

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO



SHEILA DA COSTA OLIVEIRA

Tese de Doutorado

A Interlocução na Graduação a Distância:

Processo, Ferramenta e Resultado

em Transição Paradigmática

Porto Alegre, Brasil, junho de 2007.

SHEILA DA COSTA OLIVEIRA

A Interlocução na Graduação a Distância :
Processo, Ferramenta e Resultado
em Transição Paradigmática

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Informática e Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor.

Orientador:

Profa. Dra. Margarete Axt

Co-orientador:

Prof. Dr. Gentil José de Lucena Filho

Porto Alegre, Brasil, junho de 2007.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Oliveira, Sheila da Costa

Interlocução na Graduação a Distância: processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Informática e Educação, PPGIE, 2007.

412 p. :il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Informática e Educação. Porto Alegre, BR – RS, 2007. Orientador: Margarete Axt; Co-orientador : Gentil José de Lucena Filho.

1. INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO. 2. Graduação a distância. 3. Interlocução. I. Axt, Margarete. II. Filho, Gentil José de Lucena.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. José Carlos Ferraz Hennemann

Vice-reitor: Prof. Pedro Cezar Dutra Fonseca

Pró-Reitora Adjunta de Pós-Graduação: Profa. Valquíria Linck Bassani

Diretora do CINTED: Profa. Dra. Rosa Maria Vicari

Coordenador do PPGIE: Prof. Dr. José Valdeni

Bibliotecária –Chefe do Instituto de Informática: Beatriz Regina Bastos Haro

DEDICATÓRIA

A meus pais, Maria e Manoel, que, mesmo em sua simplicidade intelectual, abriram-me as portas do saber e me impulsionaram a alcançar todos os horizontes necessários ao meu crescimento pessoal e profissional...

A meus irmãos e cunhados, sempre prontos para os socorros e o apoio necessários durante essa caminhada...

A minhas filhas, Angélica, Cecília, Nathalia e Thais, sem as quais eu nunca entenderia realmente o significado das palavras diálogo e complexidade...

A meus alunos, contados já aos milhares, depois de 28 anos de docência, pois cada um me mostrou um caminho para o aprendizado da auto-superação...

A meus orientadores, Margarete e Gentil, por terem acreditado que esse trabalho faria a diferença e chegaria ao fim...

AGRADECIMENTOS

Toda jornada humana deve ser permeada pelo sentimento de gratidão.

Gratidão pela vida, que nos permite o contato com as experiências...

Gratidão pelo Universo no qual se encontram nosso sistema solar e nosso pequeno, mas não menos importante planeta Terra, um ponto indispensável no holograma.

Gratidão pelos inúmeros seres minerais, vegetais e animais que nos concederam a energia vital da qual nos alimentamos cotidianamente há anos...

Gratidão por todos os seres humanos que vieram antes de nós, preparando-nos o lugar mesmo antes de chegarmos a existir...

Gratidão por aqueles que se dispuseram a nos dar a vida e a mantê-la, dia após dia, a custo de não poucos sacrifícios pessoais...

Gratidão por todos os que passaram por nossas existências, incontáveis, mas presentes de alguma forma, em suas falas, atitudes, ações, silêncios, omissões, tudo o que ajuda a compor-nos ao longo da vida...

Gratidão pelos familiares e amigos, que não passam, antes permanecem, em atenção, carinho, conforto, apoio... são tantos em minha vida que não poderia citá-los todos no breve espaço de uma ou duas páginas...

Gratidão pelos que dependem de nós por algum tempo, ensinando-nos as virtudes da atenção, da dedicação, do altruísmo...

Gratidão... *“as palavras aí estão, uma por uma, porém, minha alma sabe mais.”*(Cecília Meireles)

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
SUMÁRIO	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xiv
LISTA DE QUADROS.....	xv
LISTA DE GRÁFICOS.....	xvi
RESUMO.....	xvii
ABSTRACT.....	xviii
RESUMÉ.....	xix
À GUIA DE PREFÁCIO.....	xx
1 CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	24
Coro I: Antes de tudo, observem-se as cenas... ..	26
1.1 O que é educação a distância?	29
1.2 Por que investigar educação a distância?	36
1.3 Breve histórico da educação a distância.....	38
1.4 Que olhares nos guiaram?	54
1.4.1 Mikhail Bahktin.....	54
1.4.2 Edgar Morin.....	56
1.5 Questão de pesquisa.....	59
1.6 Objetivos.....	66
1.7 Metodologia de pesquisa.....	66
1.7.1 Participantes da pesquisa.....	69
1.7.2 Instrumentos.....	70
1.7.3 Procedimentos de pesquisa.....	72
1.7.4 Análise e consolidação de dados.....	72

1.8 Hipóteses / suposições a serem verificadas.....	73
1.9 Resultados esperados.....	74
1.10 Estrutura da tese.....	75
2. CAPÍTULO 2: INTERLOCUÇÃO: UM PASSEIO PELO CONCEITO.....	78
Coro II: Fala e criação.....	80
2.1 O que é interlocução?.....	81
2.2 Interlocução e intervalo.....	84
2.3 Interlocução e contexto.....	85
2.4 Interlocução e complexidade.....	87
2.5 Interlocução e alteridade.....	92
2.6 Interlocução, polifonia e dialogismo.....	96
2.7 Interlocução em diferentes contextos.....	99
2.8 Por que processo, ferramenta e resultado?.....	116
CAPÍTULO 3: A INTERLOCUÇÃO PELO DISCURSO SÍNCRONO E ASSÍNCRONO, ORAL/ESCRITO.....	123
Coro III: Sobre o tempo.....	125
3.1 <i>Kronós</i> e <i>Kairós</i> : as duas faces complementares do tempo.....	126
3.2 O tempo na interlocução.....	129
3.3 O tempo na educação escolar.....	132
3.4 O tempo na educação a distância.....	135
3.5 Ferramentas síncronas.....	136
3.5.1 <i>Chat</i> (com ou sem imagem e som).....	136
3.5.2 Audioconferência.....	143
3.5.3 Videoconferência.....	146
3.5.4 Encontros presenciais.....	149
3.6 Ferramentas assíncronas.....	166
3.6.1 <i>E-mail</i>	167
3.6.2 Fóruns.....	173
3.6.2.1 O que é um fórum?.....	173
3.6.2.2 Padrão atual de funcionamento de fóruns virtuais	176
3.6.2.3 Novas formas de utilizar o fórum.....	178
3.6.2.4 O que é um animador?.....	180

3.6.2.5 O que realmente “anima” um fórum virtual de discussões?	181
3.6.2.6 Outras possibilidades de funcionamento de um fórum virtual.....	185
3.6.2.7 Avaliação diversificada do fórum virtual: mais um recurso de incentivo à intervenção, à autoria e à construção de sentidos.....	186
3.6.3 Página de conteúdo.....	190
3.6.4 Instruções de tarefas.....	192
3.6.5 <i>Blogs e flogs</i>	193
3.6.6 Portifólio.....	198
3.6.7 <i>Homepage</i>	203
3.6.8 Calendário, agenda e avisos.....	204
3.6.9 Mural.....	207
3.6.10 Caixa de tarefas.....	208
3.6.11 Listas de discussão.....	209
3.6.12 <i>Feedback</i> de tarefas.....	210
4. CAPÍTULO 4: INTERLOCUÇÃO, INTERVENÇÃO, AUTORIA, TRABALHO E APRENDIZAGEM.....	215
Coro IV: E nessa rede, onde você se localiza?.....	217
4.1 Quem pode, quem deve e quem precisa “ter voz”?	218
4.2 O gestor - reitorias, pró-reitorias, diretores de curso, coordenadores	223
4.3 Conteudistas	230
4.4 Tutores	237
4.4.1 Fatores que afetam a interlocução tutor X aluno.....	241
4.5 Analistas pedagógicos/designers instrucionais	257
4.6 Secretários e monitores	260
4.7 Técnicos de suporte tecnológico, webdesigners e programadores	262
4.8 Alunos	266
5. CAPÍTULO 5: INTERLOCUÇÃO, INTELECÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS	275
Coro V: Sobre falar, escrever, ouvir, ler entender.....	277
5.1 Algumas definições	278
5.1.1 O que é texto?.....	278
5.1.2 O que é produção textual?.....	281

5.1.3 O que é compreensão?.....	283
5.1.4 O que é intelecção?.....	285
5.2 O texto no contexto educacional.....	286
5.3 Intelecção e produção de textos em graduação a distância via <i>web</i>.....	289
5.3.1 Entender ou não entender não é a única questão.....	292
5.4 Papel da escrita em EAD.....	300
5.5 Como desenvolver a intelecção e a produção textuais dentro e fora dos ambientes virtuais de aprendizagem.....	307

CAPÍTULO 6: CONCLUSÃO: INTERLOCUÇÃO EM REDE EM CURSOS VIRTUAIS DE GRADUAÇÃO.....

6.1 Concluir ou não concluir, eis a questão.....	315
6.2 Os objetivos da pesquisa foram atingidos?.....	316
6.3 As questões de pesquisa foram respondidas?.....	324
6.4 Verificação das hipóteses.....	330
6.5 Discussão dos resultados e possibilidades de trabalhos futuros.....	331

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

GLOSSÁRIO

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ESCUTATÓRIA, DE RUBEM ALVES.....	354
APÊNDICE 2: PARA FAZER UM POEMA DADAÍSTA, DE TRISTAN TZARA..	356
APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA VIRTUAL.	357
APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO DE EXPECTATIVAS.....	362
APÊNDICE 5: TRANSCRIÇÃO DE REUNIÃO DE TUTORIA.....	364
APÊNDICE 6: EXEMPLO DE CORRESPONDÊNCIA PADRÃO.....	367
APÊNDICE 7: RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE ENCONTROS PRESENCIAIS.....	368
APÊNDICE 8: ENTREVISTA COM TUTORES.....	370
APÊNDICE 9: ENTREVISTA COM COORDENADORES.....	372
APÊNDICE 10: ENTREVISTA COM SECRETÁRIOS E MONITORES.....	373
APÊNDICE 11: ENTREVISTA COM ANALISTA DE CONTEÚDOS/ <i>DESIGNER</i> INSTRUCIONAL.....	375

APÊNDICE 13: ENTREVISTA COM CONTEUDISTA.....	379
APÊNDICE 14: ENTREVISTA COM ALUNOS.....	380
APÊNDICE 15: <i>LOG</i> DE FÓRUM DE DISCIPLINA.....	390
APÊNDICE 16: <i>LOG</i> DE FÓRUM PERMANENTE DE TUTORES.....	408
APÊNDICE 17: <i>LOG</i> DE <i>CHAT</i> COM ALUNOS.....	409
APÊNDICE 18: MEMÓRIA DE REUNIÃO DE TUTORIA E COORDENAÇÃO....	410
APÊNDICE 19: EXEMPLO DE CALENDÁRIO SEMESTRAL CONJUNTO.....	411

