrita refletem as pessoas e as relações que são construídas durante a atividade em comum.

Segundo Costa (2004) o jogo das preferências individuais e a “assimetria na relação indivíduo/grupo” em atividades coletivas podem ser descritas da seguinte forma:

É importante salientar que todo tipo de grupo, comunidade, sociedade é fruto de uma árdua e constante negociação entre preferências individuais. Exatamente por isso, o fato de estarmos cada vez mais interconectados uns aos outros implica que tenhamos, de algum modo, que nos confrontar com as nossas próprias preferências e sua relação com aquelas de outras pessoas. E não podemos esquecer que tal negociação não é nem evidente nem tampouco fácil. (COSTA, 2004, p. 63).

Durante o curso, contribuindo através de uma atitude descentralizadora do poder e interferindo o mínimo possível nas decisões do processo de construção coletiva do conhecimento, o professor passa aos alunos a liberdade de organizar a produção coletiva. Essa descentralização da figura do professor faz com que a turma tenha autonomia para resolver seus próprios problemas. Basicamente os alunos dependem do conhecimento uns dos outros para atingirem seus objetivos finais.

Atualmente, projetos colaborativos mediados são desenvolvidos em diversos campos do conhecimento. Desde a escrita de artigos científicos por um grupo de pesquisadores a desenvolvimento de softwares. Os grandes veículos de comunicação como rádio e jornais que antes detinham o poder da informação, passam agora a contar com a colaboração de amadores

na construção da notícia. A partir da possibilidade de postagem de conteúdos através do desenvolvimento de ferramentas sócio-colaborativas na Web, é possível o engajamento em trabalhos nos quais a escrita coletiva insere sua produção em rede para conhecimento de todos gerando um imenso amontoado de informações que podem ser acessadas a qualquer instante através de mecanismos de busca.

De outro modo, a importância de assuntos casuais e de uma conversação em comunidades virtuais, o compartilhamento de conhecimento tácito e o estabelecimento de afetos fez com que atualmente, o poder antes concentrado nas corporações e profissionais da comunicação viesse a ser usufruído por pessoas comuns. A internet foi catalisadora desta forma de conversação coletiva transformando aspectos econômicos e regras acadêmicas. A economia do compartilhamento ou das trocas nas universidades, *gift economy*, conforme Barbrock (2005, p. 16) ressalta que “os cientistas adquirem respeito intelectual através de citações em artigos e outras formas de reconhecimento público”. Isso significa que o reconhecimento pessoal em um trabalho intelectual provém do esforço pessoal de colaboração e generosidade entre os pares. Para haver esse reconhecimento é preciso que a economia das trocas seja estabelecida entre um grupo de pessoas.

O reconhecimento, a legitimidade e autoridade em comunidades virtuais são provenientes de graus de confiança baseados em critérios de reputação conforme Rheingold (2002, p. 120). Sistemas de reputação são na verdade sistemas de trocas nas quais, através de filtros colaborativos, os membros de uma comunidade julgam determinados fatos, produtos ou pessoas, atribuindo valores, criando uma opinião válida, confiável, sobre determinado tema. Através de um sistema de reputação que emerge da interação em rede, cria-se uma espécie de prestígio social on-line. Esse prestígio atrai a atenção dos usuários que estabelecem links. O ajuntamento de links na rede forma hubs e clusters que são formadores de opinião. Ou seja, a hierarquia na rede não se estabelece através de posição vertical categórica do ator, porque isso mesmo seria impossível em um sistema complexo. Ela é construída e emergente conforme Barabási (2003, p. 238) “sistemas nos quais o mapa de interação entre os componentes é menos ordenado e rígido, dando à organização própria uma chance”.

Quando se fala em redes sociais e hierarquia pode-se dizer que ela surge através de processos de colaborações horizontais, emergentes, laços que se formam através de relacionamentos. Segundo uma terminologia mais apropriada ao objeto de estudo o problema de pesquisa que

se coloca diante de uma comunidade virtual de aprendizagem e prática seria: quais critérios de reputação determinam a emergência das relações de poder entre os alunos de pós-graduação participantes da disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática durante a realização do trabalho colaborativo mediado: texto coletivo. Iniciando a investigação do problema proposto, esboçou-se as possíveis hipóteses para a emergência das relações de poder durante o processo de negociação do trabalho coletivo.

1) O engajamento do aluno na atividade coletiva se configura em um dos aspectos responsáveis pela emergência de relações de poder.

2) Características pessoais dos alunos tais como perfil, carisma, se configura em um dos aspectos responsáveis pela emergências de relações de poder no texto coletivo.

3) Capacidade e conhecimento do manuseio de novas mídias se configura em um dos aspectos responsáveis pela emergência das relações de poder no texto coletivo.

4) A condição/status do aluno na disciplina se configura em um dos aspectos responsáveis pela emergência das relações de poder no texto coletivo, sendo que, nesse caso, os alunos regulares estariam mais propensos a liderar o grupo de alunos especiais e ouvintes.

De acordo com a observação participante, o primeiro dia de aula dos alunos da disciplina de CCVAP é marcado por apresentações e esclarecimento pela professora da condição/status do aluno na disciplina como regular (mestrando ou doutorando do PPGCOM), ouvinte ou especial. Aos alunos regulares e especiais é feita a pergunta em relação aos ouvintes, se eles autorizam a participação deles na disciplina, proporcionando o fechamento do primeiro acordo na turma, que é o acordo de participação na atividade coletiva com o mesmo nível de comprometimento dos alunos, independente de sua condição ou status.

Deste modo, foram estabelecidos os objetivos de estudo:

- Verificar a influência do grau de envolvimento dos alunos participantes na atividade do texto coletivo na emergência das relações de poder durante o trabalho colaborativo mediado.

- Verificar a influência do perfil dos alunos participantes da disciplina de CCVAP na

emergência das relações de poder durante o trabalho colaborativo mediado.

- Verificar a influência do conhecimento sobre cultura digital e ferramentas (literacia digital) na emergência das relações de poder nos alunos participantes da disciplina de CCVAP durante o trabalho colaborativo mediado.

- Verificar a influência do status/condição do aluno na disciplina como ouvinte, especial ou regular na emergência das relações de poder durante o trabalho colaborativo mediado.

4. Métodos e Técnicas de Coletas de Dados

Pesquisar a produção colaborativa mediada em turmas de pós-graduação constitui-se um desafio, tendo em vista que o que se procura é encarar as relações de poder dentro de um universo de produção científica no qual os sujeitos/atores sociais bem como o pesquisador como um deles está, desde o início, inserido, fazendo parte de sua própria investigação enquanto observador e participante, na media em que, segundo Latour (2005):

Estas pesquisas não dizem respeito à natureza ou ao conhecimento, às coisas-em-si, mas antes a seu envolvimento com nossos coletivos (...) Não estamos falando do pensamento instrumental, mas sim da própria matéria de nossas sociedades. (...) nestes coletivos abarrotados de coisas que nós desdobramos, os jogos de poder de sua adolescência militante. (LATOUR, 2005, p. 9-10).

Para uma reflexão sobre os estudos etnográficos tomamos como referência Geertz (1989, p. 15) que menciona as possibilidades desta metodologia em “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, manter um diário e assim por diante”, descrevendo hábitos, comportamentos, de um grupo de pessoas inseridos e produtores de um contexto cultural. Estudos etnográficos têm sido aplicados para pesquisa em comunidades virtuais desde 1995 conforme Braga (2007, p.5) e Rocha; Montardo (2005, p. 6). Tais metodologias englobam listas de discussões e espaços interacionais na web, num movimento de atores registrado pelos servidores²². Ao tratar de estudos sobre comunidades virtuais, Hine (2005, p.8) sugere que o conhecimento na forma como é construído na Internet pode ser tratado como contexto cultural ao mesmo tempo em que é um artefato cultura estando, portanto intrinsecamente ligado com a aplicação da etnografia como metodologia de pesquisa.

Segundo Costa (2003, p. 57) trata-se de lidar com “subculturas virtuais” das quais é impossível mapear espécies e subespécies. E, ainda, o ritmo em que elas se formam e se desfazem acompanha o mesmo de todos os grupos humanos, sendo que poucas delas permanecem sólidas por um longo tempo. De acordo com Silveira (2006, p. 29) “cabe reconhecer a importância de tal perspectiva, ainda que tais estudos não ocupem o centro (ou o núcleo duro da área, mas justamente o espaço fronteiro ou de trânsito entre Antropologia,

²² Para maiores informações sobre etnografia em ambientes virtuais verificar SÁ, Simone P. (2002). Netnografias em redes digitais. In: J.L.A. PRADO (org.), *Crítica das práticas midiáticas*. Da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo, Hackers Editores, p. 147-164. E HINE, Christine (2005). Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In: HINE, Christine (Org.)(2005)*Virtual Methods*. Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg, 2005.

Comunicação e Arte.”

Há muitos registros das relações desenvolvidas na disciplina de CCVAP, dentre eles podemos citar os dados de acesso ao portal, bem como pesquisas desenvolvidas pelos próprios alunos nos textos coletivos, as listas de discussão na Internet e *os making-ofs* que são relatorias de aulas realizadas pelos alunos durante o curso. Todo esse material foi utilizado na presente pesquisa. O método de investigação é etnográfico para análise da cultura de cada turma, conforme Geertz (1978) e aplicado, segundo Hine (2005), ao se levar em consideração a interação por meio de ambiente virtual e o fato de que as comunidades virtuais são modificadoras de culturas digitais através das relações que criadas em ambientes virtuais.

Dentro da linha de pesquisa Educomunicação, na Escola de Comunicação e Artes, orientados pela Prof. Dra. Brasilina Passarelli, há outros trabalhos de pesquisa sobre comunidades virtuais que utilizaram o método etnográfico na investigação, entre eles: *Capital social e comunidades virtuais de aprendizagem*, Bliska (2007); *Comunicação, educação e inclusão digital*, Beskow (2008) e *Comunicação digital e inovação tecnológica*, Rui Santo (2009).

Como forma de investigar o tema foram propostas algumas variáveis determinantes que poderiam indicar como as relações de poder emergiam nas turmas de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática. Para alcançar tais objetivos serão utilizadas técnicas de coletas de dados quantitativas e qualitativas descritas abaixo.

- Aplicação de questionários fechados e questionários em escala on-line, sem identificação, através da ferramenta disponibilizada pelo Google docs.
<http://www.google.com.br>
- Observação participante em ambiente virtual e em aulas presenciais: na turma de 2008;
- Coleta de depoimentos sobre a participação no texto coletivo na Turma de 2008.

Desde o início pretendeu-se investigar todo o universo das turmas de CCVAP, englobando os anos de 2001 a 2008. Isso se constituiria em um universo de 77 (setenta e sete) alunos. Uma população pequena, facilmente abordada por inteiro através de técnicas de coleta de dados quantitativas. Apesar de o objeto teórico apresentar características próprias que apontam para

a necessidade de outras formas de investigação, isso não exclui uma abordagem quantitativa que facilitaria o recolhimento inicial de dados empíricos sobre o universo trabalhado.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, ao selecionar a lista de alunos para contato, deparou-se com problemas tais como as alterações ocorridas nos e-mails dos alunos ao longo do tempo. Muitos dos questionários enviados não foram respondidos certamente por esse movimento de alternância de e-mails. Optou-se por aplicar o questionário fechado (sem identificação, incluindo questões em escala) em uma amostragem censitária que correspondeu a todos os alunos participantes da disciplina. Para uma reflexão sobre a aplicação de questionários utiliza-se como referência Thiollent (1981, p. 34).

Através da observação participante nas disciplinas de 2007 e 2008 nos moldes de pesquisa-ação conforme Thiollent (2007, p. 105) na qual “os membros-representativos da situação problema sob investigação nunca são considerados como meros informantes (...)” mas participam ativamente do objeto de pesquisa fazendo pesquisa e realizando intervenções. Foi selecionada uma amostra significativa através da qual se alcançou “um conhecimento de processos microsociais: uma família, um grupo de coletividade (...) microorganismos, microgrupos(...)”Orozco (1996, p. 99).

Abaixo segue os esquema metodológico de aplicação da pesquisa com descrição das técnicas quantitativas e qualitativas da pesquisa:

Técnicas de Coleta de Dados

Técnicas de Coleta de Dados Quantitativa	Questionário Fechado	65 questionários enviados	29 respostas obtidas	Amostragem representativa necessária: oito alunos
Técnica de Coleta de Dados Qualitativa	Depoimentos escritos	Total de solicitação de depoimentos enviados 13	Total de depoimentos respondidos 12	Amostragem significativa
Técnica de coleta de Dados Qualitativa	Observação Participante	Número de aulas observadas 15	Número de horas de observação 45h	Amostragem significativa

Tabela 3. Técnicas de Coletas de Dados

Os resultados da pesquisa quantitativa foram de vinte e nove alunos respondentes do

questionário. A amostra da pesquisa qualitativa foi realizada com todos dos alunos da turma de 2008, obtendo no total de treze pessoas os depoimentos de dez alunos.

4.1 Questionário de Perfil – Liderança e Atividades CCVAP - Resultados

A pesquisa quantitativa constituiu-se de um questionário fechado, aplicado a uma amostra censitária envolvendo todos os alunos participantes da disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática no período dos anos de 2001 a 2008. O número de alunos total da disciplina nesse período é de setenta e um alunos (71 alunos), conforme registro de nomes integrantes nos textos coletivos entregues como monografia de conclusão da disciplina.

A elaboração do questionário fechado foi baseada nos relatos das atividades dos alunos obtidos através do método de observação participante na turma de 2008. Também foram incorporadas algumas perguntas com base nas listas de discussão das turmas de 2006²³, 2007²⁴ e 2008²⁵ cujos endereços on-line, bem como uma amostra do questionário encontra-se disponível nos item 7 – Anexos – do presente trabalho.

O total de pessoas participantes da disciplina desde o ano de 2001 é de setenta e sete alunos. Essa constatação parte da leitura dos textos coletivos, no qual estão registrados os nomes dos alunos que participaram do processo de sua construção do início ao fim. A partir desses nomes, foi realizada uma pesquisa para encontrar alguma forma de contato com o total de alunos, posto que, seria interessante que todos tivessem a oportunidade de responder à pesquisa quantitativa. Entretanto, do total de alunos foram localizados e enviados cinquenta e oito questionários via e-mail. Esse número corresponde ao total de alunos da amostra da pesquisa quantitativa. O número de respondentes foi de vinte e nove pessoas, equivalendo a 50% da amostra total.

As perguntas foram transcritas e inseridas juntamente com as tabelas contendo os resultados neste trabalho de pesquisa. O questionário era extenso, composto de quarenta e três questões. Os gráficos apresentados nesta pesquisa estão sempre organizados pelas variáveis (ano, sexo,

²³ Disponível em: < <http://incubadora.fapesp.br/projects/ccvap/> > acesso em 14 out. 2007

²⁴ Disponível em: < <http://groups.google.com.br/group/CCVAP> > acesso em 25 ago. 2007.

²⁵ Disponível em: < http://groups.google.com.br/group/ccvap_2008 > acesso em 05 dez. 2008.

formação, condição de aluno, etc.) e número de alunos. Abaixo seguem os resultados e as análises.

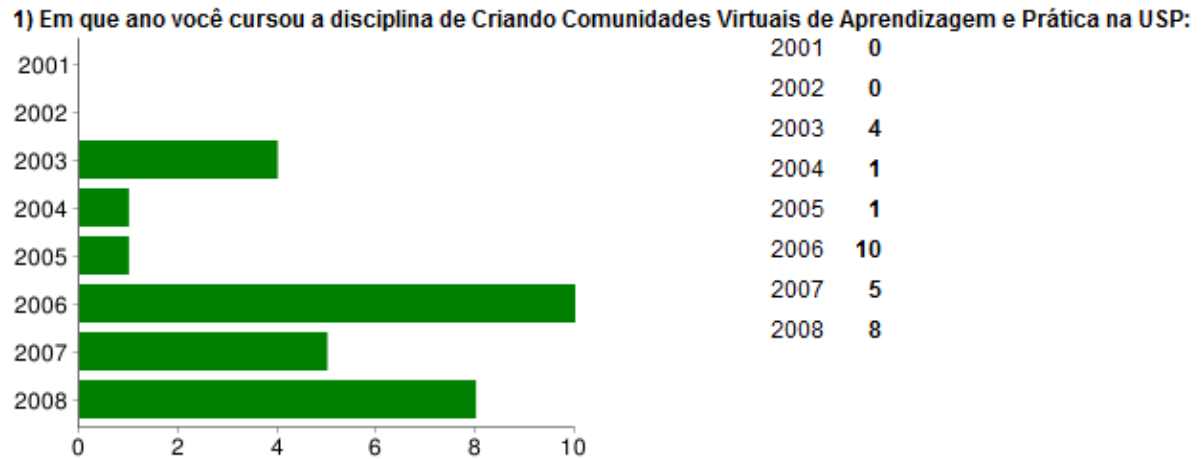


Gráfico 1. Ano em que o aluno cursou a disciplina de CCVAP.

De acordo com o Gráfico 1 – Ano em que o aluno cursou a disciplina de CCVAP - maioria dos alunos que respondeu o questionário e que participou da pesquisa cursou a disciplina no ano de 2006 (dez pessoas), seguida pelos alunos que cursaram a disciplina no ano de 2008 (oito pessoas) e pelos alunos que cursaram a disciplina no ano de 2007 (cinco pessoas).

A expectativa foi de que as turmas mais recentes tivessem uma maior disposição para responder ao questionário e participar da pesquisa. A surpresa aconteceu através da participação dos alunos da turma de 2003 (quatro pessoas), quase equivalente aos respondentes da turma de 2007 (cinco pessoas). Os alunos das turmas de 2001 e 2002 não responderam ao questionário, provavelmente, em virtude de alteração em seus endereços de e-mail, no decorrer dos anos.

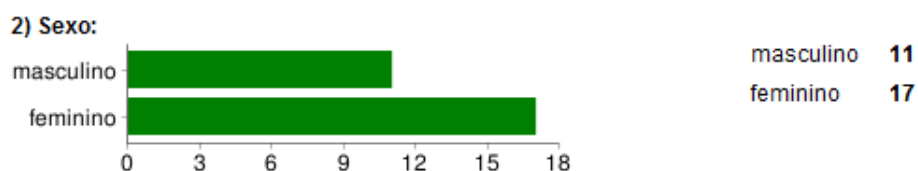


Gráfico 2. Variável sexo dos alunos na disciplina de CCVAP

De acordo com o Gráfico 2, variável sexo dos alunos na disciplina de CCVAP, a maioria dos alunos que cursou a disciplina de CCVAP era do sexo feminino (dezessete pessoas), para onze pessoas do sexo masculino. Essa informação é importante ao observarmos o processo de liderança nas relações de poder, uma vez que pela predominância de mulheres ao longo dos anos nas turmas, há uma indicação ou haveria maior probabilidade de elas desempenharem o papel de líderes.

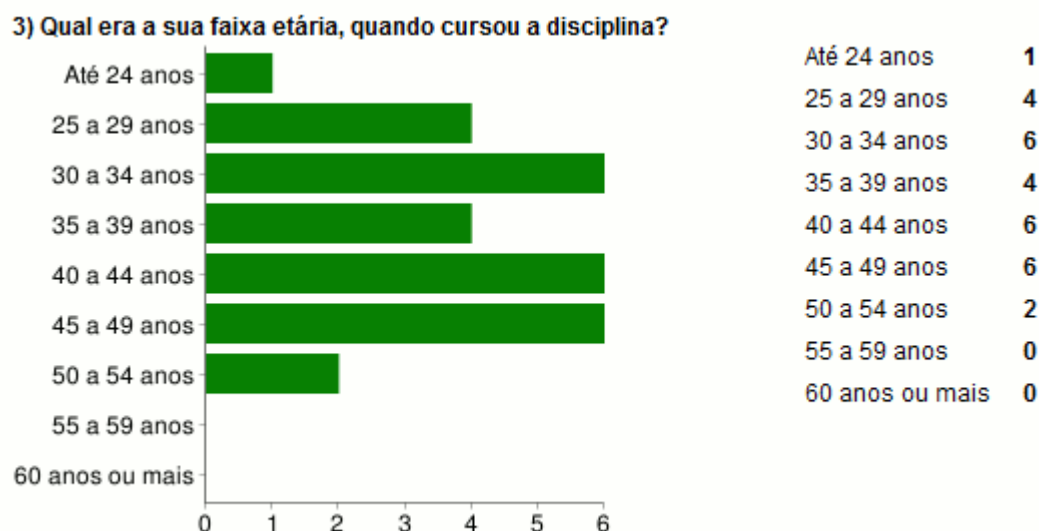


Gráfico 3. Faixa etária dos alunos quando cursaram a disciplina de CCVAP

A faixa etária dos alunos da disciplina de CCVAP é variável ao longo dos anos desde o início da disciplina no ano de 2008, abrangendo as idades de 24 (vinte e quatro anos) até 54 (cinquenta e quatro anos) de idade. De acordo com o Gráfico 3 – faixa etária – predomina a faixa etária de 30 (trinta) a 49 (quarenta e nove) anos. Isso significa que os alunos da disciplina são pessoas adultas, que já possuem filhos ou estão pretendendo constituir família. A maioria já possui graduação e estão inseridos no mercado de trabalho. A idade nessa pesquisa constitui-se em um fator relevante, principalmente devido ao tema do texto coletivo que abrange a área de comunicação, Internet e comunidades virtuais.