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS

ABRAEAD – ANUÁRIO BRASILEIRO E ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA AO COMERCIÁRIO

MSN – MESSENGER SERVICE NET

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TICs – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

CNRS – CENTRE NATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

IUB – INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO

ESF – EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS

UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UCB – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PPGIE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO

FTP – FAST TRANSFER PROTOCOL

SMTP – SIMPLE MAIL TRANSFER PROTOCOL

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

FIGURA 1 - Sr. Spock.....	50
FIGURA 2 -Sr. DATA.....	51
FIGURA 3 – Galáxia.....	82
FIGURA 4 – Sinapse.....	84
FIGURA 5 – Abraço.....	88
FIGURA 6 – Sistema.....	90
FIGURA 7 – Castelo de Yverdon.....	107
FIGURA 8 – Deus Jano.....	129
FIGURA 9 – Arroba e rede.....	168
FIGURA 10 – Teclado de computador.....	175
FIGURA 11 – Portifólio: tecnologia que ajuda a pensar.....	203
FIGURA 12 - Aprendizagem colaborativa.....	251
FIGURA 13 – Charge.....	264
FIGURA 14 – Atores tradicionais em EAD.....	273
FIGURA 15 – Pintura rupestre.....	279
FIGURA 16 – Selo.....	280
FIGURA 17 – Livro didático.....	288

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Títulos em EAD por ano de publicação.....	35
TABELA 2	Média de cursos apresentados por instituição de acordo com a natureza jurídica em 2004.....	49
TABELA 3	Critérios para avaliação de postagens de fóruns virtuais	187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese do Desenvolvimento da Educação a Distância no Mundo e no Brasil.....	41
QUADRO 2 - Natureza, características e conseqüências do pensamento paradigmático.....	119
QUADRO 3 - Resultado de enquête sobre o uso de <i>chat</i> em cursos a distância.....	139
QUADRO 4 - Tipos de tutor e indicações de uso das estratégias características de cada tipo.....	179
QUADRO 5 - Os diferentes poderes dos grupos na organização do trabalho escolar.....	221
QUADRO 6 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar.....	238
QUADRO 7 - Habilidades e necessidades de gestores e aprendizes.....	307

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Número de alunos a distância, por tipo de curso.....	46
GRÁFICO 2- Novos cursos a distância a cada ano.....	48

RESUMO

A educação a distância vem se expandindo no mundo e no Brasil de maneira rápida, alcançando cada vez mais todos os níveis de educação. No Brasil, em especial, observamos uma oferta cada vez maior de cursos de graduação virtual, com conseqüente aumento do número de pessoas que se envolvem na preparação de cursos dessa natureza. Como a graduação constitui um ponto nevrálgico na formação acadêmica de estudantes e profissionais, escolhemos esse universo de pesquisa para estudar como esses processos de construção, oferta e reformulação de cursos virtuais são desenvolvidos neles, tomando a interlocução – modo tipicamente humano de interação – como eixo organizador. Abordamos, durante o relato/reflexão que resultou da pesquisa, aspectos da historicidade da educação a distância como modalidade educacional, comunicacional e organizacional, para vinculá-la à cadeia de eventos da história humana, aspecto que tende a ser minimizado e/ou esquecido, devido à velocidade de sua progressão. Ao mesmo tempo, observando as redes conversacionais que ocorrem entre as pessoas que compõem a malha administrativa, pedagógica e tecnológica responsável por um curso de graduação virtual, procuramos compreender como cada pessoa e cada equipe se posicionam nessa estrutura, no exercício da intervenção e da autoria, decorrentes das práticas interlocutivas. Utilizando os referenciais teóricos de Mikhail Bakhtin (dialogismo e polifonia, dois conceitos profusamente trabalhados pela Prof. Dra. Margarete Axt, no PGIE da UFRGS, e sob cuja orientação se desenvolveu esta pesquisa) e Edgar Morin (complexidade/alteridade), procuramos resgatar as dimensões emocionais que se ocultam nas diferentes camadas intelectivas, tecnológicas e administrativas que compõem um curso de graduação via *web*, constatando que, mesmo construída e intermediada pela máquina, e nascida de necessidades próprias do contexto industrial/comercial, a educação a distância, na qual os cursos virtuais de graduação se inserem, continua sendo um processo interacional humano, e que assim deve ser vista por seus vivenciadores, para que cumpra o seu papel de promoção dos humanos que dela participam, de alguma forma.

Palavras-chave: Interlocução, graduação a distância, alteridade, Mikhail Bakhtin, Edgar Morin.

ABSTRACT

The e-learning is growing fast, in the world and in Brazil and it is present in every education levels. In Brazil, we observe the offer more and more significant of graduation on-line courses, and a growing number of people that work to prepare and develop them. The on-line graduation is a very important step in the academic formation of students and professionals, and we chose this research's universe to study how this process of construction, offer and reformulation courses are developed, taking interlocution – typical human interactive way - by organizational axe. We discuss, during this report/reflection resulting of this research, historic aspects of e-learning that we minimize or forget, to reconnect it to the historic events chain of human history, because it is developed so fast and lots of people don't know, even more, its origins. In the same time, we want to understand how every person and team works in these administrative, pedagogic and technological net, using interlocutive practices. Mikhail Bahktin's (dialogism and polyphony, two concepts worked for a long time by PhD Margaret Axt, in the PGIE – UFRGS program) and Edgar Morin's (complexity and alterity) theories are used by references, to rescue emotional dimensions hidid in the different intellectual, pedagogical and administrative procedures that make up a web graduation course, which should be understood as a human interactive process to promoting humans, by humans.

Keywords: Interlocution, on-line graduation, alterity, Mikhail Bakhtin, Edgar Morin.

RÉSUMÉ

L'éducation à distance se développe très vite dans le monde et au Brésil, de telle sorte qu'elle est présente, aujourd'hui, dans tous les niveaux éducationnels. Au Brésil, spécialement, nous voyons une offre chaque fois plus grande de cours de graduation virtuelle, accompagné de l'augmentation du nombre de personnes qui doivent travailler ensemble pour les préparer. Puis que la graduation est un point de base à la formation académique des étudiants et des professionnels, nous avons choisi cet univers de recherche pour étudier comment sont développés les processus de construction, offre et reformulation de cours virtuels de graduation, à partir de l'interlocution – façon typiquement humaine d'interaction. Nous parlons, au long du rapport réflexive qui a résulté de cette recherche, de quelques aspects historiques de l'éducation à distance comme modalité éducationnelle, communicative et organisationnelle, pour la réintégrer à la chaîne d'événements qui composent l'histoire humaine, aspects qu'on minimise ou qu'on oublie, grâce à la vitesse de son développement. Au même temps, en observant les réseaux conversationnels qui se forment entre les personnes qui composent la grille administrative, technologique et pédagogique responsable par un cours de graduation virtuelle, nous voulons comprendre comment chaque personne et chaque équipe se posent dans cette structure, en exerçant ses droits d'intervention et d'autorité, qui sont conséquentes de la pratique interlocutive. En utilisant le référentiel théorique de Mikhaïl Bakhtin (dialogisme et polyphonie, deux concepts beaucoup travaillés par la PhD Margaret Axt, orientatrice de cette recherche, dans le PGIE – UFRGS - Brésil) et Edgar Morin (complexité et altérité), nous voulons reprendre les dimensions émotionnelles qui se cachent sous les différents niveaux intellectuels, technologiques et administratifs qui composent un cours de graduation par l'*web*, en constatant que, même qu'elle soit construite et intermédiée par les machines, et née des besoins propres du contexte industriel/commercial, la graduation à distance continue à être un processus interactif humain, et qu'elle doit être vue et comprise de cette forme par ceux qui la vivent, pour qu'elle puisse accomplir son rôle de promotion des humains par des humains.

Mots-clefs : Interlocution, graduation à distance, altérité, Mikhaïl Bakhtin, Edgar Morin.

À GUIA DE PREFÁCIO

Enquanto lia os documentos que constituem a base documental do *corpus** de pesquisa para este trabalho, ou participava de reuniões e eventos referentes ao tema, percebi-me num papel privilegiado: o de ser voz* e, ao mesmo tempo, o de dar voz a tantos que se dispuseram a colaborar com a disponibilização das informações* necessárias.

Sendo voz, descobri-me e re-descobri-me em muitos momentos, pois fui formada na educação presencial, da qual me tornei formalmente professora aos dezoito anos, sempre sob a influência das inúmeras outras leituras não curriculares e curriculares, passando também por rotinas de formação continuada em mídia impressa tradicional e via *web*, como aluna e como tutora. Minha própria voz em momentos diversos está, portanto, presente neste trabalho de forma substantiva. Vários desdobramentos de mim mesma falam e se reposicionam ao longo da experiência vivida, refletida e relatada.

Dando voz a outros, descobri o valor* da escuta atenta, tal qual a descreve Rubem Alves: uma “escutatória” (vide APÊNDICE 1) que permite a percepção íntima dos pensamentos e emoções do Outro, da atenção, do cuidado, do refletir, para garantir a fidelidade ao que me foi confiado.

Além disso, percebi que a polifonia* assim manifesta se enriqueceria ainda mais ao alcançar os que lessem o resultado dessa trajetória, compondo a cadeia discursiva* dos que se ocuparam, se ocupam e se ocuparão da educação a distância como tema de suas reflexões. A todos eles, embora desconhecidos, já estava conectada pelas reflexões educacionais constantes, e continuo estando-o pela construção do discurso* produzido ao longo da escrita desta tese, assim como todos os sujeitos pesquisados e pesquisadores que se envolveram **no** e **pelo** contexto* que criei com minhas visitas, perguntas e observações, também o estavam e ainda o estão.

Muitos dos que se pronunciaram desejavam ser ouvidos, mas temiam falar; muitos não acreditavam que serem ouvidos modificaria o que acontece; outros tantos

esperavam ser ouvidos e considerados em suas observações. A uns e outros procurei ser fiel, embora sem identificá-los diretamente, trazendo à tona do texto acadêmico-científico que ora se concretiza as indicações, revelações e sugestões que se me apresentaram ao longo do processo.

Como toda observação implica a presença e a interferência do observador no contexto observado, vivenciei em plenitude o paradoxo **pesquisador-sujeito pesquisado** ao qual se refere Marília Amorim em seu “O Pesquisador e o Seu Outro”. A batalha em busca da exotopia* necessária ao olhar e ao procedimento científico foi diária, devido à minha própria implicação* nos universos pesquisados. Para obtê-la, a intervenção dos orientadores foi decisiva. Cada um, a seu modo, se fez ouvir, e contribuiu sobremaneira para que a pesquisa encontrasse o seu termo e o texto chegasse a sua forma final (pelo menos por enquanto...) Dessa forma, o resultado desse trabalho constitui, principalmente, um espelho no qual contemplo a mim mesma, o que apreendi a pensar e re-pensar, fazer e re-fazer, ser e significar como profissional da área de educação a distância, após vinte e três anos trabalhando na educação presencial, em todos os níveis de escolaridade.

Não é sem emoção que contemplo essas imagens, e não pretendo disfarçá-la, embora tente não fugir aos limites do que se propõe uma autora de texto acadêmico-científico. Essa emoção* será um dos ingredientes textuais, a qual, espero, envolva também aos leitores*, fazendo-os ver que, por trás dessas páginas, seres do passado, do presente e do futuro se manifestam, cheios de vida e sentido, não como fantasmas ou vultos imprecisos, mas como presenças queridas, personagens de uma narrativa* inconclusa que muitos ainda ajudarão a escrever.

Este não é apenas mais um trabalho a respeito de educação a distância, universo emergente que chama tanto a atenção de tantos, na contemporaneidade - técnicos e tecnólogos, pedagogos, filósofos, antropólogos, empresários, entre outros - mas uma história de vida e busca, em toda a sua riqueza. Os caminhos que se cruzaram durante essa trajetória de quatro anos foram muitos, e os que se abriram durante e após ela ainda em maior quantidade. É, antes de tudo, a narrativa da aventura de uma professora que, após toda uma vida vivida no contexto da educação presencial, encontrou estímulos e oportunidade para ver uma outra perspectiva, não menos rica, atraente e desafiadora, no

contexto da educação a distância, e que descobriu, ao longo dessa aventura, que ambas são “educação” e que servem ao homem e aos seus objetivos, além de servirem também, enquanto se desenvolvem como processo, como modos de autodescoberta e revisão de mundo. É com esse sentimento que foi construído este texto, e é sob a sua influência que espero seja lido.

Essa escolha essencial não poderia deixar de afetar a forma de apresentação do trabalho, pois forma e conteúdo são um *continuum* constantemente desafiador. Desse modo, a linguagem acadêmico-científica está em diálogo e tensão constante com outros gêneros, por meio de recursos variados. A página de entrada de cada capítulo contém uma sinopse de seu conteúdo, como era habitual nas novelas de cavalaria, para que os leitores ouvintes pudessem inteirar-se dos episódios constantes daquele trecho narrativo. Esse recurso, além de permitir a visão sintética do conteúdo de cada capítulo, pretende resgatar um pouco do caráter histórico do objeto de estudo: educação a distância, aqui considerada em seu desenvolvimento de forma ampla, embora a partir do foco de cursos de graduação *on-line*. Em todas as seções e aspectos de EAD observados nos cursos de graduação que constituíram o foco e o *corpus* da pesquisa, procuramos resgatar esse aspecto da historicidade, reconectando os procedimentos que hoje executamos ao universo de todas as conquistas humanas, pois, assim como Bakhtin une todos os enunciados à cadeia discursiva que teve início, mas não terá fim, o avanço tecnológico, comunicativo e educacional no qual se insere a graduação *on-line* também faz parte de uma cadeia que se iniciou na proto-história e continuará indefinidamente. Além disso, o fato de termos consciência do nosso passado ajuda-nos a entender o presente e a desenhar/redesenhar o futuro.

Antes do texto propriamente dissertativo-argumentativo, introduzi uma seção chamada “Coro”, tomada de empréstimo às tragédias gregas, construída a partir de falas dos sujeitos pesquisadores e pesquisados, e que têm relação direta com o tema em discussão no capítulo. Esse segundo artifício tem o propósito de trazer a polifonia para a estrutura do texto, de forma concreta, mas não constitui propósito deste texto discutir uma por uma das falas selecionadas, permanecendo todas elas apenas como “pano de fundo”. Como o caráter complexo-sistêmico deste tema exige o tratamento de múltiplas ramificações, optamos também por realizar a revisão de literatura em partes, referentes aos conceitos específicos, no início de cada capítulo, para resguardar sua proximidade

com as informações trabalhadas ao longo do texto. Seguindo o mesmo raciocínio, resultados parciais da pesquisa serão apresentados ao final dos capítulos e/ou itens, conforme a pertinência, fazendo-se deles uma síntese no Capítulo 6, destinado às conclusões finais.

As palavras assinaladas com *, por sua vez, remetem ao Glossário, lembrando o *link* usado no hipertexto,* recurso muito comum nas páginas *web* que veiculam os conteúdos e atividades de cursos a distância.

O uso de epígrafes constantes é também um recurso dialógico, para que os teóricos de base e seus afins possam compor a tensão entre o meu próprio texto e o que já se disse antes a respeito.

As ilustrações, consideradas muito importantes no ambiente dos cursos de EAD, também foram incorporadas ao texto, dialogando com ele para provocar novas janelas de percepção.

Quanto à pessoa discursiva utilizada nesse relato/reflexão, penso que não poderia ser outra além da primeira do plural, para retratar, ao mesmo tempo, minha implicação no universo pesquisado, a busca da exotopia necessária ao exame do conjunto de informações, corroborando o que diz Marília Amorim (2001): “o autor está na totalidade da obra; o autor* se encontra no ponto crucial onde forma e conteúdo se fundem.”, e a junção da minha própria voz às outras tantas que permeiam este trabalho.

Espero que essas modificações, embora pareçam contrárias ao modelo tradicional de apresentação de uma tese, possam ser consideradas como novos ingredientes dele, e capazes de tornar a leitura do trabalho mais agradável a todos.

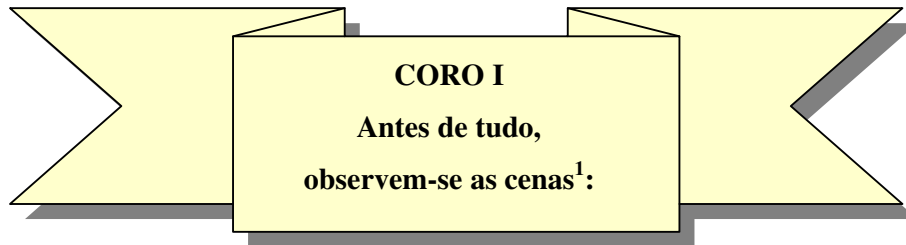
CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

*Na qual apresentamos a contextualização da pesquisa,
a justificativa para a realização da mesma,
o referencial teórico Bahktin/ Morin,
os objetivos estabelecidos,
a metodologia utilizada,
os procedimentos e instrumentos de registro e coleta de dados,
as hipóteses a serem verificadas,
falamos a respeito do que se espera com este trabalho e
apresentamos a estrutura da tese.*

“Que toda obra não dissimule a sua brecha, mas a assinale.”
Edgar Morin, O método 3, p. 39

*“As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento:
o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela.
Há um único sujeito:
aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se).
Diante dele, a coisa muda.
Qualquer objeto do conhecimento, incluindo o homem,
pode ser percebido e conhecido a título de coisa.
Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e conhecido a título de coisa porque,
como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo;
conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.”*
Mikhail Bahktin, Estética da criação verbal, p. 403



1. Num oásis, ao fim da tarde, atento escriba faz e verifica anotações, enquanto caminha entre as sacas de provimentos e as mantas de escravos semi-adormecidos. Antes de partirem, uma sacola contendo pergaminhos de instruções será preparada e enterrada sob a maior palmeira, conforme o combinado entre as caravanas do mesmo comerciante. Quando desenterrados, os escritos mostrarão o relatório e as recomendações que guiarão o próximo grupo em sua jornada até o destino final.

2. Numa noite escura, na China, um jovem general se prepara para a batalha. Seus soldados estão a postos, armas polidas e brilhantes. Os cavalos, alimentados e arreados. As preces e oferendas aos deuses e ancestrais já foram feitas. Contudo, seu coração hesita. Tem dúvidas quanto ao que fazer. O correio ainda não retornou com as informações seguras do velho general doente que fora convocado a substituir. Na tela da memória, ainda pode perceber-lhe o porte altivo, embora a idade, e registrar-lhe a voz, derramando conselhos antigos. No entanto, e agora? Como agir para conduzir à vitória os homens sob seu comando, como o faria o velho general?

*3. Assembléia de primitivos cristãos. A comunidade reunida aguarda a chegada de preciosa carta de instruções que os ajude a harmonizar o grupo que começa a sentir os efeitos da perseguição religiosa. Homens, mulheres e crianças, encapuzados e temerosos, acotovelam-se no subterrâneo. De repente, o emissário adentra o recinto e todos vislumbram o rolo de pergaminhos que ele carrega. O murmúrio se espalha e, por instantes, todos se movimentam e procuram aproximar-se do púlpito onde o **lector***

¹ As cenas aqui apresentadas são de autoria da pesquisadora, e foram construídas com base na pesquisa bibliográfica sobre a história da educação a distância. Têm como objetivo demonstrar que, cumulativamente, os processos dessa modalidade de educação foram se complexificando ao longo do tempo e que fazem parte de movimentos cotidianos da vida humana.

(leitor) se coloca. As primeiras palavras atingem agradavelmente a todos: “Meus irmãos, paz em Cristo!”

*4. 1850. Numa pequena fazenda européia, a carta de instruções do “assistant de mairie”(assistente de prefeitura) a respeito do plantio das novas sementes e dos cuidados com o gado durante o inverno chega às mãos do **fermier** (fazendeiro) e de sua família. O documento timbrado é lido junto à lareira, e a resposta, com solicitação de insumos e prazos para pagamento, seguirá na manhã seguinte, pelo mesmo **agent de poste** (carteiro) que a entregou. A conversa do pequeno grupo, bem como suas ações ao longo de três ou quatro meses, foram definidas pela fala do funcionário distante e desconhecido...*

5. Num grande centro de distribuição de correspondência, um dos agentes postais estranha o peso do malote que deverá transportar no dia. Abrindo a sacola, observa grande número de envelopes pardos contendo o carimbo de “ensino por correspondência”, e, suspirando, inicia sua jornada, contente ao menos por saber que, a cada pacote entregue, o peso diminuirá.

6. 1947. A Universidade do Ar, em São Paulo, criada pelo SESC e pelo SENAC, com a colaboração de emissoras associadas, oferece cursos radiofônicos a partir de programas publicados em discos de vinil. Nos radiopostos, os alunos ouvem as aulas três vezes por semana e, em dias alternados, trabalham com monitores na correção de exercícios e no esclarecimento de dúvidas. Em 1950, essa iniciativa conquista 318 localidades e atende a 80.000 alunos.