Quando se menciona a necessidade do uso de ferramentas on-line para a interação e desenvolvimento do texto coletivo, percebe-se uma crescente dificuldade por parte das pessoas adultas (acima de trinta anos), os da faixa etária acima de quarenta anos, tanto na falta de hábito de uso de tais ferramentas quando na disposição de aprender novas maneiras de

escrever. Essa falta de conhecimento de ferramentas e de habilidades poderia ser um indicador de estratégias poder-saber e de submissão às decisões e papéis ocupados por aqueles que possuíam tais competências diferenciadas ou conhecimentos mais específicos no grupo, provavelmente os mais novos ou os que trabalhavam em áreas que exigiam tais habilidades com ferramentas on-line.

4) Qual era a sua formação quando cursou a disciplina?

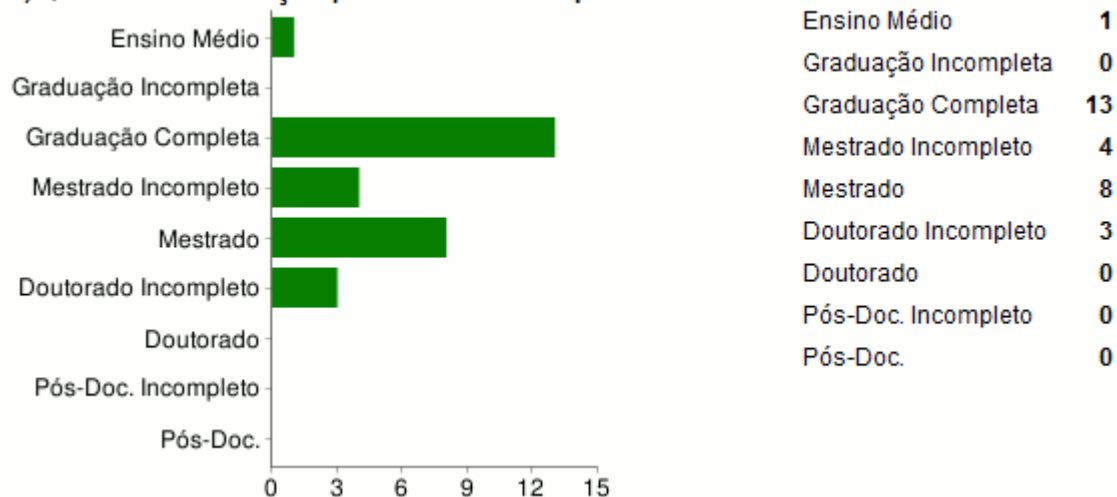


Gráfico 4. Grau de escolaridade ou formação dos alunos enquanto cursavam a disciplina de CCVAP

De acordo com o Gráfico 4 – Grau de Escolaridade ou Formação - dos alunos que cursaram a disciplina de CCVAP, a maioria possuía graduação completa (treze pessoas), sendo que dentre os respondentes, sete pessoas estavam cursando a pós-graduação (doutorado ou mestrado) e oito possuíam mestrado completo. Isso indica que os alunos da disciplina são pessoas interessadas em dar continuidade aos estudos, principalmente entrar para um programa de pós-graduação em uma universidade pública.

5) Você cursou a disciplina como:

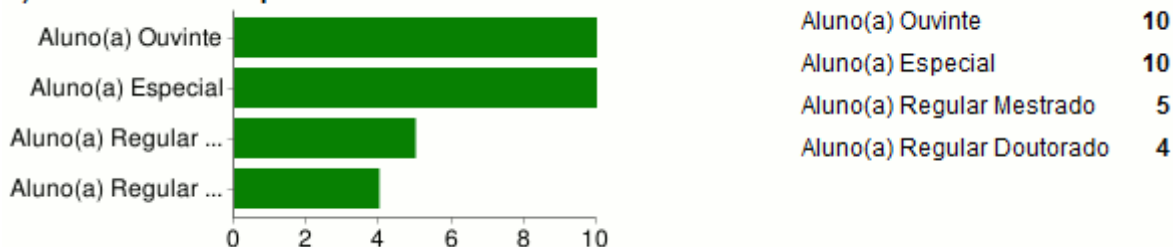


Gráfico 5. Status ou condição do aluno durante a disciplina de CCVAP.

A maioria dos alunos da disciplina de CCVAP, de acordo com o Gráfico 5 – Status ou

condição do aluno - eram alunos ouvintes (dez pessoas) ou especiais (dez pessoas). Isso confirma a tendência apontada no gráfico anterior de que a maioria dos alunos da disciplina de CCVAP está interessada em entrar para o programa de pós-graduação em uma universidade pública. E talvez vejam o fato de cursar a disciplina e conhecer o professor como uma experiência que proporciona o conhecimento dos programas de pós-graduação, suas linhas de pesquisa, seus professores. Os alunos de mestrado e de doutorado efetivos do curso de pós-graduação são a minoria no curso.

Essa variável é importante, pois podemos observar por meio dela, movimentos de liderança entre aqueles que possuem uma real responsabilidade para com o resultado do texto coletivo, uma vez que são alunos regulares e que precisam de uma boa nota ao final do curso e que, entretanto, são minoria na sala de aula e aqueles que são a maioria, mas que não possuem o compromisso tão sério para com a nota ou com os resultados do texto, posto que são alunos ouvintes ou especiais. Essa contradição é desde o início do curso apresentada na aula, sendo que os alunos regulares e especiais são convidados a aceitar ou não a participação dos alunos ouvintes na tarefa coletiva, exigindo deles o mesmo compromisso que possuem de realizar um trabalho apresentável.

6) Se você é graduado, qual a sua área de formação?

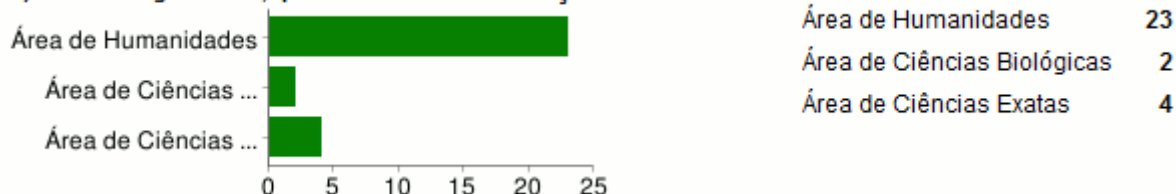


Gráfico 6. Área de formação dos alunos da disciplina de CCVAP.

De acordo com o Gráfico 6 – Área de formação dos alunos da disciplina de CCVAP - os alunos foram, ao longo dos anos, em sua maioria, alunos provenientes da área de Humanidades (23 pessoas), seguida por alunos das Ciências Exatas (4 pessoas). Isso significa que os alunos estão interessados em dar continuidade aos estudos na mesma área em que foram graduados, pretendendo concluir um curso de pós-graduação em sua grande maioria.

7) Dentre as opções abaixo, qual a que mais se aproxima da atividade que você exercia quando cursou a disciplina?



Professor	10
Administrador	0
Funcionário Público	1
Colaborador/Autônomo de Projetos em ONG	1
Jornalista	5
Empresário	0
Coordenador de Projetos	5
Pesquisador Acadêmico (recebe apenas bolsa de pesquisa)	3
Bibliotecário	3
Realizo Trabalho Voluntário	0
Nenhuma das Respostas Anteriores	1

Gráfico 7. Profissão do aluno enquanto cursava a disciplina de CCVAP.

A maioria dos alunos da disciplina de CCVAP são professores (dez pessoas). Em seguida exercem a profissão de jornalista (cinco pessoas) e de Coordenadores de Projetos (cinco pessoas). A variável profissão durante o curso da disciplina é importante, pois por meio dela podemos verificar se os alunos já desempenhavam o papel de liderança de grupos ou de pequenos grupos em suas atividades diárias ou se estavam acostumados à divisão de tarefas e

a trabalhar em equipe. Dentre os respondentes, quinze pessoas estavam ocupando lugares declarados de liderança em suas atividades profissionais, enquanto que há possibilidade de que os das demais profissões mencionadas, tais como jornalistas e bibliotecários (três pessoas) também ocupassem uma posição de liderança. Isso indica que a maioria das pessoas que cursam a disciplina tem a frequência da ação de gestão em suas atividades cotidianas, o que apresenta um ponto de tensão na organização das atividades do texto coletivo devido à presença de tantos líderes. Outro fator problemático é a ausência de pessoas que realizam um trabalho voluntário, que no caso do texto coletivo trata-se de uma exigência quase constante. Ou seja, a disposição para auxílio e desempenho de tarefas em prol do coletivo, principalmente por parte dos alunos ouvintes que, a princípio, não “ganham” nada por exercer ou se dispor a tal atividade.

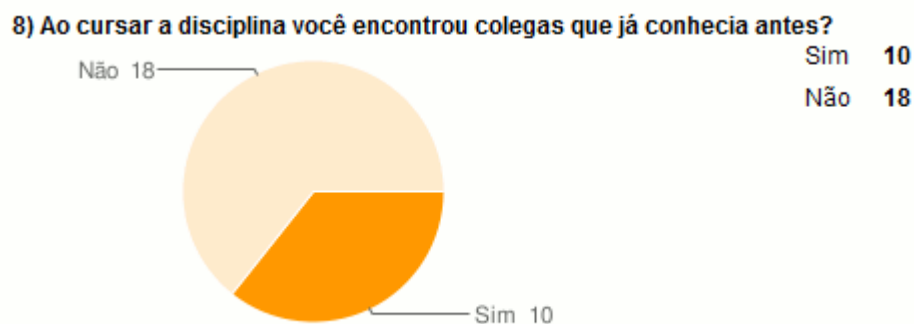


Gráfico 8. Conhecimento prévio de colegas da disciplina de CCVAP, antes do início da disciplina.

A presença de colegas ou de pessoas conhecidas cujo lugar de reencontro ocorre na disciplina de CCVAP pode indicar a formação prévia de grupos tanto para desempenhar atividades em conjunto no texto coletivo, quando a formação de grupos de liderança.

Entretanto, ao longo dos anos, a maioria dos alunos respondeu que não se conhecia antes da disciplina, dezoito pessoas, estabelecendo o primeiro contato no ambiente de sala, durante o primeiro dia de aula da disciplina de CCVAP. A minoria das pessoas, dez alunos, já se conhecia antes da disciplina.

Portanto, a hipótese de que o conhecimento prévio dos alunos entre si, o resgate de relações já

estabelecidas, poderia ser assertivo no sentido de apontar certas facilidades para a emergência de lideranças na disciplina de CCVAP foi descartada, já que a maioria dos alunos entra em contato com os colegas durante as aulas de CCVAP, desenvolvendo a relação a partir dos encontros presenciais nas aulas.

9) De onde você conhecia esses colegas?

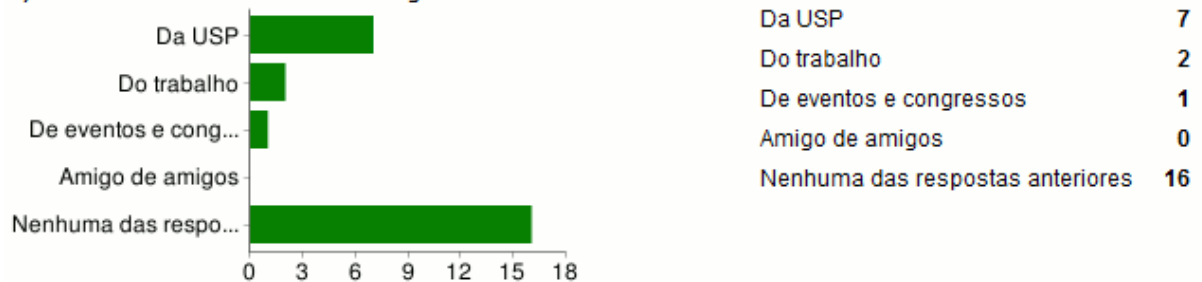


Gráfico 9. Local através do qual conheceu os colegas antes da disciplina de CCVAP.

Ao questionarmos, conforme o Gráfico 9, de onde os colegas que já possuíam uma relação prévia à disciplina de CCVAP tomaram conhecimento um do outro, os resultados mostraram que a maioria dos alunos se conheceu no ambiente acadêmico da Universidade de São Paulo (7 pessoas).

O alto índice, no Gráfico 9, de “nenhuma das respostas anteriores”, mais da metade (dezesseis pessoas) confirmam a análise realizada a partir do Gráfico 8 de que a maioria das pessoas se conheceu na Disciplina de CCVAP.

10) Durante a disciplina você procurou informações sobre seus colegas em algum site de busca ou comunidade virtual? (Orkut, Google, Yahoo!, Facebook e outros.)

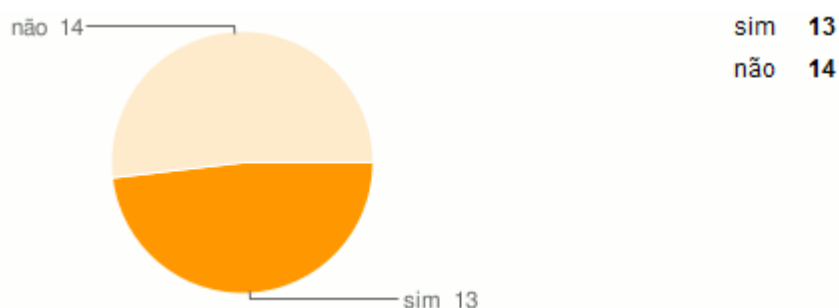


Gráfico 10. A busca de informações sobre colegas de classe na disciplina de CCVAP na Internet e em sites de relacionamento.

De acordo com o Gráfico 10, mais da metade dos alunos respondentes à questão (quatorze pessoas) não procurou informações sobre os colegas na Internet, enquanto que a outra metade (treze pessoas) achou importante buscar essas informações. Essa questão norteia os critérios de reputação que poderiam ser valorizados pelo grupo, tais como quem são os colegas, se já são conhecidos na mídia ou não, o histórico de ações e o conhecimento apresentado pelos colegas sobre ferramentas da Internet e cultura digital, revelado através das buscas on-line em na Plataforma Lattes e em sites de relacionamento, por exemplo. Provavelmente, os alunos que tiveram interesse por buscar informações na Internet sobre os outros estavam preocupados em saber com quem estavam lidando, suas capacidades e habilidades, além de conhecimentos.

A disparidade de opiniões em relação à importância das informações sobre as pessoas on-line revela um momento de transição pelo qual estamos passando, no qual alguns confiam e acham importante procurar as informações disponibilizadas on-line sobre as pessoas, enquanto outros ainda não se deram conta da importância de tais dados. A hipótese ainda continua de que os alunos com informações abrangentes na área de cultura digital ou que já haviam trabalhado por meio de comunidades virtuais ou que conheciam muitas ferramentas on-line podem ter adquirido um *status* ou um valor maior que os demais colegas, assumindo rapidamente a liderança da atividade coletiva.

11) As informações que você obteve na Internet alteraram a forma de você se relacionar com seus colegas de CCVAP durante o processo de escrita coletiva?

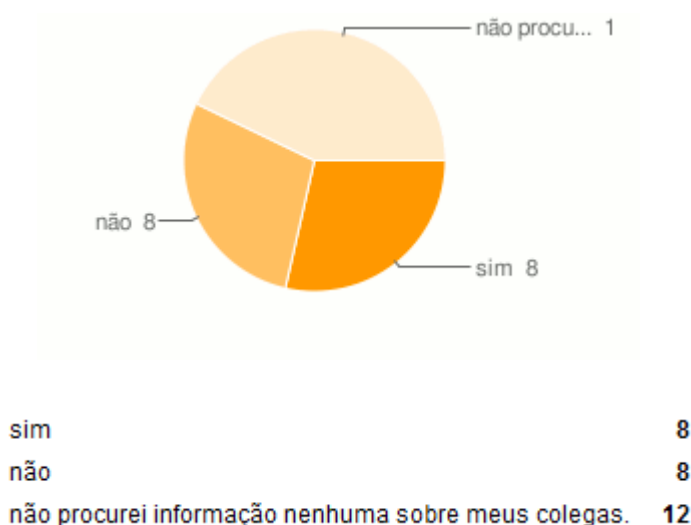


Gráfico 11. Resultado de busca sobre colegas da disciplina de CCVAP e influências no comportamento com o outro.

O Gráfico 11 confirma as tendências apontadas na análise do gráfico anterior. Apesar de a grande maioria dos alunos pesquisados (doze pessoas) não haver procurado informações on-line sobre os colegas, a metade dos alunos que buscou tal informação teve o comportamento alterado depois de haver lido algo sobre os colegas de classe na Internet. Isso mostra a influência das redes sociais nos processos de construção dos pequenos grupos e no reconhecimento das pessoas através de informações disponibilizadas na rede.

12) Você acrescentou o contato de alguns de seus colegas em sua ferramenta de bate-papo, mensagem instantânea ou sites de relacionamento?



Gráfico 12. As redes sociais na disciplina de CCVAP.

O Gráfico 12 demonstra que a grande maioria dos alunos da disciplina de CCVAP (vinte pessoas) acrescentaram os colegas que conheceram na disciplina em seus sites de relacionamento e programas de mensagens instantâneas. Tal informação indica que o trabalho coletivo realmente cria laços na rede para que possa ser construído ao longo do semestre.

13) Você permanece até hoje com o contato dessa(as) pessoa(as) no seu programa de mensagens instantâneas ou sites de relacionamento?



Gráfico 13. Permanência dos contatos dos alunos de CCVAP nas redes sociais após cursar a disciplina.

Segundo o Gráfico 13 – Permanência dos contatos nas redes sociais - a grande maioria dos alunos da disciplina de CCVAP (dezenove pessoas) permaneceu com o contato dos colegas no site, mesmo após a entrega do trabalho coletivo e finalização do semestre letivo. Isso indica que as relações construídas em rede durante a disciplina tendem a perdurar e podem gerar novas construções em conjunto por meio dos contatos estabelecidos, independente dos processos de liderança ou não.

14) Na disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática ocorre a produção de um texto coletivo. Você participou dessa atividade?



Gráfico 14. Participação na atividade do texto coletivo.

De acordo com o Gráfico 14 – Participação na atividade do texto coletivo, a maioria dos alunos enfrenta o desafio de escrever um texto de caráter acadêmico em conjunto, mas há aqueles que desistem da atividade no meio, ficando à mercê do processo e da experiência coletiva.



Gráfico 15 – Participação na escrita coletiva anteriormente.

De acordo com o Gráfico 15 – Participação na escrita coletiva anteriormente – a maioria dos alunos (dezesseis pessoas) experimentam essa atividade na disciplina de CCVAP. Há também uma parte (doze pessoas) que já participou da experiência de escrita coletiva, provavelmente através de projetos ou trabalhos escolares. Isso indica que essa é uma experiência nova para a

maioria dos alunos e que, por isso, terão dificuldades e inseguranças iniciais de interagir no processo e de acertar os passos de uma escrita comum.

16) Durante o processo de escrita do texto coletivo, você desenvolveu atividades mais próximo(a) às pessoas que já conhecia antes da disciplina?