7. 1991. A então Fundação Roquette-Pinto (hoje Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto) lança o Jornal da Educação – Edição do Professor, o que, mais tarde, tornou-se conhecido como “Um Salto Para o Futuro” e foi incorporado à programação da TV Escola, com a finalidade de oferecer formação continuada a professores de todo o Brasil. As telessalas que disseminam o programa combinam o uso de material impresso, televisão e vídeo, telefone, fax e internet com encontros presenciais.

8. 2004. *Telecentro na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Cinco filas de 8 computadores se sucedem num recinto especialmente preparado para o projeto de “inclusão digital”. Monitores se desdobram no atendimento ao público, na sua maioria adolescentes e jovens. As telas mostram interfaces de provedores de e-mail, chats e MSN. Terminado o tempo limite de uso individual da máquina, os usuários se sucedem sem que a configuração das telas varie muito.*

9. *Num auditório equipado para vídeo e audioconferência, uma turma de pós-graduandos munidos de fones e webcams participa de uma aula virtual com o especialista no tema. Ao mesmo tempo em que ouvem e vêem o professor, teclam suas dúvidas, comentários e questionamentos, que o mediador inclui na própria apresentação, na forma de respostas, complementos, indicações, outras perguntas. Libertos da noção linear de tempo e espaço, os envolvidos nessa atividade experimentam um **ciberencontro** voltado para o **weblearning**.*

10. 2005. *Entro num laboratório público de informática da Universidade “Educação Sem Fronteiras”, logo após o término das aulas presenciais, e ele se encontra lotado. Observando as telas abertas, do fundo da sala, constato que estão conectadas, em sua maioria, ao ambiente virtual de aprendizagem mantido pela universidade. Pela variação das janelas operantes, percebo que alguns visitam a seção reservada ao conteúdo, solicitando, muitas vezes, a impressão dos textos das aulas e leituras complementares; outros postam intervenções no fórum, enviam mensagem para o tutor, verificam a agenda e o quadro de avisos. Todos os que executam essas ações são alunos inscritos em uma ou mais de uma das disciplinas virtuais ofertadas pelos cursos de graduação.*

Há uma conexão entre os personagens das cenas passadas e os da última cena, atual: todos são participantes de uma rotina qualquer de ensino/instrução/educação a distância, rotina que se modificou, e muito, ao longo do tempo, conforme veremos no presente trabalho.

1. INTRODUÇÃO

1.1 O QUE É EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

*“Caros amigos, antes de tudo,
importa que nos entendamos a respeito das palavras!”
Cícero, Segunda Catilinária*

Todos os objetos de estudo podem ser observados e conceituados de diferentes formas, sob perspectivas diversas. Com a Educação a Distância não é diferente, e, como se trata de modalidade relativamente nova na história humana, importa que iniciemos este trabalho por essa definição. Contudo, a depender dos critérios adotados pelos conceituadores, a delimitação desse conceito parece sempre deixar algumas lacunas, as quais procuramos eliminar ou minimizar, propondo, ao final do exame dos autores selecionados, um novo conceito integrador dos diversos aspectos.

No Dicionário de Educação a Distância publicado pela Fundação Roberto Marinho (ROMISZOWICS,1998), está registrado que a definição mais abrangente de EAD

inclui todas as formas de ensino-aprendizagem nas quais os alunos e/ou os professores se comunicam de qualquer maneira além das reuniões presenciais em sala de aula. Esta definição inclui casos tais como: alunos espalhados geograficamente e estudando sozinhos por grande parte do tempo, mas participando de reuniões de grupo regulares em centros de estudo ou telepostos, com ou sem a presença de um tutor ou facilitador, alunos e professores morando no mesmo local e freqüentando a mesma instituição de ensino presencial que, por motivos de conveniência de horários e não problemas de distância geográfica comunicam-se por meio de redes de computadores. (ROMISZOWICS, 1998 p. 34)

O mesmo Dicionário registra uma diferença entre *distance learning* – aprendizagem a distância – definida como “processo de aprendizagem sem contato regular com um professor ou com outros colegas em sala de aula presencial” -, e

distance teaching – ensino a distância – “processo de ensino sem contato pessoal regular em regime presencial.”(ROMISZOWICS,1998 p.35)

Todas as três definições registradas nessa fonte, embora pertinentes, têm como base uma comparação com a modalidade presencial tradicional, isto é, relativizam esse objeto tomando a modalidade presencial como referência. Esse procedimento, de certa forma, dificulta a percepção das especificidades dessa modalidade pedagógica, pois seu conjunto de características é considerado ou como lacuna ou como excedente em relação ao modelo presencial. Além disso, as duas últimas (*distance learning* e *distance teaching*) reforçam uma indesejável dicotomia entre ensinar e aprender, e, por consequência, entre ensinantes e aprendentes.

Keegan & Perraton (1986), (apud BOUCHARD, 2002, p.71). também registram que “aquilo que chamamos de ‘formação a distância’ é definido de maneira geral a partir da noção de distanciamento físico, isto é, do espaço geográfico que separa a pessoa que aprende dos recursos úteis à sua aprendizagem” Dessa forma, a EAD teria como característica principal o distanciamento físico entre professores (aqui considerados recursos) e alunos, e dos alunos entre si. Além disso, seria baseada na interação assíncrona, ou seja, com professores e alunos estabelecendo contatos em tempos diferentes, ao contrário da sincronidade que caracteriza o ensino presencial. No entanto, há uma falha também nesse conceito, pois nem todos os “recursos úteis à aprendizagem” encontram-se separados do aluno, que a eles têm acesso por diferentes mídias.

Contudo, para compreender integralmente esse objeto, é preciso, além de perceber as lacunas anteriormente identificadas, avançar na conceituação, focando as especificidades dessa modalidade educacional, tal como o fazem os autores comentados a seguir.

A esse respeito, Litwin (2000, p. 23) considera que: “o traço distintivo da modalidade EAD consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos.(...) uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem (...) em espaços e tempos que não compartilham.” Mas... e o ciberespaço, ponto de encontro virtual num espaço-tempo que ainda não compreendemos bem? Os docentes realmente

“ensinam” em EAD? (O texto de conteúdo já está pronto; na maioria das vezes, também as atividades, assim como os temas de fórum e as propostas de avaliação...) Todas as possibilidades espaço-temporais realmente não são compartilhadas? (E o *chat*, a vídeo e a audioconferência?)

Pretti (2003, p. 54) já considera a EAD “uma modalidade não tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo distintas formas de ensino aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos postos à disposição da sociedade.” Mas... e na educação presencial não temos isso? E quanto às “distintas formas de aprendizagem” e à utilização de “métodos, técnicas e recursos postos à disposição da sociedade”, essas não chegam a constituir traços realmente distintivos dessa modalidade educacional, pois vários outros segmentos também se apropriam deles.

Em seus estudos, Pierre Lévy (2003) analisa essa modalidade de ensino aprendizagem como algo especial, infelizmente minimizado pela errônea crença de que deveria funcionar como um “estepe educacional”, a ser utilizado quando um sistema tradicional de ensino entrasse em pane. A repetição desse procedimento, segundo ele, levou a um descrédito pedagógico da EAD, fazendo com que fosse vista, durante muito tempo, como um gênero menor e pior que a educação presencial. Nesse comentário, pode-se claramente perceber a questão de fundo: os dois modelos (presencial e a distância) são vistos como excludentes, e encontram-se em relação assimétrica, sendo a modalidade presencial considerada superior e necessitada de um apoio que a modalidade a distância poderia fornecer-lhe.

Já Moacyr Gadotti (2003) toma uma vertente mais cultural para referir-se ao mesmo objeto:

As conseqüências da evolução das *novas tecnologias*, centradas na comunicação de massa, na *difusão do conhecimento*, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino — como previra McLuhan já em 1969 —, pelo menos na maioria das nações, mas a *aprendizagem a distância*, sobretudo a baseada na Internet, parece ser a grande novidade educacional neste início de novo milênio. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da *televisão* e a da *informática*, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa

cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a *cultura digital*. (p. 5)

Também nesse conceito existem algumas limitações: vincula-se a EAD à noção de novidade, genérica o bastante para tornar-se inválida em alguns contextos que já lidam com ela há tempo suficiente; atrela-se a EAD essencialmente à linguagem escrita, à televisão e à informática, quando existem outras e variadas formas de mediação; e, por último, pressupõe-se que os jovens em geral estejam mais prontos para ser usuários desse produto, em detrimento dos adultos, como se a idade fosse o critério válido predominante para alunos de educação a distância.

É possível ainda considerar, como Belloni (2002), que, sob a perspectiva de incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ao contexto educacional que a educação a distância preconiza e possibilita, há um deslocamento conceitual: “Desse ponto de vista* de mixagem de linguagens novas e velhas, veiculadas em novos meios de comunicação, o eixo da discussão sobre educação a distância se desloca, passando a ser a mediatização técnica da mensagem educacional, e não mais a distância física entre o sujeito aprendente e o sistema ensinante”. (p. 23) Nesse conceito, ainda que tenha operado um ajuste considerável ao objeto EAD, ainda resta uma dicotomia a ser questionada: quem são os ensinantes e aprendentes?

Para os educadores canadenses responsáveis pelo desenvolvimento dessa modalidade educativa em seu país,

Cette forme d'enseignement porte des noms divers (formation à distance, éducation à distance, télé-apprentissage, apprentissage à distance, apprentissage électronique, etc.) selon l'aspect ou la perspective mise de l'avant. Il s'agit dans tous les cas de programmes qui combinent des éléments très variés (cours formels, perfectionnement scolaire, éducation des adultes, perfectionnement professionnel, formation technique et professionnelle, crédits d'études postsecondaires, cours d'épanouissement personnel) et des technologies très diverses.²

In: <http://www.educationcanada.cmec.ca/FR/Distance.php>

² “Essa forma de ensino recebe nomes diversos (formação a distância, educação a distância, tele-aprendizagem, aprendizagem a distância, aprendizagem eletrônica etc) segundo o aspecto ou a perspectiva escolhida. Trata-se, em todos os casos, de programas que combinam elementos bastante variados (cursos formais, aperfeiçoamento escolar, educação de adultos, formação técnica e profissional, créditos de estudos de especialização, cursos de formação pessoal) e tecnologias bastante variadas”.
Tradução livre da autora.

No conceito apresentado pelos canadenses, a lacuna encontra-se no fato de os “elementos bastante variados” (*éléments très variés*) terem a natureza dos cursos como foco, e não os sujeitos e papéis envolvidos no processo.

Por sua vez, Moore e Kearsley (1996), que definem EAD como a comunicação entre alunos e professores mediada por documentos impressos ou por alguma forma tecnológica, reforçam o conceito anteriormente apresentado por Belloni.

Sarramona (1986), sem alcançar as especificidades desse modelo educacional, define a EAD como um processo que exige todas as condições inerentes a qualquer sistema educacional, tais como o planejamento, a orientação do processo e a avaliação.

Segundo Keegan (1996), os elementos centrais do conceito de EAD seriam a separação física entre professor e aluno; a influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto e organização rígida); o uso de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; a comunicação de mão-dupla, onde o estudante pode beneficiar-se da iniciativa no diálogo; a possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e a participação de uma forma industrializada de educação, potencialmente revolucionária. Contudo, apesar de aparentemente exaustivo, também esse conceito carrega suas contradições, pois na educação presencial os alunos e professores não ficam juntos todo o tempo; a influência organizacional se faz sentir em todos os contextos, não apenas no de Educação a Distância, e nem sequer somente nos de educação em geral; o diálogo também está presente e cada vez mais desejado na modalidade presencial; e a atual educação presencial também é um modelo industrializado que convive com todos os impasses dessa industrialização. (TARDIFF & LESSARD, 2005)

Por fim, Aretio (1990) concebe a EAD como “um sistema tecnológico e de comunicação de massa bidirecional, que substitui a integração pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma do aluno”. Nesse conceito, novamente aparece a noção de

substituição, como se a modalidade presencial e a modalidade a distância fossem excludentes e conflitantes entre si.

Mas, não apenas definições didático-pedagógicas e culturais podem ajudar-nos a compreender esse objeto de estudo. Como faz parte do contexto educacional, que tem bases legais bem definidas, a educação a distância também pode ser conceituada sob esse aspecto. No texto do Decreto n.º 2.494, de 10/02/1998, assim está definida a Educação a Distância – EAD - para a legislação brasileira: (MEC, 1998)

Art. 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Essa definição, a que nos parece mais completa até agora, abre-nos a perspectiva de vê-la realizar-se tanto na forma mais antiga – a correspondência escrita – quanto por rádio, televisão e, mais recentemente, pela internet, com o suporte dos microcomputadores. Observa-se que o foco principal, nessa definição, encontra-se na “auto-aprendizagem”, já que o aluno de educação a distância, na maioria do tempo, encontra-se sozinho, mas não exclui a auto-aprendizagem dos demais atores envolvidos. Também destaca os modos de veiculação, abrangendo os “diversos meios de comunicação”. Contudo, esse conceito também pode ser aplicado à modalidade presencial, na qual se tem procurado, cada vez mais, a auto-aprendizagem como objetivo, e o uso sistemático e organizado de diferentes recursos didáticos e tecnológicos.

Dessa forma, uma maneira de integrar os diferentes aspectos até agora examinados seria considerar a educação a distância uma modalidade educacional que seja fruto de uma confluência pedagógico-cultural-tecnológica em que haja:

- a) Uma “extraterritorialidade”^{*} e uma “temporalidade móvel”^{**3} (sujeitos que não obrigatoriamente compartilham o mesmo espaço-tempo,

³ Ambos os termos são propostos no Anuário ABRAEAD 2005, p. 18.

embora possam fazê-lo em momentos pré-determinados) e não um “afastamento” geográfico propriamente dito;

- b) Uma maior mediação tecnológica entre os sujeitos envolvidos, sem restrição de mídias comunicacionais, e, atualmente, com uma tendência forte à predominância das TIC's;
- c) Uma intenção de desenvolver a autonomia do aluno, fazendo-o progredir do papel de “alvo do processo”, que pressupõe o foco em uma ação externa a ele direcionada, para “centro do processo”, fazendo cada vez mais uso do “user control” como forma de construir a própria aprendizagem;
- d) Uma intenção de dissolver as cisões e dicotomias entre “ensinantes” e “aprendentes”, valorizando o caráter coletivo e colaborativo das ferramentas de comunicação disponíveis.

É com esse valor semântico que esse termo aparece referenciado ao longo do texto, salvo se estiver indicado para tanto um outro prisma teórico-conceitual.

1.2 Por que Investigar Educação a Distância?

“Não se pode separar a evolução da história da evolução da agricultura, da domesticação do cavalo, das técnicas de construção, da domesticação da energia hidráulica, de múltiplas profissões da civilização urbana e, claro, do armamento. As sociedades desenvolvem técnicas que desenvolvem as sociedades.(....)”
Edgar Morin, O método 5, p.214

“O homem transforma a natureza pelo uso de instrumentos e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo”.
Vygotsky, A formação Social da Mente, p. 8.

*“...la connaissance de l’histoire de l’éducation à distance est importante dans le contexte actuel. Non seulement parce qu’elle permet d’éviter les erreurs du passé, mais parce qu’elle fait connaître les enjeux d’une telle pratique et leurs conséquences potentielles”.*⁴
David F. Noble

Caracterizado o objeto, falta-nos ainda explicitar os motivos que nos levaram a elegê-lo como centro de interesse de pesquisa, e isso nos leva a acompanhar um pouco o histórico dessa modalidade educacional.

Vista como recurso possibilitador da democratização do ensino, nos últimos dez anos a reflexão sobre a modalidade educacional “ensino/instrução/capacitação/educação a distância”⁵ no Brasil ganhou fôlego no cenário acadêmico-científico, em especial devido à expansão do seu uso como alternativa de atendimento às múltiplas demandas de formação acadêmica e profissional.

⁴ “O conhecimento da história da educação a distância é importante no contexto atual não somente porque permite evitar os erros do passado, mas porque permite conhecer as implicações dessa prática e suas conseqüências potenciais.” **Tradução livre da pesquisadora.**

⁵ No conceito de ensino, o foco se encontra na figura externa do “ensinante” professor; no de instrução, privilegia-se o aspecto informacional voltado para uma pragmática da informação; no de capacitação, pressupõe-se uma incapacidade anterior que seria suprida pelas atividades desenvolvidas durante o curso, bem como uma possibilidade de progresso do “aprendente”; no de educação, todas as anteriores podem estar contidas, sem excluir outras possibilidades.

Em 1998, Marin & Bueno & Sampaio (2000), relatando pesquisa a respeito de estudos desenvolvidos a partir do tema “escola – educação” em geral, afirmam que

A pesquisa sobre a educação a distância apresenta índices reduzidíssimos: apenas 12 produções em 18 anos cobertos pelo período, ou seja, menos de uma produção anual, envolvendo 10 das 38 instituições examinadas. Em termos numéricos, verifica-se que apenas a UFC e a PUC-Rio apresentam duas produções cada uma e as demais, apenas uma. Pelo pequeno número de universidades e de produções por instituição, verifica-se que o ensino a distância ainda não constituiu foco de investigação de teses e dissertações em nenhuma universidade brasileira.

Já a partir de 1999, a realidade se modifica substancialmente, conforme se vê na **Tabela 1** a seguir.

Tabela 1 – Títulos em EAD por ano de publicação

Ano da Publicação	Dissertações e Teses	%	Artigos	%	Total	%
1999	31	6,31%	31	8,71%	62	7,32%
2000	54	11,00%	75	21,07%	129	15,23%
2001	147	29,94%	13	3,65%	160	18,89%
2002	158	32,18%	130	36,52%	288	34,00%
2003	101	20,57%	107	30,06%	208	24,56%
TOTAL	491	100%	356	100%	847	100,00%

Brazilian Research on Distance Learning, 1999-2003: A State-of-the Art Study.
Litto, 2004. *Table 2 – Titles in Distance Learning by Year of Publication*

Em 2006, 1.090 títulos já aparecem cadastrados no Google com a palavra-chave “educação a distância”, constituindo teses e dissertações sobre o tema, em língua portuguesa. Para artigos, o mesmo *site* de busca registra, no mesmo dia, 2.320 títulos de trabalhos dessa natureza referentes ao tema, também em língua portuguesa. (Resultados de busca registrados em 07/10/2006)

Essa presença discursiva é suficiente para indicar a atenção que esse universo está recebendo como objeto de estudo, o que vem contribuindo sobremaneira para a redução do preconceito com relação ao assunto e para que essa modalidade educativa seja reconhecida e utilizada em toda a sua potencialidade. Além disso, o fato de um objeto de estudo ter-se tornado foco do discurso reflexivo e metalingüístico denota que a visão do ser humano com relação a ele se modificou. De experiência na qual

mergulhamos sem reflexão, simplesmente vivendo-a em seu empirismo, queremos agora torná-lo uma possibilidade de conhecimento, de produção de ciência, de aprendizado sobre a espécie humana e suas realizações. Afastamo-nos dele o suficiente para nos percebermos nele, desejando, no entanto, examiná-lo, contemplá-lo para perceber, principalmente, o que ele pode nos revelar a respeito de nós mesmos, seus criadores, vivenciadores e estudiosos. Esse deslocamento é fundamental para que o saber se torne realmente um saber e não apenas uma mera percepção, e é a esse panorama de pesquisa em franca expansão que o presente trabalho se conecta, a esse cenário de busca de validação e identidade*, tendo como objeto específico **cursos de graduação a distância na modalidade virtual, desenvolvida pela web** com apoio de diferentes suportes midiáticos e pessoais.

1.3 Breve histórico da Educação a Distância

Sempre que se pensa em educação a distância, é indispensável ter em mente duas micro-histórias, pelo menos: a da escrita e a da educação, as quais passam, necessariamente, pela micro-história da comunicação, todas elas inseridas e interconectadas entre si, dentro da macro História Social que se cria e recria a cada era.

Detendo-nos na primeira micro-história em particular - a da escrita - cabe-nos lembrar, inicialmente, que o afastamento entre interlocutores foi uma das principais motivações para a criação da escrita, (OLSON, 1997), veículo básico do qual se serve hoje a EAD, seja ela apresentada sob forma impressa ou virtual. Por meio de sinais convencionados, os membros de uma comunidade adicionaram mais uma ferramenta a suas possibilidades de comunicação. Inicialmente centrados na concretização, na perenização e na comunicação de uma informação, os documentos escritos se apresentavam em diferentes meios, desde os mais rústicos, como as pinturas rupestres, até os mais sofisticados, como os hieróglifos, todos impressos de alguma forma e, portanto, materialmente resgatáveis. Contudo, os destinatários de tais registros muitas vezes estavam, por assim dizer, “em aberto”. Para si mesmos, para os membros mais próximos da comunidade, para os deuses, para a posteridade, qualquer que fosse a

motivação inicial, as outras possibilidades não se tornavam excludentes, tanto que, até hoje, esses registros são motivo de análise e reflexão, “documentos abertos”, cujas possibilidades de leitura ainda não se esgotaram.