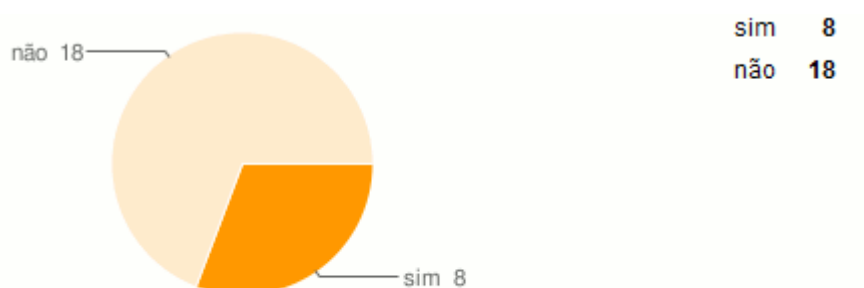


Gráfico 16 – Desenvolvimento de atividades de escrita do texto coletivo com pessoas já conhecidas, antes da disciplina de CCVAP.

Durante o processo de escrita do texto coletivo, a maioria dos alunos desenvolveu a atividade com pessoas que não conhecia na disciplina. Isso significa que os processos de liderança e negociação foram estabelecidos ao longo da atividade e não anteriormente ao início da escrita coletiva.

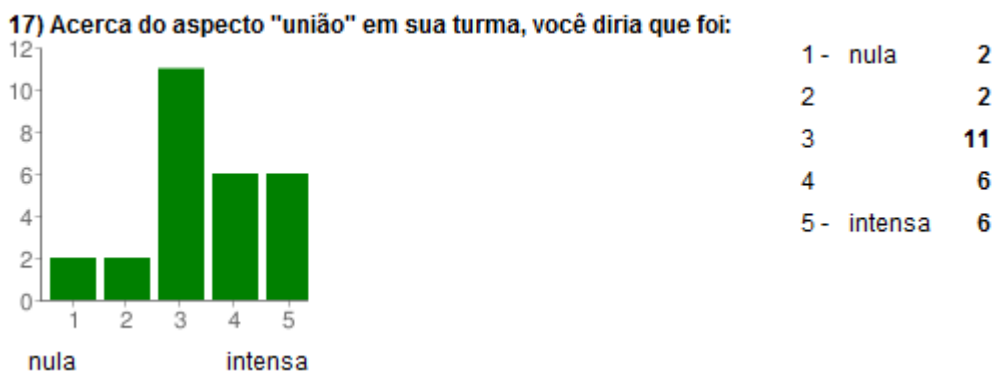


Gráfico 17. União nas turmas da disciplina de CCVAP.

Sobre o aspecto União nas turmas da disciplina de CCVAP, conforme demonstra o Gráfico 17, a maioria dos alunos considerou de médio a intenso o aspecto união entre os alunos durante a frequência às aulas e durante a escrita do texto coletivo. Isso tende a duas interpretações: ou nível de conflito durante a tarefa do texto coletivo foi baixo ou que os alunos conseguiram, com bastante habilidade, entrar em acordo e cumprir esses acordos durante a execução das tarefas. Entretanto, se cruzarmos os dados apresentados nesse gráfico

com os dados do Gráfico 13, sobre a permanência dos contatos nas redes sociais após o término da disciplina pode-se aferir que realmente o aspecto união nas turmas foi de médio a intenso.

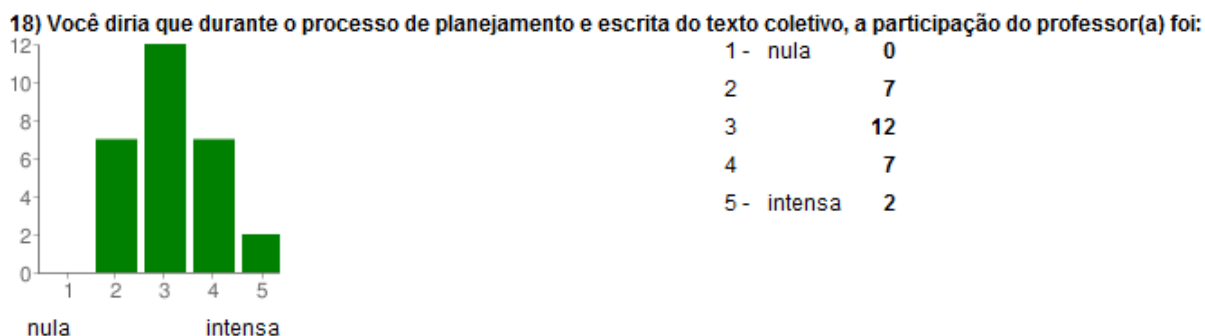


Gráfico 18. Participação do professor na escrita do texto coletivo.

De acordo com o Gráfico 18, a participação do professor no processo de escrita e planejamento do texto coletivo foi média (12 pessoas). Nesse caso pode-se afirmar que a organização da atividade se deu a partir da iniciativa dos alunos, sem uma interferência intensiva por parte do professor. Apesar de ter a participação reconhecida, o professor não foi um líder na atividade, configurando-se como um orientador presente em todo o processo coletivo.

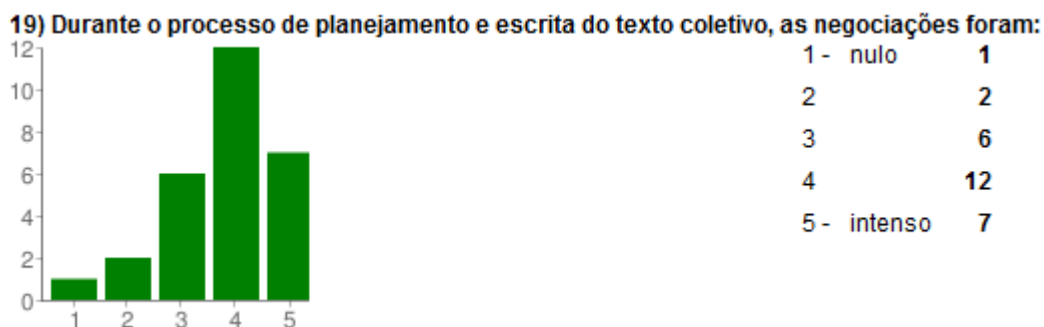


Gráfico 19. Aspecto negociação durante o planejamento e escrita do texto coletivo na disciplina de CCVAP.

De acordo com o Gráfico 19 – aspecto negociação – durante o planejamento e escrita do texto coletivo na disciplina de CCVAP, foi de médio a intenso. Isso significa que as negociações foram a base forte para que o grupo se mantivesse a união durante a tarefa de planejamento e desenvolvimento do texto coletivo. O alto índice de negociação representa também a exigência de muitas conversas e acordos para desenvolver a tarefa, aponta para a necessidade

de interação on-line e durante os encontros exteriores às aulas. Esse aspecto revela a necessidade de colaboração no trabalho coletivo desenvolvido, através de concessões e acertos.

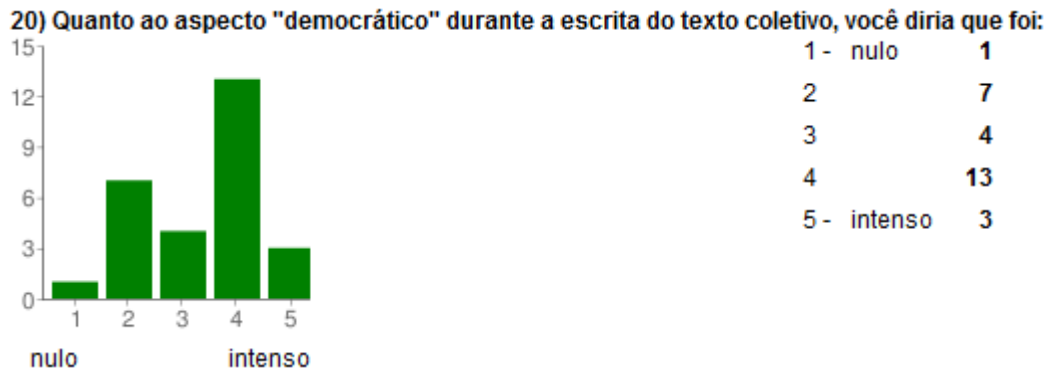


Gráfico 20. Aspecto “democrático” durante a escrita do texto coletivo.

O aspecto democrático apresenta uma contradição. Ao mesmo tempo que tem níveis de alto a intensos, conforme apresenta o Gráfico 20 – Aspectos “democráticos” durante a escrita do texto coletivo - há uma significativa menção do nível médio e baixo, incluindo um voto nulo. Pode-se dizer que esse foi um ponto de discórdia entre a turma. Esses dados apontam para a possibilidade de negociações, ao mesmo tempo em que havia uma liderança que influenciava as decisões e as opiniões dos colegas.

21) Você se recorda de discussões e conflitos que possam ter ocorrido durante o planejamento e a escrita do texto coletivo:



Gráfico 21. Conflitos e discussões durante o planejamento e escrita do texto coletivo.

As discussões e conflitos durante o planejamento e escrita do texto coletivo foram recordados pela maioria dos alunos (vinte e três pessoas). Isso significa que as negociações nem sempre

ocorreram em ambientes de concordância entre os alunos. Esse espaço para as discussões durante o planejamento e a escrita do texto apontado pelos alunos é muito importante, pois por meio dele podemos observar que houve o envolvimento dos membros do grupo na tarefa coletiva.

22) Enquanto cursava a disciplina de CCVAP, você exercia algum cargo de liderança ou coordenava pessoas, equipes em sua atividade diária?

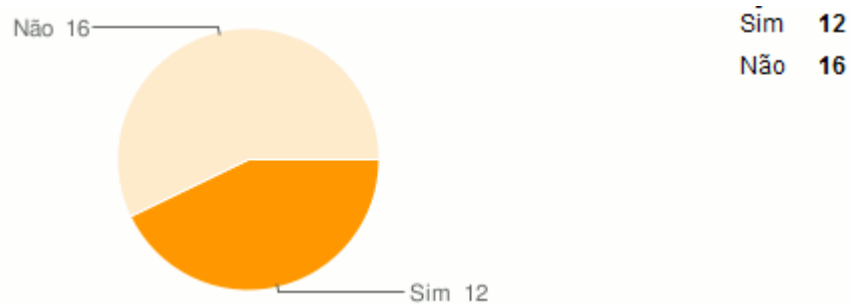


Gráfico 22. Cargo de liderança ou coordenação durante o curso da disciplina de CCVAP.

Com o intuito de descobrir quem eram as pessoas mais influentes no grupo, perguntou-se acerca dos alunos que já exerciam cargo de liderança em suas atividades diárias. A maioria das pessoas (dezesseis pessoas) não exerciam cargo de liderança, enquanto doze pessoas responderam que sim. Esses dados apontam uma contradição com o número de professores e coordenadores de projetos apontados na pergunta de número sete. Entretanto, grande parte da turma exercia cargo de liderança, o que pressupõe que o item pesquisado é irrelevante para o pesquisador.

23) Com o passar do tempo e a frequência às aulas na disciplina de CCVAP, alguns alunos se destacaram dos outros por suas opiniões e considerações, passando a ser mais ouvidos pela turma?

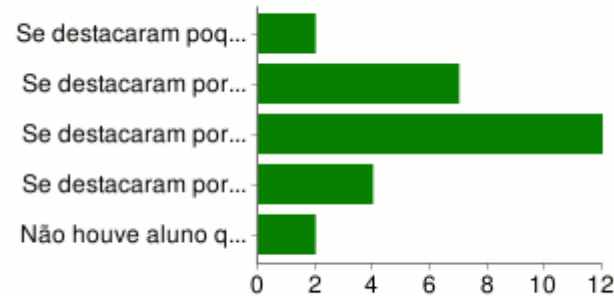


Gráfico 23. Alunos que se destacaram ao longo do curso

O Gráfico 23 demonstra que as relações de poder existiram no trabalho coletivo desenvolvido durante a disciplina de CCVAP. A resposta foi quase unânime ao referenciarmos o destaque de alguns alunos em detrimentos aos outros por suas opiniões e considerações que passaram a ser mais valorizadas e ouvidas pela turma, conforme responderam positivamente vinte e cinco alunos, conta apenas dois em resposta negativa.

24) Se sim, quais as características desses alunos em destaque:

24) Se sim, quais as características desses alunos em destaque:



Se destacaram porque já conheciam o professor.	2
Se destacaram por seu conhecimento sobre cultura digital e internet.	7
Se destacaram por assumir responsabilidades na atividade coletiva.	12
Se destacaram por apresentar um perfil de liderança.	4
Não houve aluno que se destacou em nossa turma.	2

Gráfico 24. Características dos alunos que se destacaram na disciplina de CCVAP

De acordo com o Gráfico 24 – Características dos alunos que se destacaram na disciplina de CCVAP, dentre os que tiveram suas opiniões mais valorizadas e ouvidas por outros colegas foram aqueles que se destacaram por assumir responsabilidades na atividade coletiva (12 alunos), em segundo lugar se destacaram aqueles que apresentaram conhecimento sobre cultura digital e internet (7 alunos) e em terceiro lugar se destacaram aqueles que apresentaram um perfil de liderança (4 alunos). Essas respostas confirmam algumas das hipóteses levantadas no início dessa pesquisa de que aspectos relativos à intensidade do envolvimento no trabalho coletivo, o conhecimento das ferramentas de Internet e o perfil de liderança fossem os principais motivos para a emergência das relações de poder durante a escrita do texto coletivo.

25) Você acha que houve diferença de tratamento em relação à opinião emitida pelos alunos regulares (doutorandos, mestrando) em detrimento dos alunos ouvintes ou especiais pela turma durante o processo de produção do texto coletivo?

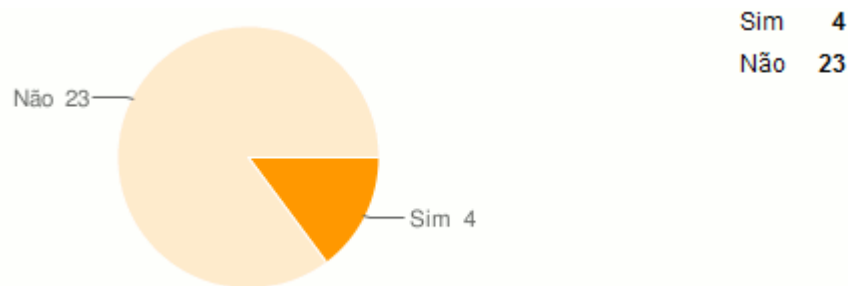


Gráfico 25. A opinião do aluno e seu status na disciplina

O Gráfico 25 – Opinião do aluno e status na disciplina – demonstra que vinte e três pessoas, a maioria considerou que a condição do aluno na disciplina como regular (mestrando ou doutorando) bem como ouvinte ou especial não foram motivos para a desigualdade na opinião emitida por esses alunos diante da turma, nem para atribuir valor a essas opiniões. De acordo com o gráfico 25, a hipótese de que a condição do aluno como regular, ouvinte ou especial seria determinante na emergência das relações de poder foi descartada.

26) Você acha que a diferença de opinião emitida pelos alunos regulares (doutorandos, mestrando) em detrimento dos alunos ouvintes ou especiais interferiu na liderança/organização do processo de produção do texto coletivo?

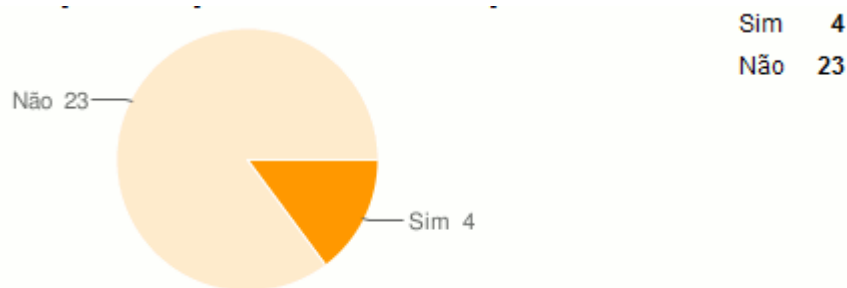
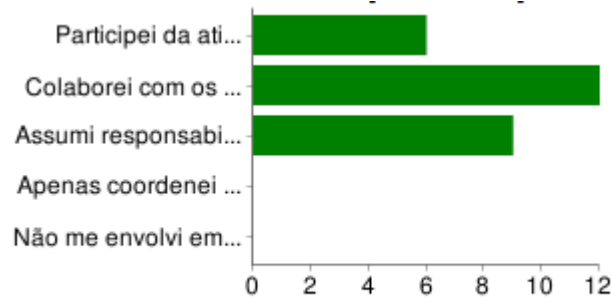


Gráfico 26. Interferência do status do aluno na emergência das relações de poder.

O gráfico 26 – Interferência do status do aluno nas relações de poder confirma o previsto no gráfico anterior de que o status ou condição do aluno como ouvinte, especial ou regular (mestrando ou doutorando) não interfere nas relações de poder nas turmas participantes da disciplina de CCVAP. Sendo descartada a hipótese de que o status do aluno na disciplina influenciava a emergência das relações de poder durante o trabalho coletivo pela técnica de coleta de dados quantitativa.

27) Recordando a sua participação na produção do texto coletivo e lembrando que este é um questionário NÃO IDENTIFICADO, você diria que:



Particpei da atividade, mas me envolvi apenas no início. Ao final, concordei com a decisão dos colegas.	6
Colaborei com os colegas na escrita do texto coletivo, do início ao fim.	12
Assumi responsabilidades e coordenei atividades.	9
Apenas coordenei atividades.	0
Não me envolvi em nenhum momento na atividade e apenas concordei com o que estava sendo decidido pelos colegas.	0

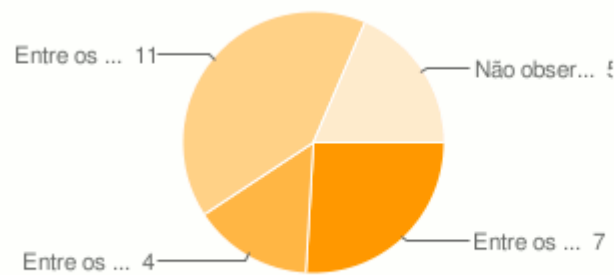
Gráfico 27. Participação dos alunos na produção do texto coletivo

De acordo com o Gráfico 27 – participação dos alunos na produção do texto coletivo – a maioria dos alunos da amostra participou da atividade coletiva colaborando do início ao fim com os colegas (12 pessoas). Outra grande parte participou assumindo responsabilidades, e também, coordenando atividades (9 pessoas), sendo que 6 pessoas participaram mais ativamente apenas no início da produção coletiva, sendo que ao final não se envolveu tanto, apenas concordando com a decisão dos colegas.

O número ausente de pessoas que apenas coordenaram a atividade é interessante, pois indica que não houve papéis apenas de liderança, mas que os líderes também estavam envolvidos no trabalho comum. O grande número de pessoas que assumiu responsabilidades e coordenou atividades indica a presença de uma liderança múltipla e variável ao longo dos anos nessa atividade.

A ausência de pessoas que não se envolveram na atividade e chegaram ao fim da disciplina também é nula e implica em um aspecto negativo do trabalho que efetivamente se propõe a realizar em conjunto com os colegas.

28) Sobre conflito, você diria que ocorreu com maior frequência:



Entre os colegas, sem distinção.	7
Entre os colegas e o professor da disciplina.	4
Entre os colegas e aqueles que se dispuseram a organizaram a atividade de escrita coletiva.	11
Não observei conflito algum.	5

Gráfico 28. Ocorrência de conflitos entre os atores.

O Gráfico 28 – ocorrência de conflitos – revela que os conflitos ocorreram mais intensamente entre os colegas que se dispuseram a organizar a atividade coletiva (11 alunos), entre os colegas de maneira geral (7 alunos) e há aqueles que não observaram conflito algum (5 alunos). Sendo que no total vinte e duas pessoas presenciaram conflitos na disciplina, sendo que quatro pessoas afirmam ter presenciado conflitos entre os colegas e o professor da disciplina. Tal resultado mostra que a disciplina predominantemente propõe um conflito aos alunos devido à atividade coletiva, bem como propõe a necessidade de negociação de tais situações para que o produto final seja apresentado.