Os éditos e o estilo epistolar encarregaram-se, bem mais tarde, de definir melhor esses aspectos. As mensagens endereçadas a um público específico ajudam a identificá-lo, observando-se marcadores lingüísticos tais como o vocabulário, as estruturas de oração, as figuras de linguagem e retórica, recursos usados não só para informar, mas também para educar, no sentido de promover uma mudança de comportamento. Paralelamente, os mesmos marcadores servem como decifradores da natureza e das características do remetente, possibilitando que se diferenciem os autores pelo estilo pessoal, ainda que tenham produzido documentos da mesma tipologia textual. Como exemplos clássicos, podemos citar as epístolas evangélicas, as encíclicas papais, as correspondências dos imperadores, as recomendações e planos estratégicos dos generais e, numa visão mais ampla, os livros sagrados de todas as religiões, assim como os códigos de comportamento de todas as corporações. Todos esses gêneros carregam a informação / instrução como escopo, e pressupõem a existência de uma hierarquia que conduzirá ou que pretende conduzir à obediência. Não há um diálogo autêntico, mas um monólogo que se apresenta quase como ou realmente como ordem. Isso pode ser claramente observado no uso dos imperativos e das figuras de persuasão*, tal como se pode constatar nos trechos destacados a seguir.

Rogo-vos, irmãos, pelo nome de nosso senhor Jesus Cristo, que faleis todos a mesma coisa e que não haja entre vós divisões; antes, sede inteiramente unidos, na mesma disposição mental e no mesmo parecer. **Paulo, I Coríntios, 1:10**

Se o general inimigo é teimoso e dado a fúrias, deve ser insultado e enfurecido para que, irritado, confuso e sem planos, seja atacado sem precauções... **Sun Tzu, A arte da Guerra, 2005, p.28**

Nunca um príncipe novo desarmou seus súditos; antes, sempre que os encontrou desarmados, armou-os. Essas armas ficarão tuas e se tornarão fiéis aqueles que te eram suspeitos, mantêm-se fiéis aqueles que já o eram, e de súditos se transformam em teus auxiliares. **Maquiavel, O príncipe, 1973, p.93**

A fusão dos conceitos de informação / instrução e educação foi se efetuando ao longo do tempo, priorizando ora um, ora outro, conforme se vê ao acompanhar-se a história da escrita e da educação, cuja seqüência de fatos sofre um impulso considerável

a partir da invenção da imprensa, utilizada, pela primeira vez, para a difusão de uma informação religiosa: o texto bíblico em alemão, procurando atingir, a distância⁶, um número maior de pessoas. Aplicando a essa situação específica a teoria bakhtiniana, a qual estudaremos com vagar no Capítulo 2, o que se pretendeu basicamente, com a recodificação do texto bíblico, foi diminuir o **intervalo*** entre o leitor e o texto sagrado, e, em consequência, entre o fiel e a divindade, eliminando ou minimizando a mediação representada pelo corpo eclesiástico, que detinha o poder sobre o texto e, por extensão, sobre os adeptos.

Lutero assim se refere a sua iniciativa:

uma nova atitude diante do nosso destino espiritual pede, necessariamente, uma nova linguagem. A palavra sagrada que liberta e une ao Criador não deve mais permanecer aprisionada nos limites da língua dos dominadores que nos separaram da comunhão com o Verbo Divino. Por isso, todas as noites que passo frente aos livros, à luz das velas, no esforço de terminar a versão alemã da Vulgata me parecem trilhos que se abrem em busca da comunhão direta entre o fiel e o Pai, que pela palavra se faz presente e nos resgata do pecado e da dor. (Lutero, 2000).

A criação dos primeiros jornais impressos, a partir de 1700, dessacralizou, de certo modo, a escrita, trazendo-a para o âmbito do profano, do cotidiano, do comum e, utilizando-se do mesmo veículo, vários emissores passaram a comunicar-se com muitos receptores, acelerando o processo de interferência da informação na sociedade.

Mais tarde, na época da Revolução Francesa, a criação das primeiras escolas públicas estabeleceu um novo paradigma para a difusão da informação: um emissor para muitos receptores ao mesmo tempo, de modo a acelerar o processo de difusão e homogeneização do conhecimento, sempre motivado por forte conotação político-econômica, já que era necessário ao burguês dominar o conhecimento que o separava dos nobres, depois de eliminada a distância financeira. A educação tornou-se então, a

⁶ Essa distância pode ser compreendida metaforicamente, como impossibilidade de ler o latim ou o grego, códigos originais do texto sagrado dos cristãos; ou no sentido concreto, denotativo, fisicamente, como impossibilidade de possuir o volume, ou de estar presente no local onde esse texto era lido.

partir dessa época, um dever do estado e um direito do cidadão, o qual deveria ser capaz, usando essa base, de modificar sua posição social, apropriando-se dos saberes da classe nobre, até então dominante. (LEONEL, 1994)

O surgimento sucessivo do telégrafo, do telefone, do rádio, do cinema e da televisão foi também ampliando as possibilidades de comunicação e de instrução, tornando-as mais e mais virtuais e velozes, com maior capacidade de abrangência de público. O modelo comunicacional em que vários emissores* agem sobre muitos receptores continuou, mas agora de forma bem mais ampla. A massificação da informação interferiu diretamente na vida do planeta, provocando efeitos diversos e profundos, tais como a criação das agências de notícias, a formação de um substrato informacional comum aos cidadãos, o partilhamento de uma base de dados que impulsiona, ou, por que não admiti-lo, também desacelera, em alguns aspectos, o progresso coletivo, por não incentivar quanto deveria a reflexão sobre o que se sabe ou aprende.

Com o advento da informática, a tipologia dos meios comunicacionais sofreu uma reformulação, e os conceitos de simultaneidade e interação afetaram, ao mesmo tempo, as idéias a respeito de informação, educação e comunicação a distância. A geografia localizada, que preconizara o longe e o perto, o norte e o sul, o leste e o oeste, rendeu-se à realidade dos ambientes virtuais, e o computador passou a integrar a rotina das escolas e das residências centro-urbanas, construindo um novo contexto para veicular a informação e efetivar iniciativas educacionais, (YUSSEF & FERNANDES, 1988) em especial a educação a distância via *web*, que, para chegar ao que hoje se observa, passou por vários estágios de desenvolvimento, os quais procuramos sintetizar no **Quadro 1** a seguir.

QUADRO 1- Síntese do Desenvolvimento da Educação a Distância no Mundo e no Brasil

PRINCIPAIS DATAS / LOCAIS	EVENTOS SIGNIFICATIVOS
20 de março de 1828, Boston, USA	Caleb Phillips anuncia envio semanal de lições aos alunos inscritos em seu curso de formação geral escolar.
1840, Grã Bretanha	Isaac Pitman oferece um curso de taquigrafia por correspondência, atendendo às demandas do parlamento e do judiciário inglês pelo registro de sessões e audiências que precisavam de documentação fidedigna e rápida.
1856, Berlim, Alemanha	Funda-se a primeira escola por correspondência

	destinada ao ensino de línguas.
Meados do Século XIX, Europa, Estados Unidos	As universidades inglesas de Oxford e Cambridge oferecem cursos de extensão nas áreas de filosofia, direito e economia, exemplo seguido logo após pelas universidades de Chicago e Wisconsin, com outros cursos.
1873, Estados Unidos da América	A norte-americana Anna Elliot Ticknor organiza e põe a funcionar a <i>Society to Encourage Study at home</i> .
1880, Estados Unidos da América	O Skerry's College oferece a distância, por material impresso, cursos preparatórios para concursos públicos.
1884, Estados Unidos da América	O Foulkes Lynch Correspondence Tutition Service oferece, da mesma forma, cursos de contabilidade.
1890, Alemanha	Surge a primeira escola oficial por correspondência, destinada a estudos agropecuários, com o duplo objetivo de melhorar a formação do homem do campo e a produtividade de suas terras.
1891, Estados Unidos da América	Thomas J. Foster oferta curso sobre segurança de minas, alguns dos mais perigosos locais de trabalho da época, e também alguns dos mais procurados, devido à grande demanda do carvão e à “febre do ouro.”
1891, Estados Unidos da América	Fundação da ICS, <i>International Correspondance Schools</i> .
1910, Austrália	Inicia programas de ensino por correspondência como forma de vencer as distâncias continentais e as conseqüentes dificuldades na construção de escolas e na frequência a elas.
1924, Alemanha	Cria-se a Escola Alemã de Negócios por Correspondência.
1929, Londres	A BBC começa os cursos para educação de adultos utilizando o rádio, tecnologia que encontra ótima receptividade no Brasil e onde é utilizada regularmente desde 1930.
Brasil, em 1934	O Instituto Monitor inaugura suas atividades, oferecendo cursos técnicos como os de caligrafia, corte e costura, desenho artístico e datilografia.
Brasil, 1941	O Instituto Universal Brasileiro também ingressa no cenário, diferenciando sua oferta com os cursos supletivos, que garantem a formação escolar básica a distância, por correspondência. Os dois Institutos existem até hoje, tendo adaptado suas atividades gradativamente, considerando as necessidades e possibilidades do mercado.
A partir de 1960	A Europa, em especial a França e a Inglaterra, institucionaliza várias ações educacionais no ensino secundário e no superior. A Inglaterra inaugura a <i>Open University</i> , que deflagra um movimento de expansão da modalidade a distância. Esse movimento progride rapidamente, chegando hoje a mais de 80 países adeptos desse sistema, nos cinco continentes. Os programas são divididos em formais (cursos regulares correspondentes aos níveis básico, médio e superior da educação) e não formais (complemento/substituição à educação escolar convencional) atendendo a áreas diversas. Além disso, as ditas “universidades corporativas”

	desenvolvem múltiplos programas de treinamento e capacitação de recursos humanos, por meio dessa modalidade de atendimento, sempre em busca de “maior produtividade e redução de custos”.
No Brasil, a partir de 1970	As universidades públicas se apropriam da modalidade EAD como ferramenta e objeto de estudo, e o conceito de gratuidade começa a se vincular à oferta dos cursos, antes apresentados como produtos/serviços vinculados a preços, no contexto comercial.
1974, Canadá	A Universidade de Québec começa a vencer as distâncias oferecendo o curso superior aos estudantes moradores de regiões de difícil acesso.
21 de junho de 1995, Brasil	Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância, e publicação do seu Manifesto, no qual apresenta como “meta principal apoiar a “indústria de conhecimento” do país, trabalhando para reduzir as desigualdades causadas pela distância e pelo isolamento dos grandes centros urbanos e promovendo a criação de uma comunidade de aprendizes em nível nacional, aprendendo durante a vida toda. Promovendo o aproveitamento de mídias diferentes para a entrega de cursos, outras atividades educativas e serviços de informação, esta associação deve encorajar a prática da mais alta qualidade de serviços a alunos, professores, instituições e empresas que usam a educação a distância e, ao mesmo tempo, fomentar um espírito de abertura, de criatividade, de inovação, de flexibilidade e de experimentação no seu aproveitamento.”
A partir de 1996, Brasil	Começam a ser publicadas as primeiras orientações legais sobre ensino a distância: Lei 9394, de 20/12/1996, Decreto 2.494, de 10/02/1998, Decreto 2.561, de 27/04/1998, portaria Ministerial 301, de 7/04/1998, Resolução CNE/CES n.1, de 3/04/2001, Portaria Ministerial 4059/2004, de 10/12/2004. Os Estados da União e o Distrito Federal adequam-se às novas disposições.
A partir de 2000, Brasil	Começa o “boom” dos cursos a distância, em “cascata descendente”: pós-graduação, graduação, extensão, ensino técnico e complementação curricular.
27 de outubro de 2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil: um <i>pull</i> de nove universidades federais brasileiras se constitui para disseminação de cursos superiores a distância, com vistas a democratizar o ensino superior público brasileiro.