29) Qual foi a ferramenta/software que a sua turma utilizou para escrever o texto coletivo?



Gráfico 29. Ferramenta utilizada para escrita do texto coletivo

A maioria dos alunos utilizou as ferramentas do *Google.com* para a escrita do texto coletivo bem como as ferramentas disponibilizadas por colegas da disciplina. Essa aprendizagem por pares é algo que a escrita do texto coletivo proporciona, na medida em que deve-se adaptar e aprender a escrever num ambiente que propicie uma interação múltipla.

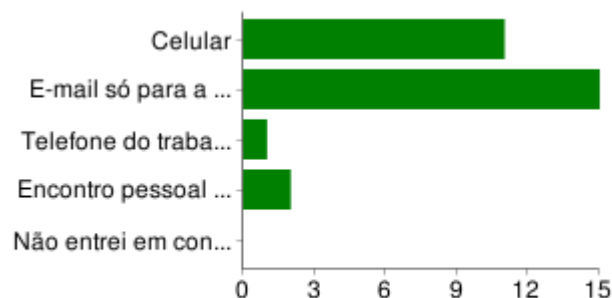
30) Você chegou a entrar em contato com outros colegas sobre a produção do texto coletivo, em paralelo às negociações da turma?



Gráfico 30. Negociações paralelas

Acerca das negociações paralelas, conforme expressa o Gráfico 30, a maioria dos alunos (vinte e três pessoas) chegaram a entrar em contato com os colegas por conta própria fora do horário da disciplina ou longe do restante do grupo. A análise das negociações paralelas pode influenciar nas relações de poder uma vez que tornam-se vetores para organização e formação de alianças sem o conhecimento de todos os membros do grupo. Esse resultado indica que houve articulações diferenciadas durante a produção do trabalho coletivo.

31) Se sua resposta foi sim, qual ferramenta você utilizou?

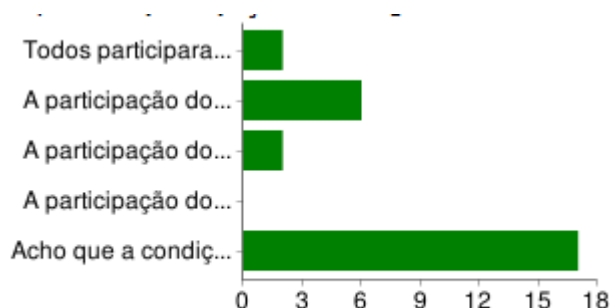


Celular	11
E-mail só para a pessoa.	15
Telefone do trabalho ou casa	1
Encontro pessoal com a pessoa.	2
Não entrei em contato no paralelo, as negociações foram apenas coletivas.	0

Gráfico 31. Ferramentas utilizadas para negociações paralelas.

De acordo com o Gráfico 31, as ferramentas mais utilizadas para a negociação fora do alcance do grupo foram o e-mail (quinze pessoas) e o celular (onze pessoas). Isso indica certa facilidade para interação entre os membros fora do grupo. Indica também amizade e o estabelecimento de relacionamentos próximos durante o decorrer da disciplina.

32) Sobre a participação dos colegas na atividade coletiva, você diria que:



Todos participaram de maneira uniforme.	2
A participação dos alunos regulares (mestrandos e doutorandos) foi maior.	6
A participação dos alunos especiais foi maior.	2
A participação dos alunos ouvintes foi maior.	0
Acho que a condição do aluno, na disciplina, não influenciou na sua participação.	17

Gráfico 32. Participação dos colegas na atividade coletiva x status do aluno

O Gráfico 32 – Participação dos colegas na atividade coletiva x status do aluno na disciplina confirma a exclusão da hipótese de que o status do aluno influenciaria nas relações de poder dentro do grupo. De acordo com esse gráfico, (17) dezessete pessoas mencionaram que a

condição do aluno não influenciou o envolvimento/participação nas tarefas, contra apenas (6) seis pessoas que afirmaram que a participação dos alunos regulares (mestrando e doutorandos) foi maior.

33) Sobre a ocorrência de conflito, você diria que ocorreu com mais intensidade:

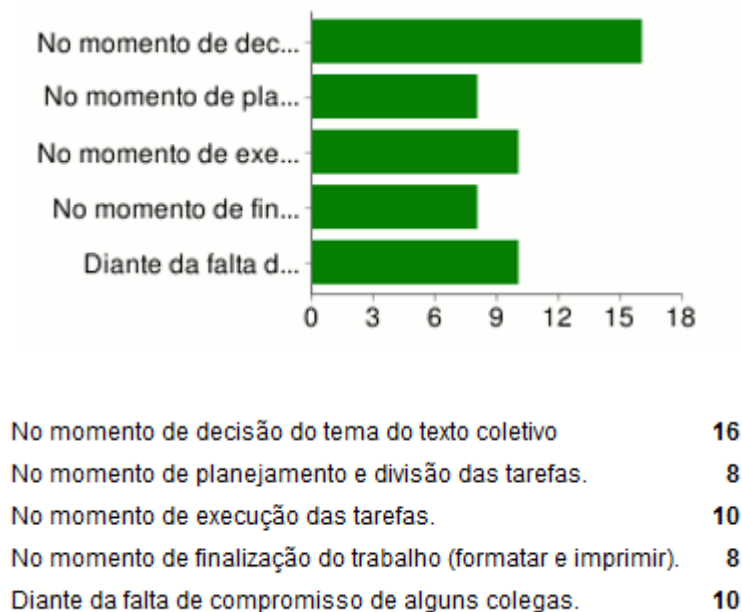


Gráfico 33. Intensidade do conflito * Nessa questão aos alunos poderiam marcar mais de uma opção.

Ao observarmos o Gráfico 33 – Intensidade do conflito notou-se que o conflito foi algo permanente em todas as fases de desempenho da atividade coletiva.

Dezesseis votos foram a favor de que o conflito ocorre com maior intensidade durante o momento de decisão do tema do texto coletivo, dez votos foram a favor de que o conflito ocorre com maior intensidade no momento de execução das tarefas e diante da falta de compromisso de alguns colegas. É interessante observar que essas duas respostas são simétricas, dependendo uma da outra para o resultado positivo da atividade coletiva.

Oito votos foram para a intensidade do conflito durante o planejamento e divisão das tarefas e no momento de finalização do trabalho (formatar e imprimir).

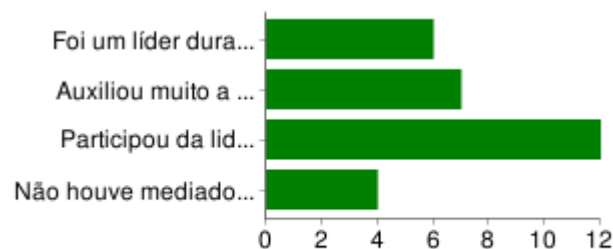
34) Durante a experiência do texto coletivo é possível identificar a presença de um "mediador"?



Gráfico 34. Presença de um mediador

O Gráfico 34 revela que a maioria dos alunos da amostra (vinte e três pessoas) reconhece a presença de um espaço de mediação que desponta na turma durante o exercício da atividade coletiva. Resta descobrir quais as características desse mediador e se ele está envolvido e se a partir dele se inicia a formação de novas relações de poder durante o desenvolvimento do texto coletivo.

35) Sobre o mediador, você diria que:



Foi um líder durante o processo de escrita coletiva.	6
Auxiliou muito a realização atividade, mas não foi um líder durante o processo de escrita coletiva.	7
Participou da liderança, não sendo líder sozinho.	12
Não houve mediador durante a produção do texto coletivo.	4

Gráfico 35. Sobre o mediador e aspectos de liderança.

O Gráfico 35 – Sobre o mediador revela que a maioria (12 alunos) considera o mediador com um dos participantes das relações de poder do grupo, se configurando como um dos líderes, entretanto não sendo líder sozinho, (7 alunos) consideraram que auxiliou muito a realização

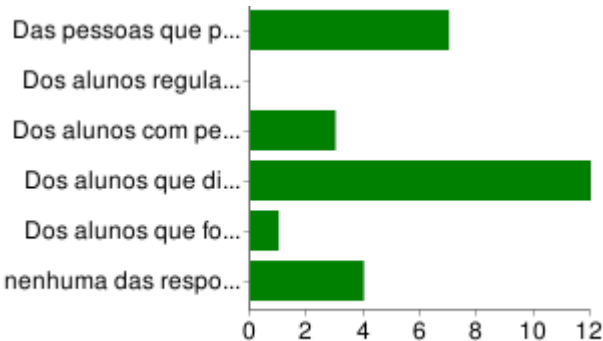
da atividade, mas não foi um líder durante o processo de escrita coletiva e (6 alunos) afirmam que foi um líder durante o processo de escrita coletiva. O que esse gráfico demonstra é a tendência do mediador em assumir ou estar presente entre os líderes da atividade coletiva, mas não sendo o líder único ou sozinho na turma durante o trabalho coletivo. Tal resultado revela também a multiformidade das relações de poder no grupo, cujo lugar de liderança não foi ocupado por uma única pessoa do grupo.



Gráfico 36. Uso de ferramentas para contato coletivo

O Gráfico 36 – Uso de ferramentas para efetuar o contato coletivo com os colegas demonstra que as ferramentas mais utilizadas foram a ferramenta disponibilizada pela própria disciplina no ambiente virtual- o fórum – (12 alunos). Entretanto, tal ferramenta foi desativada no ano de 2006 em virtude de atualização do portal do CCVAP. Passaram a predominar então as listas de discussão do Google, utilizadas por 10 alunos.

37) Diante do conflito ou da discussão, você diria que a turma teve mais consideração para com a opinião:

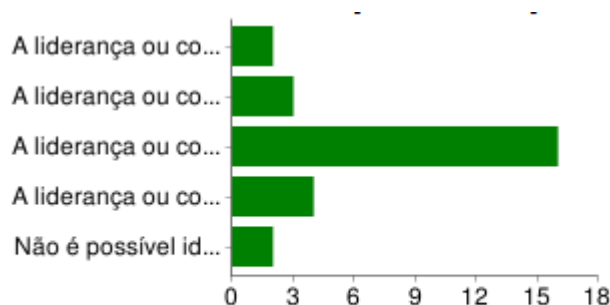


Das pessoas que pareciam conhecer mais sobre cultura digital e ferramentas da internet	7
Dos alunos regulares (mestrandos e doutorandos)	0
Dos alunos com perfil de liderança no grupo	3
Dos alunos que dispuseram de tempo e organização da atividade coletiva	12
Dos alunos que foram, de certa forma, legitimados pelos professor.	1
nenhuma das respostas anteriores.	4

Gráfico 37. Atribuições de valor à opinião dos colegas

De acordo com o Gráfico 37 – Atribuições de valor à opinião dos colegas, os alunos que tiveram suas opiniões, enunciados e considerações mais valorizados durante a execução do trabalho colaborativo mediado fora aqueles que se dispuseram de tempo e organização da atividade coletiva, ou seja os mais engajados (doze pessoas), independente de serem alunos regulares, especiais ou ouvintes, e ainda os colegas que possuíam mais conhecimentos sobre o digital e ferramentas da Internet (sete pessoas). A resposta dessa questão valida a primeira e a terceira hipóteses mencionadas nesse trabalho de que as relações de poder na disciplina de CCVAP são afetadas pelo engajamento nas atividades do texto coletivo e pelo conhecimento das ferramentas utilizadas durante a escrita do texto coletivo, bem como conhecimentos sobre usos e hábitos na Internet.

38) Sobre aspectos de liderança ou coordenação de atividades durante o processo de escrita do texto coletivo, você diria que:



A liderança ou coordenação da atividade ficou nas mãos de uma só pessoa, do início ao fim da atividade.	2
A liderança ou coordenação da atividade ficou nas mãos de duas pessoas.	3
A liderança ou coordenação da atividade ficou sob a responsabilidade de um grupo definido de pessoas, composto por três ou mais colegas.	16
A liderança ou coordenação das atividades foi móvel, passando por várias pessoas ao longo da produção do texto coletivo.	4
Não é possível identificar coordenadores ou líderes na realização da atividade mencionada.	2

Gráfico 38. Aspectos de liderança e coordenação da atividade coletiva

O Gráfico 38 aponta para os aspectos de uma liderança híbrida, e móvel ao longo do exercício da atividade coletiva. A maioria dos alunos que compõem a amostra (dezesesseis pessoas) considera que a liderança ou coordenação da atividade coletiva ficou sob a responsabilidade de um grupo definido de pessoas, composto por três ou mais colegas. Esse dado revela uma liderança compartilhada e reconhecida pelos colegas durante a produção do texto coletivo.

39) Na sua opinião, durante o processo de planejamento e escrita do texto coletivo, qual dos aspectos abaixo mais interferiram diretamente no surgimento de liderança/coordenação da atividade?



Carisma, perfil, capacidade natural para liderança.	9
Conhecimento sobre cultura digital e ferramentas de internet.	5
Disponibilidade de tempo para organizar e se envolver na atividade.	4
Capacidade de organização das atividades do texto coletivo.	7
Influência e indicação do professor.	2
Nenhuma das respostas anteriores	2

Gráfico 39. Aspectos que interferiram no surgimento de liderança

De acordo com o Gráfico 39, os principais aspectos que interferiram para o surgimento de lideranças/coordenação durante a atividade coletiva foram: carisma, perfil, capacidade natural para liderança (nove pessoas) e capacidade de organização das atividades do texto coletivo (sete pessoas). Esse gráfico confirma, pela primeira vez, a segunda hipótese desse trabalho que considera o perfil como uma das características capazes de contribuir para a emergência das relações de poder. Em segundo lugar vem o engajamento e a capacidade para organizar as atividades do texto coletivo (sete pessoas) e em terceiro lugar o conhecimento sobre cultura digital e ferramentas da Internet (cinco pessoas).

40) Durante o processo de planejamento e escrita do texto coletivo, se você pudesse escolher um aspecto secundário que interferiu diretamente no surgimento de liderança/coordenação da atividade coletiva, você escolheria:

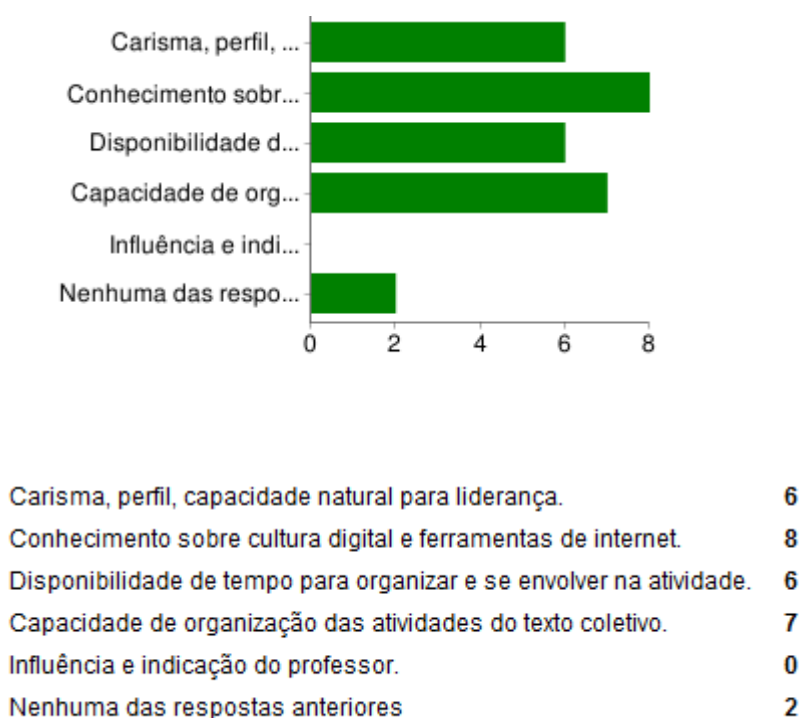


Gráfico 40. Aspectos secundários para o surgimento de lideranças/coordenação

Como a disciplina trata das comunidades virtuais, o grupo abordado na pesquisa considerou em segundo lugar o critério para a emergência das relações de poder (surgimento de lideranças) o conhecimento sobre cultura digital e ferramentas de Internet (oito pessoas) como o item capaz de influenciar na liderança/coordenação da atividade, bem como seguindo das

capacidades de organização das atividades do texto coletivo (sete pessoas). Em último lugar, nesse gráfico, vem a disponibilidade de tempo para organizar e se envolver na atividade coletiva (seis pessoas).

41) Sobre o aspecto “confiança” uns nos outros durante o planejamento e a escrita do texto coletivo, você diria que:

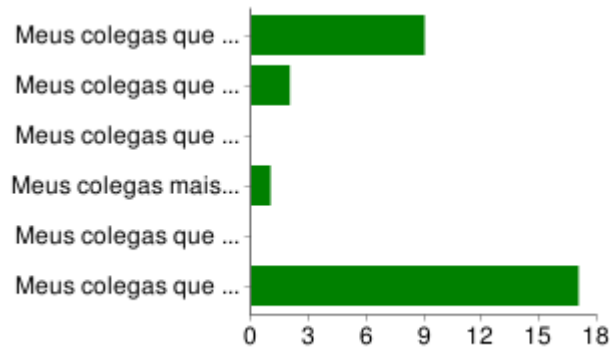


Desde o início houve confiança na capacidade e competência uns dos outros.	10
Houve confiança mais na capacidade e competência de uns que de outros.	8
Houve uma desconfiança no início do trabalho que, no decorrer das aulas, foi desaparecendo	6
Houve uma desconfiança geral de todos para com todos e muitas cobranças.	2
Nenhuma das respostas anteriores.	2

Gráfico 41. Aspecto confiança uns nos outros

O Gráfico 41 – Aspecto confiança uns nos outros esboça que os colegas da turma de CCVAP revelam que, desde o início, confiaram na capacidade e competência uns dos outros (dez pessoas) indiscriminadamente, sendo que houve mais confiança na capacidade e competência de uns (especificamente) que de outros (oito pessoas) e que houve uma desconfiança no início do trabalho (seis pessoas) que, no decorrer das aulas, foi desaparecendo. Tal característica revela que a confiança é um critério que foi sendo construído ao longo do exercício da atividade coletiva, na relação entre os alunos nos encontros presenciais e virtuais na disciplina de CCVAP.

42) Durante a tarefa do texto coletivo, você confiou mais em:

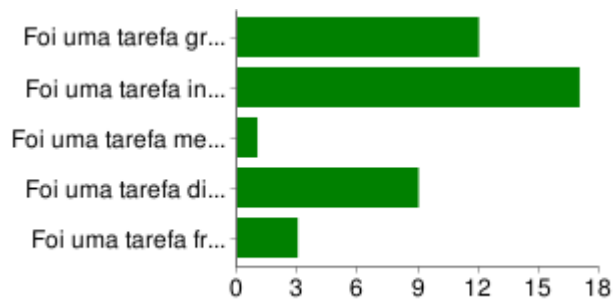


Meus colegas que eram alunos regulares de mestrado e doutorado.	9
Meus colegas que apresentaram maior conhecimento sobre cultura digital.	2
Meus colegas que apresentaram maior conhecimento sobre ferramentas na internet.	0
Meus colegas mais simpáticos e amigáveis.	1
Meus colegas que já conhecia antes de cursar a disciplina.	0
Meus colegas que apresentaram maior capacidade de organização das atividades coletivas	17

Gráfico 42. Aspectos da confiança x status e comportamento do aluno durante a tarefa do texto coletivo

De acordo com o Gráfico 42 – Aspectos da confiança durante a tarefa do texto coletivo, os colegas da disciplina de CCVAP confiaram mais nos alunos que apresentaram maior envolvimento e capacidade de organização das atividades coletivas (dezessete pessoas), seguida pela confiança depositada nos alunos regulares de mestrado e doutorado (nove pessoas) os quais precisam das notas boas para a aprovação em seus currículos. Isso demonstra que, apesar de terem negado que o status do aluno na disciplina favoreceu a emergência de relações de poder, os alunos consideravam que os que estavam inseridos na condição de doutorandos ou mestrados mereciam mais confiança durante todo o trabalho coletivo. Quando se tratou de confiança os alunos regulares possuíam grande consideração por parte dos alunos em geral.

43) Sobre a proposta de escrita coletiva você diria que:



Foi uma tarefa gratificante que proporcionou crescimento pessoal.	12	👍
Foi uma tarefa integradora e um exercício de colaboração entre os colegas.	17	👍
Foi uma tarefa mediana, pouco interessante.	1	👎
Foi uma tarefa difícil e trabalhosa para toda a turma.	9	👎
Foi uma tarefa frustrante em que uns trabalharam mais que os outros.	3	👎

Gráfico 43. Experiência do Texto Coletivo * Os alunos podiam votar em mais de uma opção.

De acordo com o Gráfico 43 – Experiência do Texto Coletivo – a maioria dos alunos (17 votos) considera uma tarefa integradora e um exercício de colaboração entre os colegas. Em seguida com (12 votos) a participação na construção coletiva foi considerada uma tarefa gratificante que proporcionou crescimento pessoal. Por último (9 votos) o texto coletivo foi considerado uma tarefa difícil e trabalhosa para toda a turma.

A maioria dos alunos considerou que participar da proposta do texto coletivo na disciplina de CCVAP envolveu, ao mesmo tempo, trabalho e integração, exigindo negociações o tempo todo e a resolução dos momentos de conflito. Apesar de tais dificuldades, o crescimento pessoal e o exercício da colaboração foram apontados como pontos positivos da experiência.

4.2 Depoimentos sobre o Texto Coletivo na disciplina de CCVAP

A pesquisa qualitativa foi efetuada com alunos da disciplina participantes da turma de 2008 através da coleta de depoimentos não-identificados sobre a participação na disciplina de CCVAP, focando em aspectos positivos e negativos da experiência de produção coletiva bem como o movimento das relações de poder.

Os depoimentos foram coletados durante o último mês do curso, em junho de 2008, período em que estava ocorrendo a formatação do texto coletivo para apresentação à professora como trabalho final. Ao todo foram doze depoimentos coletados.

“Quanto às relações de poder, penso que não tivemos nem estamos tendo qualquer problema em relação a isso. O grupo tem aceitado a troca de liderança com muita naturalidade, mesmo porque essa troca está relacionada às habilidades necessárias à execução da próxima tarefa a ser executada.”

Aluno(a), Turma 2008.

“Embora, como esperado, emergiram no grupo pessoas-chave, assumindo papéis de coordenação ou execução de tarefas, as relações de poder não foram óbvias. Em nenhum momento surgiu a figura de um ou dois ‘líderes’, nem de um grupo de liderados passivos.”

Aluno(a), Turma 2008.

“Há uma ansiedade grande do grupo com a escrita do texto em si. Muitos não percebem que a escrita é o produto final, mas que há de considerarmos todo o processo vivenciado com muitas idas e vindas, avanços e retrocessos e que isso faz parte do fazer algo coletivo. Essa com certeza é a maior aprendizagem do grupo!”

Aluno(a), Turma 2008.

“Parecia-me haver tipos de imposições sobre partes do texto a ser realizado/determinado por algumas lideranças que se destacaram mais, tinham mais interesse no tema, em chamar atenção para si ou da professora, queriam dar andamento, etc. Tentei fazer minha parte da maneira melhor e mais adequada, lidando com o constrangimento que a exposição excessiva que requer esse tipo de esquema de trabalho me gerou. Nem todas as pessoas pareciam se expor em público da maneira que foi exigido ou por que não

dizer, imposto”. **Aluno(a), Turma 2008.**

“Especificamente sobre as Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática, admito que foi importante para mim a participação neste curso para que tivesse uma visão mais clara sobre como se dá esse processo, como ocorrem as negociações, como o nível educacional e acadêmico dos componentes do grupo influencia nessas negociações e como a interatividade e a atitude pessoal influenciam diretamente nesse processo. Identifiquei que o primeiro paradigma a ser superado era meu aspecto controlador”. **Aluno(a), Turma 2008.**

“O curso nos ensinou como turma e como grupo que precisamos resolver nossos próprios problemas, com ferramentas próprias na web, o curso nos ensinou a sermos mais autônomos. A professora não nos ajudou no texto coletivo, apenas na metodologia e na sugestão de um tema”. **Aluno(a), Turma 2008.**

“Construir um texto coletivo é um grande desafio, principalmente neste contexto acadêmico e com um grupo tão diversificado. O maior desafio foi conhecer e ouvir as trajetórias de todos (ou da maioria) para construir minha percepção do grupo e interagir. Acho um exercício mais que desafiador, NECESSÁRIO, pois acredito na experiência como fundamental na aprendizagem e na transformação de modos de aprendizagem e práticas. Portanto, além de ser coerente com a proposta do curso, nos ‘obriga’ a exercitar as propostas teóricas. A comunicação, nos mais diversos aspectos e linguagens exerce um papel fundamental para compor e recompor relações de trabalho que nos permitem concluir o Texto com sucesso.” **Aluno(a), Turma 2008.**

“Esse processo resultou num entrosamento interessante, onde cada um assume o seu papel, mais ou menos ativo, mas todos, sem exceção têm tarefas e atividades. E o mais importante: querem realmente participar. Foi um processo confuso e nem sempre fácil, mas rico e importante para conhecermos mais sobre negociações, tanto com os outros como com nossos próprios

paradigmas.” Aluno(a), Turma 2008.

“Enfim, o que pude observar foi que as pessoas foram modificando suas posturas, quebrando suas resistências iniciais e querendo conhecer mais o outro com quem estava trabalhando, pois sabiam que assim teria que ser.” Aluno(a), Turma 2008.

“A troca de idéias entre as pessoas de diferentes níveis de conhecimento do assunto é enriquecedora, pois os que não sabem aprendem dos que sabem, desde que os que sabem não se importem em ocupar a posição perene de tutores. É uma maneira dos que sabem menos aprender dos que sabem mais. Os alunos mais apressados, com mais expediente, mais ansiosos ou que precisam da nota(regulares e especiais) acabam tendo de tomar a dianteira para evitar atrasos para si mesmos, pois cursam outras matérias e precisam da nota. O desinteresse das pessoas fica bem claro desde o início, pois parece uma atividade de adolescentes tentando fazer um trabalho em grupo. Neste contexto entram as dificuldades e decepções que se as pessoas conseguirem lidar, será proveitoso”. Aluno(a), Turma 2008.

“Em minha opinião não existe uma construção de texto coletivo. As pessoas escrevem partes e depois recortam e colam. Parece uma colcha de retalhos ou angu que todo mundo mete a mão. O texto é necessariamente uma experiência única e individual. Pode ser que alguém se disponha a dar uma unidade fazendo mais recorte e cole para que o texto fique homogêneo. Este tipo de texto parece que carece do fundamental de uma obra: sequência de pensamento e da evolução da argumentação do autor. Parece-me que este texto vem em blocos fixos, não em um crescendo. Para os que conhecem o assunto torna-se cansativo arcar com a maior parte das responsabilidades, pois a situação infantiliza as pessoas levando-as a desenvolverem uma dependência dos mais velhos/experientes/sábios. Vê uma nítida relação de poder na qual os mais fracos (no assunto) sentem-se marginalizados, caso os mais experientes não assumam a tutoria. Para os ouvintes é um curso desinteressante, pois ele não consegue se responsabilizar devido ao peso que a relação e a pressão para escrever o texto acabam gerando. Se o grupo

conseguir se estabilizar de alguma forma pode ser interessante, mas se entre as pessoas elas não se derem bem, acaba virando uma falsidade, uma reprodução de uma situação social onde as pessoas se aturam para acabar logo". **Aluno(a), Turma 2008.**

"A exigência de elaboração do texto coletivo atuou de várias maneiras sobre o grupo. Considerando o aspecto satisfatório, lembro que em determinados momentos, a alternância de "liderança" e a "sinergia" de idéias foram tão naturais e tranquilas que geravam contentamento e soluções mais rápidas. Este exercício de refletir positivamente sobre a idéia de um colega, aproveitando o melhor que ela pudesse oferecer na elaboração do trabalho, injetava mais ânimo no grupo. Reavaliar esta dinâmica de relacionamento humano (indivíduos = grupo = comunidade) é um aspecto importante, porém, pouco considerado pela disciplina". **Aluno(a), Turma 2008.**

5. Análise dos Dados Qualitativos

As variáveis faixa etária, sexo e formação não são indicadoras de aspectos que se referem à emergência das relações de poder nas turmas participantes da disciplina de CCVAP. Elas refletem a diversidade da turma no encontro para a realização da atividade coletiva. Essa diversidade é relatada nos depoimentos sempre como algo positivo e interessante para o trabalho em conjunto. Uma consideração importante em relação à faixa etária predominante entre os alunos da disciplina ao longo dos sete anos investigados (30 a 49 anos) é perceber que estamos diante de pessoas que apresentam alto índice de dificuldade de lidar com ferramentas sociais. Essa dificuldade foi exposta em todos os textos coletivos analisados, posto que a maioria dos alunos da disciplina não fazem parte da geração dos *digital natives*, a minoria dos alunos da disciplina está disposta na faixa etária até 24 anos. Esse retrato compõe o gap geracional que caracteriza o momento histórico pelo qual estamos passando, entre aqueles que vivem o uso das ferramentas e os que estão passando por um processo de aprendizagem atual. A dificuldade para lidar com as ferramentas foi apontada pelas várias turmas investigadas como um desafio constante e até como motivo principal que despertou o interesse pela disciplina.

As variáveis área de formação e profissão que exercia durante o curso da disciplina de CCVAP não são indicadoras e aspectos referentes à emergência das relações de poder nas turmas da disciplina de CCVAP posto que a maioria dos alunos era da graduado na área de humanas, bem como exerciam cargos de liderança envolvendo atividades como ministração de aulas e coordenação de projetos.

A maioria dos alunos se conheceu durante a disciplina, sendo que o número daqueles que procuraram informações sobre os colegas utilizando ferramentas de busca na Internet é praticamente o mesmo dos que não buscaram nenhuma informação. Isso se deve à faixa etária da maioria dos alunos da disciplina que não tinha por hábito procurar informações sobre as pessoas na Internet. Tal dado foi significativo para os aspectos da emergência das relações de poder no grupo, sendo que o relacionamento/comportamento com o outro foi alterado pela metade dos que buscaram tal informação. Esse dado revela que, independente das informações adquiridas na Internet, as relações são construídas principalmente através da interação presencial durante as aulas, ficando as interações virtuais nas listas de discussão bem como nos fóruns como ponto de apoio exclusivo para resolver os problemas da atividade

coletiva.

Contrapondo essa análise estão os números relativos à permanência dos contatos dos alunos de CCVAP nas listas de mensagens instantâneas dos colegas após a finalização da disciplina. Das vinte e nove pessoas que faziam parte da amostra do questionário, dezenove disseram permanecer com o contato dos colegas após o término do curso. Essa informação diz respeito ao processo de interação dos alunos que vai além da simples execução da tarefa exigida, mas desvenda conversações paralelas e o fortalecimento das relações para além do trabalho colaborativo em outros espaços informacionais que não os espaços reservados em ambientes virtuais da disciplina. A maioria dos alunos entrou em contato com os outros colegas individualmente por celular e por email.

As turmas apresentaram um índice de médio a intenso no que diz respeito ao aspecto união, negociações e os conflitos durante o exercício da atividade coletiva. Sendo que os conflitos ocorrem principalmente durante a decisão do tema do texto coletivo, bem como em todas as esferas da atividade. De acordo com os depoimentos e com a observação participante trata-se de uma atividade que demanda uma tensão dos alunos participantes do início ao fim. Sobre as lideranças/coordenação das atividades coletivas nas disciplinas de CCVAP ficou claro que são exercidas ou por um grupo definido de pessoas composto por três ou mais colegas o que indica uma alternância de papéis o que demonstra que o poder é móvel, circular. As características mais valorizadas pelas turmas e mais influentes nos aspectos da emergência das relações de poder na disciplina de CCVAP foram respectivamente:

1) Em primeiro lugar características do perfil e o carisma dos atores. Esse dado aponta para o relevante fato de que o poder se constrói em rede, a partir de da relação e da conversação, no qual as características pessoais e expressões de subjetividade são um forte argumento para fazer emergir as relações de poder no grupo.

2) Em segundo lugar a capacidade/habilidade de organização das atividades coletivas. De acordo com o tempo de convivência dos alunos, habilidades vão sendo percebidas, valorizadas e aproveitadas da melhor forma possível pelo grupo, sendo que aquele que se dispõe a organizar atividade agindo na maioria das vezes como mediador no processo de escrita coletiva, toma para si as responsabilidades e efeitos que influenciam a emergência das relações de poder no grupo.

3) Em terceiro lugar o conhecimento da cultura digital e do uso de ferramentas comunicativas. Tais conhecimentos legitimam um saber que ainda não é compartilhado por todos sendo, portanto, valorizado pelo grupo, principalmente em detrimento da faixa etária da maioria dos alunos, conforme já foi mencionado nesse trabalho.

Gostaria de ressaltar aqui o papel desempenhado pelo professor durante o exercício das atividades coletivas. O professor, como indicam os depoimentos e a observação participante, é um propiciador de espaços para o movimento dos atores, adquirindo a função de orientador, principalmente durante o período de maior conflito no grupo. Entretanto, durante a execução da atividade coletiva, principalmente a escrita e a organização do texto não apresenta intervenções significativas, sendo o processo desenvolvido inteiramente sob a responsabilidade dos alunos. Essa postura do professor desperta certo estranhamento nos alunos, pois apesar de se apresentarem inicialmente empolgados com a liberdade de construir um texto coletivo, a qualquer início de conflito clamam pela presença do professor como alguém que tem a autoridade a maneira correta de resolver o problema. Mais uma vez o *gap* geracional traz os hábitos de uma educação tradicional na qual o professor é responsável pela resolução dos conflitos na sala de aula bem como pela transmissão dos conteúdos no processo de aprendizagem.

Apesar de os alunos veementemente afirmarem no questionário que a condição/status do aluno não influenciou nas relações durante a produção do texto coletivo, no aspecto confiança, entretanto, os alunos revelam que havia mais confiança depositada nos alunos regulares e durante a pesquisa qualitativa – depoimentos – observa-se uma postura essa sobre essa condição que foi ressaltada, como uma forma de segurança no grupo para a realização do trabalho, sabendo que, de qualquer forma, apesar de todos os conflitos, alguns alunos tinham como obrigação a entrega de um trabalho final com qualidade, uma vez que dependiam da nota para a aprovação no programa de pós-graduação.

Essa maior tranquilidade observada pelos alunos ouvintes e especiais foi marcante durante a observação participante. Apesar de se envolverem na tarefa com disposição e se constituir na maioria da turma, os alunos regulares foram os grandes mobilizadores da ação coletiva e mediadores dos conflitos para que o texto chegasse ao fim.

6. Considerações Finais

Ao cumprir o desafio de observar e analisar as relações de poder na disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática percebeu-se o poder como um movimento e que tais relações emergiram influenciadas por três vertentes: o perfil esboçado durante as relações na atividade coletiva, a disponibilidade do aluno e capacidade de organização do trabalho colaborativo, bem como no conhecimento de cultura digital e do uso de ferramentas na Internet. Tais movimentos ocorrem a partir de posturas e valores que o grupo construiu enquanto se relacionava, buscando a melhor solução para os seus pontos fracos e aproveitando, ao máximo, as capacidades de cada integrante.

Dois aspectos interessantes chamaram a atenção: a questão do perfil como variável predominante na emergência das relações de poder e o *gap* geracional criado a partir faixa etária predominante na disciplina que exigiu certo esforço dos alunos na incorporação das ferramentas de redes sociais durante a aprendizagem sob o desenvolvimento de um comum. Um fator instigante é a declaração do perfil, carisma, como o fator principal para a arregimentação do grupo no exercício da atividade coletiva. A variável perfil constitui-se em um aspecto intrigante posto que, assim como o poder, ela é construída na relação. Tal perfil abarca uma série de multiplicidades, inclusive dentro do próprio grupo. Ele emerge não apenas partir de uma subjetividade, mas a partir da conversação em meio a intervenções midiáticas capazes de lhe prover formas distintas de manifestação. Somos aquilo que queremos apresentar, a nossa subjetividade está proposta a partir das conversações com outro.

Considerar o perfil como um dos aspectos da emergência nas relações de poder indica mais uma atitude que uma característica pessoal. Tal movimento de conquista adquire valor diante do grupo por características e habilidades que o ator expõe. São tentativas, bem sucedidas ou não, de se ocupar de um espaço por meio de enunciados nas listas de discussões e performances durante os encontros presenciais da turma. Solove (2008) apresenta um estudo interessante sobre o perfil e os valores a ele remetido por meio do olhar coletivo para os discursos e atitudes do ator na rede. Diferente dos estudos categóricos nas áreas de administração e recursos humanos, o perfil em rede é algo obscuro e múltiplo, muito ligado ao uso das ferramentas para se manifestar e que mereceria maiores estudos por pesquisadores na área de comunicação.

Quanto ao *gap* geracional deve-se, na contemporaneidade, ao confronto de práticas midiáticas distintas no cotidiano de cada um. É provável que a variável conhecimento de cultura digital e de ferramentas perca a sua condição influente na emergência das relações de poder ao longo dos anos na disciplina, uma vez que as ferramentas são instáveis e os novos alunos já estão acostumados com a interação entre aprendizagem/comunicação de maneira mais tranqüila.

Durante os depoimentos alunos levantaram questões e dúvidas quanto aos aspectos democráticos na participação do texto coletivo, bem como reclamações sobre a “colcha de retalhos” que ele representava, na qual nem todos tiveram o direito de participar da mesma maneira, mas alguns tiveram privilégios e opiniões asseguradas pelo grupo. Tais observações revelam a emergência das relações de poder que se dá no processo de construção do texto e nas interações entre os colegas, poder esse que em cada turma ocorreu de maneira diferenciada e múltipla.

Desenvolvimento de novos comuns, redes de cooperação e colaboração para além da meta do trabalho colaborativo. Isso é demonstrado pela continuidade dos contatos dos alunos da turma entre si em chats e sites de relacionamento, após a finalização do texto coletivo. Se considerarmos que a democracia está na apropriação de toda a forma de tecnologia social para o uso de acordo com as necessidades dos atores, o poder passa a ser uma questão de acesso e de mobilização. A aprendizagem das inovações torna-se, portanto, uma exigência constante por parte do fluxo comunicacional. Expressivo observar o estranhamento dos alunos diante da possibilidade de aprender com os pares através da conversação e mediação ao invés de centralizar a aprendizagem na figura do professor. Essa característica do estranhamento ficou evidente em todas as turmas que consideraram a nova prática uma quebra de paradigmas e um desafio constante. A qualquer indício de conflito os alunos clamavam pela presença do professor. Tal dependência refere-se à faixa etária da maioria dos alunos na disciplina de CCVAP.

Considera-se como tendência futura a predominância da autonomia nos alunos que serão capazes de lidar com o conhecimento de maneiras muito mais livres e de acordo com critérios próprios de classificação, estando a ação do professor cada vez mais conectada na relação com o aluno e no acompanhamento do processo de aprendizagem, que apenas ocupando-se com a transmissão do conteúdo.

Desse modo, o poder pode emergir de diversos pontos, seguindo o movimento de *swarm* proposto por Rheingold (2002) e Antoun (2003). Através desse estudo foi possível apontar que, longe de ser um impedimento, o poder inconstante e variável é um elemento multiplicador das potências para inovações e desenvolvimento de projetos inteligentes que as relações em comunidades virtuais ou presenciais criam em rede, por meio do compartilhamento dos comuns.

7. Referências Bibliográficas

ANTOUN, H. A Multidão e o Futuro da Democracia na Ciberultura.. In: Vera França; Maria Helena Weber; Raquel Paiva; Liv Sovik. (Org.). **Livro do XI Compós: estudos de comunicação ensaios de complexidade**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, v. 1, p. 165-192, 2003.

_____. Democracia, multidão e guerra no ciberespaço. In: PARENTE, André (Org.) **Tramas da rede**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

ARQUILHA, John; RONFELDT, David. (Ed.) **Networks and netwars: the future of terror, crime and militancy**. Santa Monica, CA: RAND, 2001.

BARABÁSI, Albert-László. **Linked: how everything is connected to everything else and what it means for business, science, and everyday life**. New York: Plume, 2003.