Fonte: construção da própria pesquisadora.

Atualmente, o panorama da Educação a Distância no Brasil pode ser assim resumido, segundo dados do ABRAEAD 2005:

- a) 166 instituições federais, estaduais e municipais credenciadas oficialmente para ministrar cursos a distância no País, as quais educaram 309.957 pessoas somente em 2004;
- b) De 1982 a 1994 as ofertas permaneceram praticamente constantes, aumentando ininterruptamente nos últimos 5 anos, em progressão contínua;
- c) Crescimento do número de alunos a distância mais de 90 vezes, desde o ano 2000;
- d) 54% das instituições credenciadas estão no Sudeste, com 53% do total de alunos a distância do Brasil; em segundo lugar, o Sul, com 22%; em terceiro, o Centro-Oeste, com 11%; em quarto, Norte e Nordeste, com 12% dos alunos;
- e) Maior utilização da mídia impressa (84% das instituições); *e-learning* (63%) e CD Rom (56%);
- f) Prova escrita presencial como a forma mais comum de avaliação (92% das instituições), seguida pelo Trabalho de Pesquisa (55%) e pelo TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (52%);
- g) Média de 116 funções docentes e de apoio por instituição;
- h) Recursos mais comuns de apoio ao aluno: *e-mail* (89%), telefone (84%), e professor *on-line* (67%);
- i) 82% do total de cursos ofertados estabelecem tempo máximo e mínimo para conclusão;
- j) 63% das instituições atendem seus alunos mediante a formação de turmas;

- k) 24% das instituições têm seu público-alvo no mercado corporativo, com 21% pertencente ao funcionalismo público;
- l) Instituições estaduais que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental e Médio atendem praticamente ao mesmo número de alunos a distância das instituições que ministram graduação e pós-graduação.

Mena (2005) sintetiza a trajetória de desenvolvimento da Educação a Distância em cinco “gerações”, mesmo que o conceito não signifique linearidade ou exclusão mútua dos modelos. Para ela, essas gerações estariam assim configuradas:

- a) 1ª Geração: uso exclusivo de correspondências e impressos;
- b) 2ª Geração: predominância do uso de áudio e vídeo, mas sem excluir o material impresso;
- c) 3ª Geração: tecnologia - satélite e informática, com uso predominante do microcomputador, com auxílio eventual de material impresso e audiovisual;
- d) 4ª Geração: multimídia interativa, com uso intensivo de teleconferência, audioconferência, *skype* e afins, mas ainda com uso de microcomputador, mídia impressa e audiovisual;
- e) 5ª Geração: sistemas de respostas automáticas, com o desenvolvimento de “tutores inteligentes”.

Temos, atualmente, uma convivência de todos os modelos, com predominância de uns ou outros, dependendo das condições tecnológicas e culturais de cada contexto onde essa modalidade é implantada / desenvolvida.

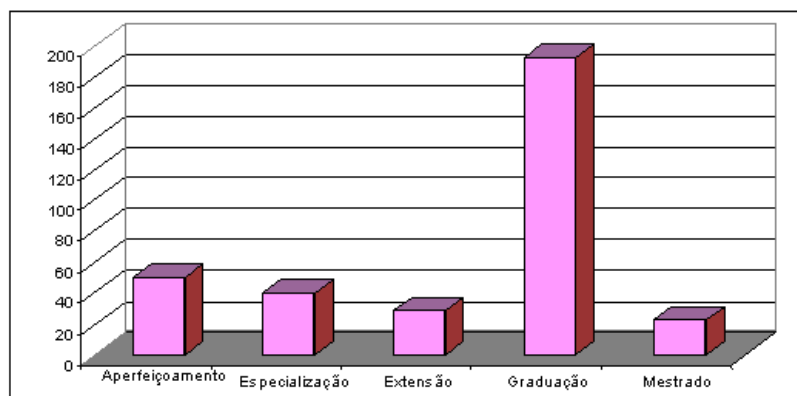
Iniciada com cursos de curta duração (semanas ou meses) e com finalidade* explicitamente econômica (capacitação para o trabalho), expandida para o universo da pós-graduação (entre 1 e 2 anos) e agora em vias de conquistar definitivamente o âmbito

da graduação, da formação continuada institucional e da própria formação escolar básica, a educação a distância brasileira, como tudo o que se faz velozmente, sem muito espaço para reflexão, carrega consigo uma contradição, no mínimo, desafiadora: estamos nos comunicando / instruindo / informando / educando a distância, mas ainda “não tivemos tempo” de avaliar precisamente esse modelo de comunicação como serviço educacional, e podemos estar “relaxando” ou “hiper-corrigindo” em muitos momentos.

Em especial, os cursos de graduação virtual começam a se multiplicar quase exponencialmente. O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2005) registra 54 instituições credenciadas para trabalhar com essa modalidade de ensino aprendizagem, contra 40 para atuar em pós-graduação *lato sensu*, 38 com Educação de Jovens e Adultos, 23 com Cursos Técnicos e Tecnológicos, 12 com Extensão, 10 com Complementação Pedagógica, 7 com Cursos Sequenciais e 3 com cursos de Qualificação e Aperfeiçoamento.

Na amostra analisada, o número total de alunos inscritos em cursos a distância no Brasil atualmente é de 80.929 alunos, sendo a grande maioria deles nos cursos de Graduação a Distância, representando cerca de 85% do total de alunos, conforme se vê no **Gráfico 1**:

Gráfico 1 : número de alunos a distância, por tipo de curso



Fonte: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância.

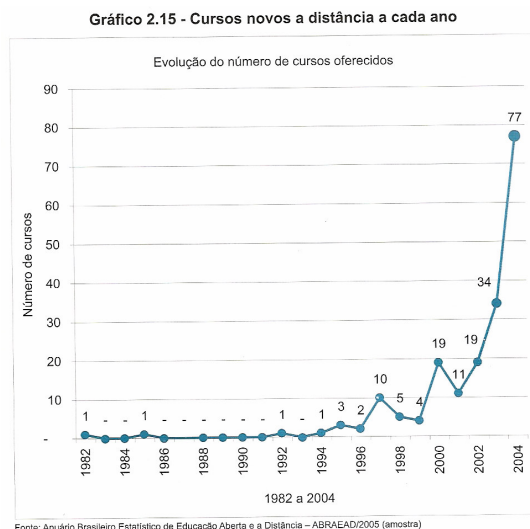
In:<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=88d=6928/10/2006>

As IES Públicas brasileiras que oferecem graduação a distância utilizam praticamente um mesmo modelo de ensino/aprendizagem, definido pelas seguintes características:

- a) cursos semipresenciais;
- b) conteúdo impresso e entregue aos alunos;
- c) Internet utilizada como forma de interação aluno-professor;
- d) utilização de videoconferência ou teleconferência para dar “aulas expositivas” a distância;
- e) tutoria oferecida por outros profissionais que não o conteudista do curso;
- f) utilização de uma plataforma própria, um ambiente de ensino criado por desenvolvedores da própria instituição;
- g) cerca de 58.000 alunos inscritos e quase 900 alunos formados;
- h) avaliações presenciais, calculando a média final do aluno com base em um conjunto de avaliações, que incluem provas, *chats*, fóruns, exercícios, aulas presenciais e um trabalho final apresentado pelo aluno, seja individualmente ou em equipe.

O **Gráfico 2** a seguir mostra o crescimento da oferta de novos cursos a distância, de 1982 a 2004.

Gráfico 2 , correspondendo a 2.15 na fonte original



Contudo, o aumento da quantidade não é obrigatoriamente acompanhado por um correspondente em qualidade. Os índices de evasão são ainda muito altos, girando em torno de 20% a 50%, pois, devido à falta de informação, os alunos têm falsas expectativas quando à modalidade EAD (é mais fácil que o presencial, gasta menos tempo para ser feito) que não se confirmam, o que acaba levando-os ao abandono das atividades. Por outro lado, os profissionais que trabalham em tutoria, monitoria e secretaria virtual, na maioria das vezes não receberam formação específica para tal, aprendendo em processo e descontinuamente as rotinas necessárias, o que provoca um atendimento de qualidade inferior ao que deveria existir para garantir uma assistência adequada ao aluno.

Além disso, o crescimento dessa oferta tem sido maior nas instituições privadas que nas públicas, caracterizando vertente nitidamente mercadológico-empresarial, conforme se vê na **Tabela 2**, a seguir:

Tabela 2 – Correspondendo a 2.16 na fonte

Tabela 2.16 - Média de cursos apresentados por instituição de acordo com a natureza jurídica, em 2004

	MEDIA	SOMA
Públicas	3,2	32
Privadas	3,7	114
Sem fins lucrativos	4,0	24
Fundações	3,6	18

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD/2005 (amostra)

Entre eles, o maior número de cursos a distância está na categoria de graduação a distância, encontrado em todas as regiões do Brasil. Tal “universalidade de oferta e demanda” pode ser explicada pela LDB (Lei 9.394/96), que estabeleceu que “até o fim da Década da Educação (2006) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (MEC, 2005). Observa-se, então, que a graduação a distância no Brasil, atualmente, atende a uma contingência macro-institucional, e precisa preparar-se para o futuro, quando essa contingência emergencial houver deixado de existir, conforme veremos no Capítulo 6, destinado às conclusões.

Essa expansão, rápida e praticamente sem controle se faz ainda sem a reflexão aprofundada sobre o tema, e pensar a respeito, contribuindo de alguma forma para que as lacunas do meta-conhecimento sobre esse universo pedagógico-social sejam preenchidas constitui a motivação básica do presente trabalho, que buscou decifrar uma das trajetórias da educação a distância sob o foco da **interlocução**, pois trata-se de um processo educacional baseado na conversação, no contato humano, e sem a qual não se constrói nem se mantém um curso, seja ele presencial ou a distância.