BARBEIRO-MÁRTIN. Desafios culturais da comunicação à educação. In: **Comunicação & educação**. São Paulo. N. 18. p. 51 a 61, mai/ago. 2000.

BEIGUELMAN, Giselle. Admirável mundo cíbrido. In: BRASIL, André et. al (Orgs.) **Cultura em fluxo (novas mediações em rede)**. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, p. 264-282, 2004. Disponível em: < www.pucsp.br/~gb/texts/cibridismo.pdf > Acesso em: 27 de ago. 2007.

BARBROOK, Richard. The high-tech gift economy. In: **Internet economics**. n. 3, p.1-16, dec. 2005. Disponível em:< <http://firstmonday.org/issues/>> Acesso em: 22 fev. 2008.

BARBROOK, Richard; CAMERON, Andy. Californian ideology. In: LUDLOW, Peter (Ed.) **Crypto anarchy, cyberstates, and pirate utopias**. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

BENKLER, Yochai. **The wealth of the networks: how social production transforms markets and freedom**. New Haven: Yale University Press, 2006.

BESKOW, Cristina Álvares. **Comunicação, educação e inclusão digital: quem 'tá ligado' na escola estadual paulista?** 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BEY, Hakin. The temporary autonomous zone. In: LUDLOW, Peter (Ed.) **Crypto anarchy, cyberstates, and pirate utopias**. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

BLISKA, Anita Vera. **A construção do capital social em comunidades virtuais de aprendizagem e prática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOYD, D.; ELLISON, N. Social network sites: definition, history, and sholarship. **Journal of computer-mediated communication**. Bloomington, IN, v. 13(1), n. 11, 2008. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> > Acesso em: 8 nov 2008.

CALLON, M.; LAW, J. After de individual in society: lessons on collectivity form science, technology and society. **Canadian journal of sociology**. Ontário: CA, v. 22, n. 2, p. 165-182, 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3341747> Acesso em 05 jun. 2008.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v.1.

_____. Communication, power and counter-power in network society. **International journal of communication**. Annenberg, CA: v. 1, n. 1, p. 238-266, feb, 2007. Disponível em: < <http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/view/46/35> > Acesso em: out. 2007.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3ª ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

COLLEMAN, Sarah; DYER-WITHEFORD, Nick. Playing on the digital commons: colletivities, capital and contestation in videogame culture. **Media, culture & society**. London: SAGE. v. 29, p. 934-953, 2007.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2003. (Coleção Folha Explica).

_____. Inteligência afluyente e cibercultura. In: LEÃO, Lúcia (Org.) **Derivas: cartografias do**

ciberespaço. São Paulo: Annablume; SENAC, 2004. p. 61 a 76.

_____. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface**. Botucatu: SP, v. 9, n. 17, p. 235-248, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dec. 2008.

CRIPPA, Giulia. Luther Blissett - guerrilha psíquica. **EccoS revista científica**. São Paulo: n.1, v.4, p. 153-172, jun. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1. (Coleção TRANS).

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 2. (Coleção TRANS).

DIMANTAS, Hernani. Linkania – a multidão hiperconectada. In: LEÃO, Lúcia (Org.) **Derivas: cartografia do ciberespaço**. São Paulo: Annablume; SENAC, 2004.

_____. **Linkania: a sociedade da colaboração**. 2006. 77f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 15. ed. Tradução: Graciano Barbachan. São Paulo: Loyola, 2005. (Coleção Leituras Filosóficas).

_____. **Microfísica do poder**. 23. ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GALLOWAY, Alexander R. Global networks and effects on culture. THE ANNALS OF THE AMERICAN ACADEMY, 597, jan. 2005. Disponível em <http://cultureandcommunication.org/galloway/pdf/Galloway_GlobalNetworks.pdf> Acesso em: 10 dez. 2008.

GEETZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erving. **As representações do eu na vida cotidiana**. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GRANOVETTER, Mark. Threshold models of collective behavior. **The american journal of sociology**. Chicago: v. 83, n. 6, p. 1420-1443, may 1978.

_____. **Getting a job**: a study of contacts and careers. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Empire**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

_____. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HIMANEN, Pekka. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação**. Tradução: Fernanda Wollf. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HINE, Christine. Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In: HINE, Christine (Org.) **Virtual methods**: issues in social research on the internet. New York: Berg Publishers, 2005. p. 1-17.

JOHNSON, Steven. **Emergence**. New York: Scribner, 2004.

LATOUR, Bruno. Morality and technology: the end of the means. **Theory, culture & society**. London: SAGE, v. 19, p. 247-260, 2002.

_____. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network-theory. New York: Oxford University Press, 2005.

_____. **Jamais fomos modernos**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

LEMONS, André. (2004) Apropriação, desvio e despesa na cibercultura. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da Silva. (Orgs.) **A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LESSIG, Lawrence. **Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy**. New York: The Penguin Press, 2008.

LEVINE, Rick et al. **The clue train manifesto: the end of business as usual**. New York: Basic Books, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. A institucionalização dos estudos de comunicação no Brasil. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; BUONANNO, Milly. (Org.) **Comunicação no plural: estudos de comunicação no Brasil e na Itália**. São Paulo: Educ/Intercom, 2000.

_____. **Pesquisa em comunicação**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3 ed. São Paulo: José Olympio, 1983.

NEGRI, Antonio. Infinitude da comunicação/finitude do desejo. In: PARENTE, André (Org.) **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. São Paulo: Editora 34, 2004. (Coleção TRANS).

OROZCO GÓMES, Guillermo. Os meios de comunicação de massa na era da internet. **Comunicação & educação**. Ano XI, n.3, set/dez, 2006.

ORLANDO, Ricardo. **Dispositivo da interface: um estudo sobre tecnologias de comunicação**. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PARENTE, André. (Org.) **Tramas da rede: dimensões filosóficas, estéticas e políticas da**

comunicação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces digitais na educação: @lucinações consentidas**. São Paulo: Editora da Escola do Futuro da USP; SENAC, 2007. (Conexões Científicas: teses e dissertações).

_____. PASSARELLI, B. Capital Social na Pós-graduação em Ciências da Comunicação: um estudo de caso no portal Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática. **Prisma.com**, v. 05, p. 68-95, 2007.

_____. Do mundaneum à web semântica: discussão sobre a evolução nos conceitos de autor e autoridade das fontes de informação. **DataGramaZero: revista de ciência da informação**. v.9, n. 5, out, 2008. Disponível em: http://www.dgz.org.br/out08/Art_04.htm Acesso em 10 nov. 2008.

RAYMOND, Erick S. **The cathedral & the bazaar**: musings on linux and open source by an accidental revolutionary. Sebastopol, CA: O'Reilly & Associates, 1999. Disponível em: <<http://www.geocities.com/CollegePark/Union/3590/pt-cathedral-bazaar.html>> Acesso em 08 jan. 2008.

RHEINGOLD, Howard. **The virtual community**: homesteading on the electronic frontier. Massachussets: Addison-Wesley, 2003 Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>> Acesso em: 28 de jul. 2007.

_____. **Smart mobs**: the next social revolution. New York: Perseus Books, 2002.

ROCHA, Paula Jung; MONTARDO, Sandra Portella. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **Revista da Associação nacional dos programas de pós-graduação em comunicação Compós**, p. 1-22, dez. 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. Os Dinossauros de Roraima (ou a sociologia da ciência e da técnica de Bruno Latour). **Revista novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 39, p. 172-179, jul. 1994.

SHIRKY, Clay. **Here comes everybody**: the power of organizing without organizations. New

York: The Penguin Press, 2008.

SILVEIRA, Fabrício. Experiências etnográficas no campo da comunicação. **Uni revista**. v. 1, n.1, p. 23-31, jan. 2006.

SILVER, David. Internet/cyberculture/digital culture/new media/fill-in-the-blank. **New media & society**. London: Sage Publications, v. 6, p. 55-64, 2004. Disponível em: <<http://online.sagepub.com/cgi/searchresults>> Acesso em: 15 mai. 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. Tecnologias da informação e novos atores sociais. **Comunicação e educação**. São Paulo: Ed. Moderna. v.2, n.4, p. 41-45, 1995.

_____. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, Ano I, n.1, jan/Mar. 1999. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce>> Acesso em abril de 2006.

_____. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa. In: **Comunicação & educação**. Ano. XII, n. 1, p. 31-40, jan/abr. 2007.

_____. **Ecosistemas comunicativos**. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/28.pdf>> Acesso em 26 de mai. 2008.

_____. **Mas, afinal, o que é Educomunicação**. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>> Acesso em 26 de mai. 2008.

SOLOVE, Daniel J. **The future of reputation: gossip, rumor, and privacy on the internet**. New Haven: Yale University Press, 2007.

TARDE, Gabriel. **Le lois de l'imitation**. 3ª Ed. Avant-Propos: Paris, 1979.

_____. **Monadologia e sociologia**. Tradução: Tiago Seixas Themudo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A opinião e as massas**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social & enquête operária**.

2. ed. São Paulo: Polis, 1981. v. 6 (Coleção Teoria e História).

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRINDADE, Héglio. Tentativa de reconstrução empírica de um movimento radical. In: NUNES, Edson de Oliveira. (Org.) **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso, e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

TURKLE, Sherry. **Vida no ecrã**: a identidade na era da Internet. Tradução: Paulo Faria. Lisboa: Editora Relógio d'Água, 1997. (Coleção A Sociedade Digital).

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. Agentes na Rede. In: 8º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO da UFMG, 1, 1999, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 1999. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/paulovaz/textos/agente.pdf>> Acesso em: 28 de jul. 2007.

WELLMAN, Barry. Physical place and cyberplace: the rise of personalized networking. **International Journal of Urban and Regional Research**. Oxford: v. 25, n. 2, p. 227-252, 16 dec. 2002. Disponível em: <<http://www3.interscience.wiley.com/journal/119020173/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>> Acesso em: 12 jan. 2007.

WENGUER, Etienne. Communities of practice and social learning systems. **Organization**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. v. 7, p. 225-246, 2000.

WEINBERGER, David. **Small pieces loosely joined**: a unified theory of the web. Cambridge, MA: Perseus Books, 2002.

_____. **Everything is miscellaneous**: the power of the new digital disorder. New York: Time Books, 2007.

_____. The morality of the links. In: TUROW, Joseph; LOKMAN, Tsui. (Ed.) **The hyperlinked society**: questioning connections in the digital age. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2008.

8. Anexos

Anexo A – Questionário Perfil Liderança na Disciplina de CCVAP

Este questionário segue o modelo que questionário fechado, sem- identificação. Extenso, contém ao todo quarenta e três questões de múltipla escolha. Sua elaboração foi baseada no método de observação participante, nos *making-ofs* ou relatos de aulas disponibilizados pelas turmas na Internet e no site da disciplina, bem como nas listas de discussões das turmas de 2006 a 2008, disponíveis on-line²⁶.

O questionário foi aplicado on-line durante os meses de agosto/setembro/outubro do ano de 2008, através de um convite enviado por e-mail aos alunos que cursaram a disciplina, cujos nomes foram retirados dos textos coletivos e se encontravam arquivados no site da disciplina. O número total de respondentes foi de vinte e nove pessoas. Segue abaixo o modelo do questionário, conforme enviado:

Olá,

Esta é uma pesquisa que investiga o processo de escrita do texto coletivo na disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da ECA/USP.

Trata-se de um questionário SEM-IDENTIFICAÇÃO.

Se você participou da disciplina, ainda que não tenha chegado a concluí-la, por favor, responda às questões e clique em enviar.

Muito obrigada!

* Required

²⁶ Listas de discussão e seus respectivos endereços: Turma 2008 - Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/ccvap_2008> acesso em 12 dez. 2008; Turma 2007 – Disponível em <<http://groups.google.com.br/group/CCVAP>> acesso em 12 dez. 2007; Turma 2006 – Disponível em<<http://ccvap.incubadora.fapesp.br/portal>> acesso em 24 jan. 2007.

1) Em que ano você cursou a disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática na USP: *

Opções:

- 2001
- 2002
- 2003
- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008

2) Sexo: *

- ☐ masculino
- ☐ feminino

3) Qual era a sua faixa etária, quando cursou a disciplina? *

Opções:

- até 24 anos.
- 25 a 29 anos.
- 30 a 34 anos.
- 35 a 39 anos.
- 40 a 44 anos.
- 45 a 49 anos.
- 50 a 54 anos.
- 55 a 59 anos.
- 60 anos ou mais.

4) Qual era a sua formação quando cursou a disciplina? *

Opções:

- Ensino médio.
- Graduação incompleta.
- Graduação completa.
- Mestrado incompleto.
- Mestrado.
- Doutorado incompleto.
- Doutorado.
- Pós-Doc. Incompleto.
- Pós-Doc.

5) Você cursou a disciplina como: *

Opções:

- Aluno(a) Ouvinte.
- Aluno(a) Especial.
- Aluno(a) Regular Mestrado.
- Aluno(a) Regular Doutorado.

6) Se você é graduado, qual a sua área de formação? *

Opções:

- Área de Humanidades.
- Área de Ciências Biológicas.
- Área de Ciências Exatas.

7) Dentre as opções abaixo, qual a que mais se aproxima da atividade que você exercia quando cursou a disciplina? *

Opções:

- Professor.
- Administrador.
- Funcionário Público.
- Colaborador/Autônomo de Projetos em Ong.
- Jornalista.
- Coordenador de Projetos.
- Pesquisador Acadêmico (recebe apenas bolsa de pesquisa).
- Bibliotecário.
- Realizo Trabalho Voluntário.
- Nenhuma das Respostas Anteriores.

8) Ao cursar a disciplina você encontrou colegas que já conhecia antes? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

9) De onde você conhecia esses colegas? *

- ☐ Da USP
- ☐ Do trabalho
- ☐ De eventos e congressos

- ☐ Amigo de amigos
- ☐ Nenhuma das respostas anteriores

10) Durante a disciplina você procurou informações sobre seus colegas em algum site de busca ou comunidade virtual, Orkut, Google, Yahoo! e outros? *

- ☐ sim
- ☐ não

11) As informações que você obteve alteraram a forma de você se relacionar com seus colegas durante o processo de escrita coletiva? *

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não procurei informação nenhuma sobre meus colegas.

12) Você acrescentou o contato de alguns de seus colegas em seu programa preferido de mensagens instantâneas ou sites de relacionamento? * MSN, Yahoo, Orkut, Hi5, Gtalk, e outros.

- ☐ sim
- ☐ não

13) Você permanece até hoje com o contato dessa(s) pessoa(s) no seu programa de mensagens instantâneas ou sites de relacionamento? * MSN, Yahoo, Orkut, Hi5, Gtalk, e outros.

- ☐ sim
- ☐ não

14) Na disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática ocorre a produção de um texto coletivo. Você participou dessa atividade? *

- ☐ sim
- ☐ não

15) Você já havia participado da produção de um texto coletivo, anteriormente? *

- ☐ sim
- ☐ não

16) Durante o processo de escrita do texto coletivo, você desenvolveu atividades mais próximo(a) às pessoas que já conhecia antes da disciplina? *

- ☐ sim
- ☐ não

17) Acerca do aspecto "união" em sua turma, você diria que foi: *

1 2 3 4 5
 nula ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ intensa

18) Você diria que durante o processo de planejamento e escrita do texto coletivo, a participação do professor(a) foi: *

1 2 3 4 5
 nula ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ intensa

19) Durante o processo de planejamento e escrita do texto coletivo, as negociações foram: *

1 2 3 4 5
 nulo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ intenso

20) Quanto ao aspecto "democrático" durante a escrita do texto coletivo, você diria que foi: *

1 2 3 4 5
 nulo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ intenso

21) Você se recorda de discussões e conflitos que possam ter ocorrido durante o

planejamento e a escrita do texto coletivo: *

- ☐ Sim
- ☐ Não

22) Enquanto cursava a disciplina, você exercia algum cargo de liderança ou coordenava pessoas, ou equipes, em sua atividade diária? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

23) Com o passar do tempo e a frequência às aulas na disciplina, alguns alunos se destacaram dos outros por suas opiniões e considerações que passaram a ser mais ouvidas pela turma? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

24) Se sim, quais as características desses alunos em destaque: *

- ☐ Se destacaram porque já conheciam o professor.
- ☐ Se destacaram por seu conhecimento sobre cultura digital e internet.
- ☐ Se destacaram por assumir responsabilidades na atividade coletiva.
- ☐ Se destacaram por apresentar um perfil de liderança.
- ☐ Não houve aluno que se destacou em nossa turma.

25) Você acha que houve diferença de tratamento em relação à opinião emitida pelos alunos regulares (doutorandos, mestrando) em detrimento dos alunos ouvintes ou especiais pela turma durante o processo de produção do texto coletivo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

26) Você acha que a diferença de opinião emitida pelos alunos regulares (doutorandos, mestrando) em detrimento dos alunos ouvintes ou especiais interferiu na liderança/organização do processo de produção do texto coletivo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

27) Recordando a sua participação na produção do texto coletivo e lembrando que este é um questionário NÃO IDENTIFICADO, você diria que: *

- ☐ Participei da atividade, mas me envolvi apenas no início. Ao final, concordei com a decisão dos colegas.
- ☐ Colaborei com os colegas na escrita do texto coletivo, do início ao fim.
- ☐ Assumi responsabilidades e coordenei atividades.
- ☐ Apenas coordenei atividades.
- ☐ Não me envolvi em nenhum momento na atividade e apenas concordei com o que estava sendo decidido pelos colegas.

28) Sobre conflito, você diria que ocorreu com maior frequência: *

- ☐ Entre os colegas, sem distinção.
- ☐ Entre os colegas e o professor da disciplina.
- ☐ Entre os colegas e aqueles que se dispuseram a organizaram a atividade de escrita coletiva.
- ☐ Não observei conflito algum.

29) Qual foi a ferramenta/software que a sua turma utilizou para escrever o texto coletivo? *

- ☐ Google Docs
- ☐ Wikki
- ☐ Word
- ☐ Programa disponibilizado por aluno da disciplina.
- ☐ Nenhuma das respostas anteriores.

30) Você chegou a entrar em contato com outros colegas sobre a produção do texto coletivo, em paralelo às negociações coletivas? *

- ☐ sim
- ☐ não

31) Se a sua resposta foi sim, qual ferramenta você utilizou? *

Opções:

- Celular.
- E-mail só para a pessoa.
- Telefone do trabalho ou casa.
- Encontro pessoal com o colega.
- Não entrei em contato no paralelo, as negociações foram apenas coletivas.

32) Sobre a participação dos colegas na atividade coletiva, você diria que: *

- ☐ Todos participaram de maneira uniforme.
- ☐ A participação dos alunos regulares (mestrandos e doutorandos) foi maior.
- ☐ A participação dos alunos especiais foi maior.
- ☐ A participação dos alunos ouvintes foi maior.
- ☐ Acho que a condição do aluno, na disciplina, não influenciou na sua participação.

33) Sobre conflito, você diria que ocorre com mais intensidade: (Marque mais de uma opção, se necessário)

- ☐ No momento de decisão do tema do texto coletivo
- ☐ No momento de planejamento e divisão das tarefas.
- ☐ No momento de execução das tarefas.
- ☐ No momento de finalização do trabalho (formatar e imprimir).
- ☐ Diante da falta de compromisso de alguns colegas.

34) Durante a experiência do texto coletivo é possível identificar a presença de um "mediador"? * Mediador: aluno, colega, que fez mediação entre colegas e entre colegas e o professor.

- ☐ Sim
- ☐ Não

35) Sobre o mediador você diria que: * Mediador: aluno, colega, que fez mediação entre colegas e entre colegas e o professor.

- Foi um líder durante o processo de escrita coletiva.
- Auxiliou muito a realização da atividade coletiva, mas não foi um líder durante o processo de escrita coletiva.
- Participou da liderança, não sendo líder sozinho.
- Não houve mediador durante a produção do texto coletivo.

36) Qual foi a ferramenta/software que a sua turma utilizou para efetuar o contato coletivo com colegas? *

- ☐ Lista de Discussão Google
- ☐ Lista de Discussão Yahoo!
- ☐ Fórum da disciplina
- ☐ Fórum na internet
- ☐ Nenhuma das respostas anteriores.

37) Diante do conflito ou da discussão, você diria a turma teve mais consideração para com a opinião: *

- ☐ Das pessoas que pareciam conhecer mais sobre cultura digital e ferramentas da internet
- ☐ Dos alunos regulares (mestrandos e doutorandos)
- ☐ Dos alunos com perfil de liderança no grupo
- ☐ Dos alunos que dispuseram de tempo e organização da atividade coletiva
- ☐ Dos alunos que foram, de certa forma, legitimados pelos professor.
- ☐ nenhuma das respostas anteriores.

38) Sobre aspectos de liderança ou coordenação de atividades durante o processo de escrita do texto coletivo, você diria que: *

- ☐ A liderança ou coordenação da atividade ficou nas mãos de uma só pessoa, do início ao fim da atividade.
- ☐ A liderança ou coordenação da atividade ficou nas mãos de duas pessoas.
- ☐ A liderança ou coordenação da atividade ficou sob a responsabilidade de um grupo definido de pessoas, composto por três ou mais colegas.
- ☐ A liderança ou coordenação das atividades foi móvel, passando por várias pessoas ao longo da produção do texto coletivo.
- ☐ Não é possível identificar coordenadores ou líderes na realização da atividade mencionada.

39) Na sua opinião, durante o processo de planejamento e escrita do texto coletivo, qual dos aspectos descritos abaixo mais interferiram diretamente no surgimento de liderança/coordenação da atividade? *

Opções:

- Carisma, perfil, capacidade natural para liderança.
- Conhecimento sobre cultura digital e ferramentas de internet.
- Disponibilidade de tempo para organizar e se envolver na atividade.
- Capacidade de organização das atividades do texto coletivo.
- Influência e indicação do professor.
- Nenhuma das respostas anteriores.

40) Durante o processo de planejamento e escrita do texto coletivo, se você pudesse escolher um aspecto secundário que interferiu diretamente no surgimento de liderança/coordenação da atividade, você escolheria: *

Opções:

- Carisma, perfil, capacidade natural para liderança.
- Conhecimento sobre cultura digital e ferramentas de internet.
- Disponibilidade de tempo para organizar e se envolver na atividade.
- Capacidade de organização das atividades do texto coletivo.
- Influência e indicação do professor.
- Nenhuma das respostas anteriores.

41) Sobre o aspecto "confiança" uns nos outros durante o planejamento e a escrita do texto coletivo, você diria que: * Confiança: Segurança íntima de procedimento.

Opções:

- Desde o início houve confiança na capacidade e competência uns dos outros.
- Houve confiança mais na capacidade e competência de uns que de outros.
- Houve uma desconfiança no início do trabalho que, no decorrer das aulas, foi desaparecendo.
- Houve uma desconfiança geral de todos para com todos e muitas cobranças.
- Nenhuma das respostas anteriores.

42) Durante a tarefa de escrita do texto coletivo, você confiou mais em: *

Opções:

- Meus colegas que eram alunos regulares de mestrado e doutorado.
- Meus colegas que apresentaram maior conhecimento sobre cultura digital.
- Meus colegas que apresentaram maior conhecimento sobre ferramentas na internet.
- Meus colegas mais simpáticos e amigáveis.
- Meus colegas que já conhecia antes de cursar a disciplina.
- Meus colegas que apresentaram maior capacidade de organização das atividades coletivas.

43) Sobre a proposta de escrita coletiva, você diria: * Escolha mais de uma opção, se necessário.

- ☐ Foi uma tarefa gratificante que proporcionou crescimento pessoal.
- ☐ Foi uma tarefa integradora e um exercício de colaboração entre os colegas.
- ☐ Foi uma tarefa mediana, pouco interessante.
- ☐ Foi uma tarefa difícil e trabalhosa para toda a turma.
- ☐ Foi uma tarefa frustrante em que uns trabalharam mais que os outros.

Submit

Powered by [Google Docs](#)
[Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Anexo B – Relatório de Observação Participante – Turma 2008

Relatórios e anotações fruto da técnica de coleta de dados Observação Participante. Esse relatório não apresenta a identidade dos participantes, apenas uma letra que indica arbitrariamente a inicial do nome do aluno e o sexo em letra maiúscula (*f*) – feminino e (*m*) – masculino. Foi composto durante as aulas da disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo – Turma de 2008.

O semestre letivo da disciplina no ano de 2008 teve início em onze de março de 2008 e finalizou em vinte e quatro de junho de 2008, totalizando quinze aulas. Os encontros eram realizados semanalmente, às terças-feiras, sendo um encontro por semana.

Segue abaixo as descrições por dia de aula:

Primeira Aula: 11/03/2008

Descrição da Sala: Novo laboratório de Mídias do CBD - 13 computadores tela plana, alguns alunos ficam sem máquina. Algumas máquinas não funcionam. Nessa turma alguns alunos trouxeram laptops: S1 (*m*), C1 (*f*), L1 (*f*). Na turma de 2007 só havia uma pessoa com *laptop* na sala de aula.

Total: 9 alunos no primeiro dia de aula.

Esta aula se iniciou com a discussão sobre a troca de horário da disciplina pela secretaria de pós-graduação e que nem todos os alunos matriculados poderiam comparecer. A professora teceu suas considerações a respeito se eximindo de toda a culpa.

Uma pessoa da secretaria veio e se desculpou pelo inconveniente dos horários.

Apresentação dos alunos presentes.

C2 (*f*): aluna regular de mestrado, orientanda da professora, formada em matemática. Trabalha com formação de professores. Expectativa grande diante da disciplina.

S1 (*m*): aluno regular, cursa mestrado na poli em engenharia de software. Tema de pesquisa é

aprendizagem em ambientes virtuais. Plataformas e-gov.

L2. (f): aluna regular, faz mestrado sob orientação da professora. Trabalhou com educação à distância. É tradutora e professora de inglês.

F. (m): aluno especial, já possui mestrado em ciência da comunicação. É de Uberaba. Ensino das questões socio-técnicas, uso de ambientes.

R. (m): aluno especial, cursou administração na AFA, ciências contábeis, logística, tem mestrado. Trabalha na força aérea. Ensino à distância ILA. Oficial das forças aéreas.

E. (f): ouvinte, pedagoga. Trabalha com ensino à distância ILA. Material impresso.

S2. (f): ouvinte. Possui mestrado e doutorado em Letras e Literatura Portuguesa - FFLCH. Dá aulas em universidade particular e ministra duas disciplinas à distância.

L1. (f): aluna regular do mestrado. Projeto sobre educomunicação no ambiente corporativo. Trabalha como professora em universidade particular e coordena cursos on-line.

T. (f): aluna especial. Possui mestrado na PUC em Comunicação e Semiótica.

V. (f): chegou atrasada. Aluna regular do doutorado. Pesquisa sobre gênero e novas tecnologias.

M. (m): aluno especial, jornalista. Tem intenção de fazer mestrado.

Palavra da professora sobre o exercício de lidar com a diversidade. Histórico da disciplina.

Descrição da disposição dos alunos na sala durante o primeiro dia de aula:

Mesas	Corredor	Mesas
S2. (f) C1. (f)		L1.(f) V.(f) - primeira fileira.
F. (m) C2.(f)		L2 (F) – na segunda fileira.
E. (f) R. (m) M. (m)		C1 (f) T. (f) S1 (m) - terceira fileira

A aula segue, todos prestam atenção. A professora fala de alguns grandes pensadores que olham a pós-modernidade. Interfaces gráficas. Hipertexto: quebra do padrão do livro. Método científico: estudo de caso. Alguns alunos navegam enquanto a professora ministra a aula. Alguns fazem anotações. A professora explica a dinâmica da disciplina, alternância de poder: relator: assina. Na segunda parte da aula os alunos deverão fazer *posts* nos *blogs*, dentro do portal da disciplina.

A professora fala pela primeira vez sobre o Texto Coletivo - trabalho final será um texto coletivo, trabalho colaborativo, com várias vozes autorais. Dar voz autônoma para os alunos. Trabalho coletivo tipo monografia, a escolha do tema é feita pelos alunos. Mas deve estar dentro da área de Comunidades Virtuais. Mudar as práticas e as dinâmicas: *wiki*. A professora comenta sobre o “estranhamento” da turma, principalmente de T (f). E pergunta se todos da turma aceitam a participação dos ouvintes. Todos concordam desde que os ouvintes assumam também o compromisso do texto coletivo. S2 (f), aluna ouvinte, desde o momento se dispõe a ser a revisora do texto coletivo já que é doutora em Língua e Literatura Portuguesas. Todos admiram a sua empolgação e vontade de participar.

A professora fala de atividades como as resenhas dos livros. Crítica à escola brasileira. M. (m) pergunta. C2 (f) conversa. O tema do texto não deve sair do universo de comunidades virtuais de aprendizagem. A professora comenta sobre o feriado do mês e para que os alunos dêem uma olhada nos trabalhos das turmas anteriores.

Os alunos comentam. Temas para o texto coletivo surgem como Zona de desenvolvimento proximal. Todos anotam. Prestam atenção. Duas pessoas do Núcleo de Apoio à Pesquisa - Escola do Futuro ensinam os alunos a configurar, cada um, o seu blog individual, bem como o cadastro e *login* no site da disciplina. L1 (f) passa uma lista de e-mails dos alunos da turma. Todos aprendem a senha e *login* do blog coletivo da turma, no qual serão publicadas as relatorias de aula.

Durante o período, cada um começa a construção do seu *blog* pessoal nas máquinas dentro da sala. Os conteúdos como resenhas e o texto coletivo devem ser postados em formato *pdf* no site da disciplina. F (m) se dispõe a fazer a primeira relatoria da aula. Ao todo serão quinze aulas. C2 (f) sai mais cedo.

M (m) questiona preocupado com o possível caos na produção do texto coletivo. R (m) reitera comentando e apontando possíveis dificuldades. L1 (F) sai. V (f) diz que hoje no primeiro dia de aula foi muita informação. T (f) diz que gostou, pois mostra que a disciplina veio quebrar paradigmas. Observa-se certo desconforto geral entre os alunos da turma. S. (m) pergunta sobre hipertexto. V (f) sai da sala. C2 (f) menciona a necessidade de haver uma lista de discussão da turma na Internet. Os que estavam presentes concordam.

A professora termina a aula.

Aula: 15/04/2008

A essa aula os alunos já estavam interagindo através da lista de discussão disponibilizada na Internet. Foi por meio dela que se deram as negociações sobre as resenhas que deveriam ser feitas durante o feriado da Páscoa. A professora havia disponibilizado a bibliografia do curso no site da disciplina e recomendou que cada aluno escolhesse uma obra a fizesse a sua resenha. As negociações foram tranquilas através da lista de discussão. A aula de hoje estava reservada para a apresentação das resenhas pelos alunos.

Alguns alunos também vieram participar da disciplina: P(m) – mestrando e A (f) - aluna ouvinte, J. (f) – aluna especial, G. (m) – aluno ouvinte. Nessa turma havia treze alunos no total.

Alunos que participaram da aula: T (f), P (m), L1 (f), S2 (f), A (f), S1 (m), J (f), E. (f), G. (m), L2 (f), M. (m), C1 (f). A relatora da aula foi S2 (f).

No início da aula os alunos relatam problemas para postar mensagens nos *blogs* individuais e no *blog* coletivo do site da disciplina. Alguns alunos relatam que se esqueceram do recurso do *pdf* na hora de publicar os trabalhos no site. Alguns publicaram as resenhas em seus *blogs* individuais e não na seção trabalhos.

A professora pergunta quem gostaria de apresentar a resenha. Alguns alunos foram à frente e apresentaram suas resenhas utilizando os recursos multimídia disponibilizados na sala. Os que apresentaram foram: S2 (f) que leu o livro da Lúcia Leão - O labirinto da hipermídia. Relatou questões acerca do hipertexto. Lembrou que a literatura pós-moderna tem muito de hipertexto. Buscou a questão do hipertexto com a cognição. Metáfora labirinto/hipertexto. Terceiro

capítulo do livro é o melhor. Sobre a autora mencionou que é didática, repetitiva, texto palatável, não é tecnicista. S1 (*m*) resenha sobre o livro do Howard Rheingold sobre comunidades virtuais 1993. J (*f*) resenha sobre o livro do Ladislau Dewbor e P (*m*), cuja resenha foi sobre o livro de Michael Dertouzos. Todos prestaram atenção nas apresentações.

A professora interrompe as apresentações, agradece aos alunos e entra no portal do nexus: Disponível em: <http://www.nexus.futuro.usp.br> A aula será sobre metodologia de pesquisa. Todos prestam atenção. Alguns olham e-mails, sites na Internet, fazem outros trabalhos no computador.

A professora trata do texto científico, menciona que não deve possuir muitos adjetivos. A classe está meio tensa por causa do texto coletivo que ainda não começou a ser escrito. Quem está sem computador presta atenção. Outros alunos navegam. Conflito – G. (*m*) começa a expor o problema, assunto do texto. Reflexão da turma.

A professora procura ajudar dizendo que objetivos do texto devem, desde o início, ser claros, concretos. Saber o que se conhece daquilo até o momento. A professora passa o esquema do texto coletivo como um texto cuja formatação deve ser monográfica ou de pesquisa acadêmica, possuindo, respectivamente: introdução, problema, hipótese, objetivos, revisão da literatura, justificativa, metodologia - resgatar o problema, dados, tendências (conclusão), referências bibliográficas. Deve-se ter atenção aos títulos e ao uso dos verbos e substantivos.

Desenvolver a pesquisa de campo. Iniciar um exercício coletivo de montagem do projeto do texto coletivo. A professora menciona a importância de criar indicadores, que nada mais são do que variáveis a serem investigadas. A professora intervém através de críticas dizendo o que seria bom e o que não seria bom. Os alunos aceitam as sugestões da professora com receio. Os alunos combinam de se encontrar na aula externa. L1 (*f*) fala que devemos primeiro pegar *making offs* das turmas anteriores e sugere como tema do texto coletivo as etapas mais recorrentes para a produção do texto colaborativo.

Aula dia 06/05/2008

Aula externa (sem a presença da professora). Na aula anterior a professora havia sugerido que

o texto coletivo abordasse o tema da experiência da turma em ter que participar desse tipo de construção. Mas, deixou claro que a escolha sobre o tema era um direito da turma. O objetivo dessa aula sem a presença da professora foi definir como iríamos coletar os dados da nossa experiência. Alunos presentes: P(m), T (f), V. (f), S2 (f), L1 (f), G (m), J (f), R (m), E. (f), L2 (f), C2 (f), C1 (f), M (m). Relatora do dia: T (f).

Descrição da disposição dos alunos na sala:

Mesas	Corredor	Mesas
T (f) G (m)		J (f) V (f) – primeira fileira.
L1 (f) (inquieta) S2 (f)		M (m) P (m) L2 (f) – segunda fileira.
E (f) R (m)		C1 (f) C2 (f) - terceira fileira.

S2 (f) tomou a liderança das atividades perguntando a todos se iríamos fazer o questionário da pesquisa para aplicarmos sobre nós mesmos, acerca de nossa experiência nas atividades coletivas. P (m) se junta a ela para discutir como serão os questionários, mencionando os modelos de questionários on-line que já viu. J (f) faz comentários.

L1 (f) fala da necessidade de dois questionários, perfil dos alunos + um sobre a disciplina. A construção do questionário se inicia de maneira coletiva. S2 (f) digita e cada um dá uma sugestão de pergunta.

R (m) sugere outros questionário, em escala, que vê na Internet através de uma busca que faz rapidamente no Google. P (m) também inicia uma busca na mesma ferramenta e fala sobre os questionários que encontra. V (f) toma a iniciativa e vai para o quadro branco e anota sobre os questionários que estamos propondo.

T. (f) a relatora do dia pede calma, anota tudo e faz perguntas sobre o *making-off*. R (m) também fala que tem dúvidas sobre o making-off. T e R começam a discutir sobre o assunto.

G. (m) está lendo algo e não se envolve. C2 (f) concorda com praticamente todas as proposições sem se incomodar com nada.

Começa a discussão sobre a turma de 2007. Ela estaria entre os participantes da pesquisa de nosso texto coletivo que tinha como tema o texto coletivo?

L1 (f), inquieta, acha que não e resolve olhar novamente o problema de pesquisa para se justificar. R (m) e P (m) questionam o problema de pesquisa. De repente, R (m) começa a relutar em aceitar o tema de pesquisa. Ele vai até a frente da sala e, rindo, comenta: “Vocês não acham que vai ficar um pouco confuso fazermos um trabalho, um texto coletivo, relatando a nossa experiência em participar do texto coletivo?”

V (f) ironiza a colocação de R (m) e sorri. R (M) continua: “Por que não escolhemos um outro tema qualquer. Futebol, por exemplo?”

Na mesma hora M (m) reclama dizendo que não está conseguindo acessar os textos coletivos da turma pelo grupo de discussão e pelo *Googledocs*.

R (m) continua questionando o problema de pesquisa diante da turma dizendo que vai dar confusão semântica analisar o texto coletivo enquanto escrevemos um texto coletivo. L1 (f) um pouco confusa e diz que não há tempo hábil para procurar outro tema.

Apesar da discussão a turma está pensando no método de coleta de dados, se vai ser só responder questionário ou se terá entrevistas e depoimentos. V (f) concorda, acha que tem que ser quali e quanti. T (f) se levanta da relatoria e direciona novamente o tema do problema para o texto coletivo.

R (m) resiste na sua posição contrária ao tema. T (f) conversa com R (m) a respeito do problema, sugerindo tratar de impactos do texto coletivo ela retoma a aula passada pela relatoria e comenta o tema como sugestão da professora.

L1(f) propõe uma votação. V(f) nesse ínterim atende o celular e sai da sala. R (m) fala que estamos na ‘proa’ errada. Que o tema de pesquisa vai ser confuso. M (m) fala que não dá mais tempo pra discutir. V (f) volta para a sala, percebe o conflito e diz que estamos perdendo tempo com essa discussão.

G(m) que estava lendo agora quer falar, parece querer dar razões a R(m). L1(f) critica abertamente a proposta de R(m) e diz que não é hora para mudarmos o assunto do texto

coletivo. Reivindica a votação da turma sobre essa discussão.

R(m) e sua proposta são derrotados pelo voto da maioria contra dois. Ele aceita e volta para o lugar onde estava assentado. S2 (f) chama para si a palavra novamente e começa a ler o questionário e as perguntas que já foram feitas, reencaminhando o assunto. Todos contribuem com mais questões.

R(m) ironiza e critica o questionário e o texto coletivo, pois diz que isso não deve ser feito dessa forma, há critérios científicos a serem seguidos. Já passou por uma experiência onde foi criticado por causa de técnicas de coletas de dados quantitativas. Isso é coisa séria.

M (m) ignora os comentários e já está ajudando S2 (f) a continuar a elaborar o questionário. J (f) sugere dividir tarefas pois o tempo da aula já estava se esgotando e S2 (f) direciona outros questionários. C2 (f) sugere montar o questionário através de perguntas separadas por blocos de assuntos. S1 (m), S2 (f) e M (m) se debruçam no questionário.

P (m) continua no computador pesquisando sobre questionários. C2 (f) participa da divisão de tarefas. As tarefas finalmente ficaram divididas assim:

- S2 (f), M (m), S1 (m), P. (m) ficam responsáveis pelo questionário letramento digital.
- V. (f), T. (f) e S. (m) ficam responsáveis pelo questionário de perfil.
- C1 (f) e L2 (f) ficam responsáveis pela parte teórica do texto.

A turma parece estar resolvendo seus problemas coletivos. C2 (f) dá mais direcionamento das tarefas. Algumas pessoas ficaram com mais atividades que as outras. Elas chamaram para si essa responsabilidade sem reclamar. Alguns alunos como, J (f) e G (m) não se dispuseram a fazer nenhuma das atividades propostas. Os que ficaram com menos atividades não se pronunciaram a respeito.

Relato de Aula: 13/05/2008

Alunos presentes: J (f), V (f), P (m), L2 (f), C1 (f), L1 (f), G (m), R (m), E (f), C2 (f), T (f), S1

(m). Relatora da aula: J (f).

A aula deu início com a retomada do relato da aula passada a pedidos da professora. V (f) fala da dificuldade que teve com para acessar a lista de discussão da turma na Internet. Ela iniciou um tema e ninguém havia respondido. Os outro disseram que não haviam recebido e-mail algum. R (m) ironiza a situação. S1 (f) e mais outro aluno falam que os e-mails de V (f) estavam voltando. Clima tenso na turma. L1 (f) faz suas colocações sobre a situação. A professora fala que programa é sempre problema e todos dão risadas, descontração.

A professora, ao ler o relato da aula anterior e comentando sobre o problema de pesquisa fala da importância da precisão da linguagem. Trata dos problemas norteadores do projeto de pesquisa. A professora aprofundou com a turma na questão do problema de pesquisa. C2 (f) e L1 (f) complementam algo sobre comunicação e pesquisa.

P (m) menciona a questão do estranhamento com o trabalho coletivo, como era o perfil.

A professora sugere o tema: turma de 2008, estudo de caso de produção coletiva. J (j) pede à professora que defina melhor o problema de pesquisa. L1(f) menciona a questão do estranhamento da disciplina.

P (m) e S1 (m) iniciam uma conversa paralela sobre os questionários e as tentativas de fazê-lo on-line.

A professora ressalta a importância de a turma estar motivada a pesquisar a si mesma sobre a produção colaborativa. J (f) fala que a produção colaborativa leva a um confronto com ela mesma por meio desta disciplina. C2 (f) fala que tem problemas e resistência com as ferramentas, principalmente o site e da lista de discussão. V (f) diz que tem problemas com a publicação da relatoria no site. C2 (f) fala que o problema do trabalho vai além do texto coletivo.

A professora diz que é justamente a questão do estranhamento e que quer essa palavra no problema. G (m) comenta sobre o problema de pesquisa mencionando que o texto coletivo é apenas uma parte do problema.

V(f) e G (m) dizem que outra parte do problema deve ser também problemas nos ambientes

virtuais. Professora e C2 (f) conversam com V (f) e G (m) dizendo que o estranhamento ao texto coletivo é mesmo apenas uma parte do problema. S1 (m) diz que na pesquisa deve haver o tópico comunicação e poder. A professora apóia essa idéia e diz que tem que haver poder, estranhamento e poder. V (f) e professora negociam a respeito do tema.

R (m) resiste e retoma a discussão da aula passada questionando a dificuldade da metodologia de participação quando nós estamos no processo de construção do próprio texto coletivo. R (m) sempre propõe uma reflexão em cima do que se está discutindo.

A professora diz que isso não tem problema algum. Somos todos observadores participantes. S1 (m) discute com a professora a questão da literacia e do letramento digital. A professora fala para tomar cuidado com o termo letramento, pois ele tem outros sentidos na educação e alfabetização.

L2 (f) sai da sala e traz água para a professora. A professora conversa sobre a metodologia que irá ser empregada no trabalho e pede a opinião da turma sobre a colocação de R (m). L1 (f) diz que está à vontade com a metodologia, que não encontra problemas. A professora menciona que todos deveriam dar depoimento na pesquisa e não apenas uma amostra representativa. R(m) retoma a sua dificuldade para com a metodologia apresentada. A professora consente com o envolvimento da turma e não com a opinião de R (m). Há opiniões divergentes. L1(f) critica a opinião de R (m).

J (f) faz colocações sobre o método etnográfico que será aplicado no trabalho, mencionando Geertz e a tarefa de o observador se observar. A professora fala sobre a experiência de diferentes papéis e a direção no depoimento em duas vertentes:

- me conte o que você viu. (observador)

- me conte o que você viveu. (participante)

Professora conversa sobre a alternância de papéis e de poder nas relatorias. Nas reuniões presenciais do grupo. J (f) anota e menciona novas questões nos questionários: funcionário público, terceiro setor, sobre flexibilidade e resistência à mudança de rotinas. S1 (m) se opõe: “Pra que perguntar isso?” A professora concorda com a J (f). Determinando que sim, é importante.

A professora sai da sala e começa a segunda parte da aula onde os alunos ficam por conta da negociação e conversas do texto coletivo. L1 (f) retoma a questão do problema. Propõe uma reunião em grupo. J (f) fala que poderá trazer a referência bibliográfica do Geertz para quem quiser tirar cópia, mas ressalta que o original é dela e que não emprestará para ninguém. L1 (f) menciona outro texto sobre metodologia do autor Thiollent.

Os alunos se mostram mais tranquilos agora, parecem ter encontrado uma direção cordata sob o ponto de vista da maioria. L2 (f) retoma a problemática das referências bibliográficas que precisamos ver, pois está incompleta nas resenhas que fizemos. S1 (m) pergunta se devemos montar um glossário com a definição de estranhamento: preocupação? L2 (f) concorda que o estranhamento seja uma preocupação. J (f) lê para todos os tópicos tratados na sua relatoria da presente aula.

P (m) e S1 (m) voltam a conversar sobre ferramentas para disparar questionários on-line. S1 (m) menciona os problemas de comunicação que a turma está tendo para usar as ferramentas on-line. Fim de aula.

Aula dia 19/05/2008

Alunos presentes na aula desse dia: P (m), J (f), S (f), L1 (f), C1(f), L2 (f), C2 (f), S1 (m). (Poucas pessoas para uma aula em que teríamos que tomar decisões tão importantes). Relator: S1 (m).

Descrição da disposição dos alunos na sala, durante a aula. Os alunos já estavam ocupando seus lugares habituais:

Mesas	Corredor	Mesas
S2 (f)		J (f) (primeira fileira)
L1 (f)		P (m) C1 (f) (segunda fileira)
S1 (m) C2 (f)		L2 (f) (terceira fileira)

A professora inicia a aula retomando a relatoria da aula passada. J (f), relatora da aula anterior, diz que não deu tempo de postar a relatoria no site da turma. Uma aluna empresta um *pendrive* para que ela apresente a relatoria no computador que está interligado ao telão. Depois da leitura do relato da aula anterior, a professora fala, novamente, que temos que reformular o problema de pesquisa e incluir estranhamento no texto coletivo e no uso do portal. Silêncio geral.

Em seguida, S1 (m) vai para frente da sala, trocando de lugar com a professora e inicia a apresentação dos questionários de perfil e de letramento digital realizado através de um software gratuito na Internet, ele menciona que pela parte de confecção dos questionários, ele e P1 (m) haviam trabalhado. S1(m) e P (m) são os alunos que mais têm trabalhado na turma, principalmente porque assumiram a responsabilidade voluntariamente sob as de ferramentas on-line para desenvolvimento e aplicação dos questionários. Alguns dos outros alunos já perceberam que eles são os que mais têm trabalhado no grupo em geral.

A professora acompanha a discussão junto aos alunos, na mesma fileira de cadeiras. Ela emite opiniões sobre os questionários. Após as discussões a professora faz apresentação dos projetos TôLigado e ACESSA SP aos alunos. Finalizando a apresentação, a professora sai da sala. Esse é o segundo momento da aula no qual os alunos entram em acordo a respeito das atividades do texto coletivo.

A turma dividiu as tarefas de análise de questionários e análise dos depoimentos. C1 (f) e S2 (f) se dispuseram a fazer a análise do questionário de Perfil. Elas sorriram e fizeram comentários irônicos, pois tratava-se da primeira vez que iriam fazer a análise de um questionário. O texto teórico da pesquisa, com referências, ficou sob a responsabilidade de L1(f) e C1 (f). L1 (f) disse que poderia auxiliar com referências na parte de metodologia do texto coletivo. C2 (f) e L1 (f) ficaram responsáveis pela análise dos depoimentos dos alunos.

Logo os alunos apontaram a necessidade de mais pessoas para auxiliar na análise os questionários. Na semana seguinte seria aula externa, reunião da turma sem a presença da professora. O grupo, em conjunto, optou por não se reunir, mas cuidar das atividades a serem feitas. A turma marcou as datas no quadro para entrega dos textos escritos e análises dos

questionários. Após o término da aula, P (m) e S1 (m) ficaram fazendo reformulações nos questionários após a aula.

Aula do dia 3/06/2008

Apenas dois alunos e a professora na sala de aula. A professora fica preocupada com a participação dos alunos e menciona que a turma não se mostrou muito empolgada com a idéia do texto coletivo, desde o início.

Mais duas alunas chegam e a professora resolve dar início à aula. Relatora: C2 (f). Aos poucos os alunos vão chegando, totalizando grande parte da turma. Fica marcado para o dia 17/06 a entrega da primeira versão do texto coletivo. Dia 24/06 entrega do trabalho pronto e *making-off* (relatorias de aulas) da turma.

Disposição dos alunos na classe:

Mesa		Corredor	Mesa	
S2 (f)	R(m)		P (m)	V (f)
Professora C2 (f)				
L1 (f)			C1 (f)	S1 (m)

Nesse dia, especificamente, a maioria dos alunos se apresenta desanimada, calada. Será cansaço de final de semestre? Essa turma teve problemas para definir o problema de pesquisa que foi discutido com a professora durante várias aulas. Por isso as referências bibliográficas ficaram atrasadas em relação ao problema de pesquisa. Houve estranhamento com texto coletivo desde o início e dificuldades para uso das ferramentas do portal.

S1(m) e a professora voltam a discutir a questão dos termos Letramento / Literacia. S2 (f), como é da área de letras diz que prefere letramento. A professora diz que se observarmos a tradução do termo em inglês *digital literacy*, caberia mais literacia. S2 (f) discute com a

professora e coloca a questão do conceito do termo. V (f) não entende o motivo da discussão. A professora menciona que deve ser inserido no texto coletivo final uma bibliografia sobre literacia digital bem como um questionário sobre isso. L1 (f) consulta na Internet e diz que letramento e literacia têm o mesmo significado. A professora menciona que para as áreas de comunicação e educação esses conceitos mudam, é preciso fazer uma verificação. Letramento no contexto de alfabetização de criança. Literacia atendendo ao uso e à justificativa. Como o contexto é de comunicação deve ser literacia.

S1 (m) desiste da discussão e S2 (f) também. A professora menciona que os alunos estão um tanto quanto quietos e muda de assunto tratando da importância de se estruturar um sumário inicial para a versão preliminar do texto coletivo, a fim de organizar as idéias. Sumário como revelador do trabalho. Em seguida apresenta outros projetos do Núcleo de Apoio à Pesquisa Escola do Futuro da USP e todos prestam atenção.

V (f) faz várias perguntas sobre o Programa ACESSA-SP. L2 (f) cuja dissertação tem como tema o programa dá uma verdadeira aula sobre o projeto. A professora senta-se no lugar dela. Os alunos ficam empolgados com os números do Programa ACESSA-SP. Em seguida a professora apresenta o Projeto Petrobrás. Apresentação de um vídeo sobre o Second Life. L2 (f) continua auxiliando a professora na aula.

As alunas L1 (f) e C2 (f) mostram as suas respectivas páginas no Orkut. S1 (m) mostra a sua página no Facebook.

Segunda parte da aula, a professora sai de sala. C2 (f) segue à frente da sala e começa a coordenar as atividades. S2 (f) lembra aos alunos da urgência na entrega de texto para revisão com, no mínimo, duas semanas de prazo antes da data de entrega final.

L1 (f) verifica as perguntas dos depoimentos e comunica à turma que deverá responder até o próximo sábado. C2 (f) fala sobre os depoimentos e lê perguntas que deverão ser respondidas. V (f) comenta sobre os depoimentos.

S2 (f) e L1 (f) discordam sobre o processo de organização do texto coletivo, especificamente sobre a disposição da sequência do texto, parte teórica e metodologia. S2 (f) que já tem o doutorado completo e cursa a disciplina como aluna ouvinte, interessada em fazer um pós-doc, veio da área de Letras e diz que é de determinado modo a configuração do texto em sua

área de pesquisa. L1 (f), aluna regular de mestrado, diz que na área de comunicação a configuração é outra e como se está realizando um trabalho para o departamento de comunicação, a sua disposição sugerida para o texto coletivo é mais adequada. Depois de discutirem abertamente e L1 (f) se opor a S2 (f), S2 (f) desiste de continuar a discussão sem as partes haverem entrado num consenso. S2 (f) sai mais cedo da aula.

Questões parecidas com essa foram freqüentes nesse semestre de 2008. Principalmente durante a montagem do texto coletivo. Em relação às traduções dos trechos citados na parte teórica, por exemplo, S1(m) que é aluno da Poli diz que no seu departamento não é necessário fazer tradução de textos em outra língua. C1 (f) discordou mencionando que como era a área de humanas e de comunicação, diferente da Poli, exigiam-se texto mais longos e que tudo deveria ser escrito em português. Discussões desse tipo parecem ter boas para mostrar a diversidade da turma e seus arranjos para escrever e montar um texto em comum. Cada parte demandou um tipo de negociação. Aqueles que possuíam maior conhecimento ou autoridade no assunto venciam as disputas por meio do reconhecimento ou valor imputado pela turma à opinião de determinadas pessoas.

Aula do dia 17/06

Esse encontro ocorreu na sala de reuniões do NAP Escola do Futuro da USP, em virtude de paralisação do prédio da ECA. Foi um encontro nos moldes da aula externa, na qual a professora não participa. Alunos presentes: M (m), P (m), V (f), L2 (f), J (f), R (m). Nesse dia não houve relatoria oficial.

Essa aula foi a de reunião para leitura das análises dos questionários aplicados na turma. Foram aplicados três questionários fechados para todos os alunos: Questionário Perfil, Questionário Literacia Digital, Questionário Portal.

P (m) inicia falando sobre o questionário de literacia digital dizendo que teve como base o questionário CGI de uso das TICs. O grupo discute o assunto em geral. Há preocupação com as normas ABNT para apresentação do trabalho final. Cada grupo de responsáveis leu a análise que fez do questionário. Muitas risadas e leituras cruzadas. Comentários de coincidências de respostas entre os questionários. Nessa aula o debate e a interatividade entre

os alunos foram intensos. Alguns grupos reclamaram que ficaram com a tarefa mais difícil de fazer, ou seja, a análise do questionário mais difícil. Foi uma aula bem participativa. Só resta agora a montagem do texto coletivo agregando os depoimentos dos alunos. Tanto os questionários quanto os depoimentos foram não-identificados. Fim da reunião.

Aula do dia 24/06/2008

Estavam presentes na aula: C2 (f), T (f), C1 (f), S2 (f), J (f), V (f), P (m), E (f), L2 (f), L1 (f). Relatora do dia E (f). Aula externa a pedidos dos alunos, sem a presença da professora, posto que estávamos atrasados no cronograma de entrega do texto coletivo.

C2 (f) inicia a leitura da primeira montagem do texto coletivo no telão e todos os alunos presentes acompanham a leitura, dão sugestões, sugerem mudanças correções... Enquanto isso, L1(f) fica de pé, durante toda a leitura, atenta ao texto.

V (f) ressalta para a importância de redação de um texto, já que é coletivo, que seja não-discriminante entre os gêneros. Sempre colocar (o), (a) seguidos às palavras.

T (f), distraída, preocupa-se com as disciplinas que irá cursar no semestre que vem. Esta próximo o período para matrícula de alunos especiais e ela não é a única aluna da turma preocupada com o assunto. J (f) sai durante a leitura do texto e vai atender ao telefone celular. Volta só depois de uns vinte minutos. T (f) do nada sugere McLuhan no quadro teórico de referência. C1 (f) pergunta se ela tem alguma referência do autor mencionado que possa acrescentar agora, pois como estamos no final não dá tempo de ler mais nada. L1 (f) vai à frente e comanda as mudanças no texto coletivo de acordo com as sugestões. A participação é geral tanto com elogios quanto com críticas e sugestões.

T (f) comenta sobre a literacia. Justamente nesse instante S1 (m) chega e como é o responsável pelo questionário de literacia junto com P (m) todos riem. Sobre o quadro teórico de referência L2 (f) fala mais e justifica suas inserções. Ela era a responsável por essa parte junto com C1 (f). P (m) fala que precisa haver mais citações do Castells. V (f) só elogia e procura concordar com tudo.

J(f) volta enfim à sala depois de falar ao telefone e sugere a inserção de Paulo Freire. V(f) acha que é importante mas não há tempo hábil para tantas mudanças. S2 (f) ressalta que ela e C1 (f) ainda têm a responsabilidade de formatar e revisar todo o texto, que muitas mudanças a essa hora não é bom. V (f) e J (f) conversam sobre outras coisas. Outro conflito sobre tradução: humanas x engenharias.

L1(f) mostra-se preocupada com a coerência da linha teórica. É preciso haver uma “negociação” de autores. V (f) e C2 (f) também estão comentando e conversando sobre o quadro teórico de referências do trabalho.

T (f) e S1 (m) conversam sem acompanhar a leitura do texto. L1 (f) e L2 (f) iniciam uma discussão entre si e com os alunos a respeito do conceito de interação durante a leitura do texto.

Finalizada a leitura da primeira montagem do texto coletivo. T (f) e V (f) comentam que o texto tem muitas referências. É preciso selecionar mais. Impasse nas análises da interpretação e teoria.

L1(f) fala que os depoimentos não ficaram prontos, pois precisava das análises dos questionários. Fala que precisava ter havido maior organização da tarefa. T (f) se mostra preocupada por causa da data. C2 (f) tenta organizar a situação. Intenso período de negociações na análise dos questionários, formatação, revisão. Até o presente momento o texto coletivo estava sendo construído na internet na ferramenta do *GoogleDocs*. Entretanto, agora era preciso transformá-lo em um único arquivo *.doc* para formatação segundo as normas da ABNT.

Combinou-se então, um caminho que o arquivo do texto coletivo deveria percorrer naquelas duas últimas semanas, passando por várias mãos, denominado esse período na lista de discussão por “corrida de revezamento com bastão”, nas quais cada um dos alunos iria atuar em um ponto. Primeiro a reformulação da parte teórica por L2 (f) e C1 (f) até a próxima quarta-feira à tarde. Depois, envio do texto para P (m) e S1 (m) para inserção dos questionários, até quinta-feira à tarde. Eles depois iriam enviar para L1(f) e C2 (f) que ficariam responsáveis pela inserção da análise dos depoimentos. Até a sexta-feira, o texto deveria ser enviado para S2 (f) para a revisão final durante o final de semana.

E (f) se disponibilizou a imprimir o texto coletivo, mas ele deveria ser enviado por e-mail, na segunda-feira, de manhã. Ela iria trazer o trabalho impresso e pronto, na próxima aula, já encadernado para apresentação à professora. Todos os alunos sabiam que tinham pouco tempo para resolver as pendências em relação ao texto coletivo. Mas, se cada um cumprisse o prazo e o caminho certo, não haveria como dar errado. Enfim, também estavam todos cansados e queriam finalizar o trabalho, entregando-o para a professora. Todos reconheciam os esforços necessários para cumprir a tarefa coletiva.

Aula de 10/07/2008 – Entrega do texto coletivo.

Participaram da aula: L2 (f), L1 (f), P (m), V (f), C1 (f), C2 (f), E (f), M (m), J (f).

Nem todos os alunos que participaram do processo estavam presentes. Os alunos se reuniram primeiramente na sala de aula. Quanto E (f) chegou com o trabalho impresso a euforia foi geral, todos queriam ver o resultado de tanto esforço. O trabalho passava de mãos em mãos e todos aqueles que o pegavam olhavam com carinho para o resultado. A alegria foi geral. Pareciam estar orgulhosos do trabalho coletivo.

Depois os alunos foram até o gabinete da professora para entregar o trabalho. Todos estavam contentes com o resultado. O título do texto coletivo foi *Strangers in Co-Text*: um estudo de caso da produção coletiva na disciplina de Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática.

A professora elogiou o trabalho. Foram feitas algumas reflexões sobre a experiência. Lembramo-nos dos alunos que abandonaram a atividade durante o semestre G (m), A (f) e F (m). A professora ressaltou que participar de um trabalho coletivo é sempre um desafio e que muitos não conseguem encará-lo. Ainda há uma cultura educacional por parte dos alunos que busca sempre uma resposta única por parte dos professores. Mas a Internet e as novas tecnologias vieram por um fim a esse modelo. Todos se mostraram satisfeitos com o trabalho, mas reconheceram o esforço e a necessidade de confiança uns nos outros, bem como da importância do funcionamento e do uso correto das ferramentas de comunicação utilizadas pelo grupo. Abraços, beijos, despedidas e final de mais um semestre.