Esse ancoramento também merece uma justificativa mais detalhada, para que as motivações da presente pesquisa sejam percebidas com mais clareza e propriedade. Apresentamo-la aqui, utilizando uma metáfora propiciada por dois personagens do clássico de ficção científica “Jornada nas Estrelas”, concebido e produzido por Gene Rodenberry na década de 1960.

O primeiro deles, Spock, meio humano, meio vulcano, tem como objetivo

Figura 1 – S. Spock



In: daisydownunder.com/Leonard-Nimoy.html

de vida anular sua parte humana, herdada da mãe, fazendo sobressair suas características paternas: a racionalidade, o autocontrole, a inteligência, a lógica. Sua aparência praticamente normal, quebrada apenas pelas orelhas pontudas, carrega uma expressão facial inabalável, mesmo diante dos acontecimentos mais inesperados. Domina toda a tecnologia da nave espacial *Enterprise* e representa, no imaginário da segunda metade do século XX, os rumos assumidos pelo espírito humano ocidental: desiludido consigo mesmo e com sua própria ferocidade, vivenciada duramente ao longo das duas grandes guerras ocorridas na primeira metade desse século, volta-se para a tecnologia, para o não-humano, em especial para a informática, que já ensaiava, nessa época, muitos dos seus passos mais importantes. Esse movimento de autonegação antropológica retira, inclusive, o grupo de personagens do planeta Terra, colocando-o numa viagem interminável pelo universo “onde ninguém jamais esteve antes”.

O segundo personagem, presente no *remake* “Jornada nas Estrelas – Nova Geração”, é o Sr. DATA(dado), andróide totalmente tecnológico e artificial, cuja grande

Figura 2: Sr. DATA



In: daisydownunder.com/data.html

aspiração é, ao contrário de Spock, tornar-se humano, e que, para isso, não mede esforços que se materializam em observação, estudos e tentativas. Embora nunca consiga igualar-se aos humanos que o rodeiam, DATA percorre todos os episódios perseguindo esse modelo que ele mesmo não consegue bem decifrar ou compreender. Esse andróide também representa, a seu modo, o espírito de um outro século – o século XXI: o homem em busca de sua humanidade - perdida ou ainda não encontrada - no labirinto criado por ele próprio, com a exacerbação da tecnologia.

Embora pareçam divergir profundamente em suas origens e trajetórias, os dois personagens têm uma dificuldade comum: a conversação. Tanto Spock quanto DATA são incapazes de manter uma rotina prolongada de interlocução, pois as falas humanas, em vários momentos, não fazem sentido para eles: são por demais cheias de inesperados, de desvios semânticos, de humor, de referências intertextuais que ambos não dominam; seu universo lógico-racional não consegue tornar-se, discursivamente, um *continuum* do universo humano, no qual lógica e racionalidade são apenas dois ingredientes. Em um dos episódios, DATA chega mesmo a declarar: “Se eu pudesse entender as leis que regem a conversação humana, poderia tornar-me humano”, afirmativa que deixa em meditação e silêncio o restante da tripulação, pois não apenas alienígenas e andróides desconhecem as leis que regem a conversa, a fala, a interlocução – capacidades unicamente humanas. Os próprios humanos se encantam e embaraçam com os fios dessa interminável cadeia discursiva que se iniciou com o primeiro falante e só encontrará um final se o mais absurdo cataclismo extinguir a raça humana da superfície planetária.

O poder da conversa e o próprio mecanismo da interlocução são grandes mistérios para o homem. Fala-se sem consciência dos processos e efeitos de ambas, e o simples fato de dizer-se que duas pessoas dialogando são “interlocutores” causa estranhamento à maioria. No entanto, se só pela fala articulada atingimos um patamar tipicamente humano, ela constitui a grande zona limítrofe que precisa ser constantemente mapeada. O meta-conhecimento do discurso e de seus componentes tende a alimentar o autoconhecimento, pois, estudando-se como objeto, o homem engrandece suas percepções a respeito de si mesmo como sujeito.

Portanto, o enraizamento maior desta pesquisa não diz respeito simplesmente à compreensão das estratégias de comunicação utilizadas em EAD, mas à mais profunda inquietação do nosso século: como nos tornarmos realmente humanos numa dimensão mais abrangente, questão que está levantada claramente desde o final do século passado, e para cuja resposta contribuirão todos os estudos, tanto os que se fazem sobre o não-humano quanto os que se voltam diretamente para o homem. Sob esse prisma, estudar como a interlocução humana evoluiu, desde os seus rudimentos até agora, em especial como se produz e reconfigura em situações específicas, como na educação a distância via *web*, constitui não só uma necessidade, mas uma premência dos nossos dias.

E, mesmo que esse universo de pesquisa pareça restrito, pois abrange apenas a reduzida porcentagem dos seres humanos que atualmente têm acesso regular às tecnologias educacionais de ponta, as possibilidades de expansão / aplicação dessa pesquisa já indicam a propriedade do seu estudo. Entre elas, podemos referenciar o enriquecimento dos mecanismos de inclusão social potencializados pela tecnologia, bem como seu implemento em rotinas educacionais nos diferentes âmbitos, em especial nos vinculados diretamente à EAD.

A educação a distância via *web* já é um fenômeno planetário, no sentido de que está presente em praticamente todos os continentes, e a interlocução, assim como em todo processo educativo, é o seu componente principal. Contudo, nesse contexto planetário, em que as distâncias físicas se encurtam graças ao prefixo *www*, a mediação tecnológica não mais se pretende fria, standardizada, impessoal. É preciso vencer as limitações da máquina para lançar mais além o indivíduo, a pessoa e suas redes de

necessidades, constituindo a maior delas a necessidade de interação, especialmente a que se concretiza no modelo conversacional.

A grande herança tecnológica deixada pelo homem do século XX enviou a humanidade em direção ao automático, ao artificial, ao padrão, ao programado, e, em consequência, ao autômato, ao repetitivo. Contudo, como na trajetória do *boomerang*, esse impulso exacerbado atingiu seu ponto de limite e propiciou a grande reviravolta da qual começamos a perceber a trajetória e as consequências. Como se retornasse ao ponto de partida de uma estrada para verificar outras direções possíveis, o homem observa novas trajetórias e desafios. Desse modo, humanizar o fazer tecnológico, redescobrir as pessoas e oferecer-lhes cuidado, atentar para a pausa, o silêncio, a possibilidade e a impossibilidade de cada situação; enfim, voltar a nos sentir como humanos, e humanos diferentes da humanidade construída até agora, eis o grande objetivo coletivo que se nos apresenta. Mas, como novos instrumentos foram agregados à proficiência humana durante essa caminhada, eles não podem ser desconsiderados. Não se trata, pois, de eliminar a tecnologia ou de culpabilizá-la, mas de dar-lhe usos que pareçam mais adequadas ao olhar humano da contemporaneidade. Quem atua no contexto da educação, o qual contém o segmento da EAD, não pode ficar alheio a esse apelo, pois os indicadores que com certeza surgirão poderão sinalizar novas compreensões e procedimentos, sempre esperados e necessários no universo educacional.

1.4 Que Olhares nos Guiaram?

“O método bakhtiniano não é modesto; ele lhe dirá como ensinar, escrever, viver, conversar, pensar.”
Caryl Emerson, Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin, p. 46

“O que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento.”
Edgar Morin, O método 4, p. 20

“Bakhtin dispõe o mundo de modo que o próprio ato de entender torna-se uma afirmação do eu... e um direito ao ponto de vista próprio.”
Caryl Emerson, Os cem primeiros anos de M. Bakhtin, p 87

1.4.1 Mikhail Bakhtin

Ao adentrar um universo de pesquisa centrado no conceito de interlocução, o nome de Mikhail Bakhtin torna-se presença praticamente obrigatória, por sua relevância nesse contexto. Esse russo originário de Orel, sul de Moscou, nascido em 1895, é atualmente, embora já falecido, um dos teóricos da linguagem mais discutidos no meio acadêmico, a partir do interesse que seus escritos despertaram na década de 1970.

Sempre teve saúde precária, desde os dezesseis anos, o que o levou a desenvolver uma vida mental muito intensa e, em muitos aspectos, enigmática, características que se refletem de maneira direta e profunda nos seus textos. Estudioso de línguas clássicas, filologia, filosofia, literatura e artes em geral, professor popular e envolvente, desenvolveu-se como pensador e profissional sob a administração stalinista, e publicou importantes obras relacionadas a esses universos de conhecimento, sempre com abordagens inusitadas, o que o levou à condenação de exílio e à proibição de lecionar por aproximadamente sete anos, período durante o qual trabalhou como contador e consultor para garantir seu próprio sustento e o da família. Terminado esse período de exílio, retornou a suas atividades acadêmicas, assumindo o cargo de professor no Instituto Pedagógico da Mordóvia, o qual, mais tarde, transformar-se-ia na Universidade Ogarev de Mordóvia, da qual seria ele o Chefe do Departamento de Literatura Russa e Estrangeira, por longo tempo, atraindo grande público a suas palestras abertas e às classes que lecionava.

Após a morte da esposa, em 1971, passou a residir sozinho em Moscou e autorizou jovens estudiosos a resgatar manuscritos seus, iniciando-se, assim, a discussão mais ampla de alguns de seus textos mais polêmicos, alguns dos quais atribuídos a outros autores, principalmente devido ao medo da perseguição política.

É digno de nota o fato de que uma vida solitária e cheia de restrições à livre manifestação do pensamento tenha conduzido Bahktin à formulação de conceitos tão ricos quanto os de dialogismo*, polifonia* e interlocução*, os quais geram ou reconfiguram outros tantos a eles relacionados, tais como os de interlocutor*, intervalo*, discurso*, enunciado*, enunciação*, exotopia*, prospecção*, perspectiva*, voz*, autoria*, intervenção*, sentido*, alteridade*. Segundo Tezza, (2003, p.49) “um dos lados de Bakhtin que mais reforçam a atração quase mítica que sua obra exerce é o fato de que ela é, de certo modo, inseparável de suas condições de vida.” Todos esses conceitos foram, com certeza, afetados pela vivência de Bahktin no contexto da revolução russa, a qual, como macroestrutura, sobrepunha-se de maneira intensa aos procedimentos de expressão e comunicação individuais. Fala-se, inclusive, no “discurso esopiano” (disfarçado, codificado, criptografado) do qual os construtores de texto se utilizavam à época, temendo as interpretações e represálias das autoridades públicas. A retenção, a limitação dos processos dialógicos nesse contexto teria sido, sob essa perspectiva, uma motivação para que Bakhtin tratasse continuamente do tema, em diferentes abordagens, ao longo de suas obras: **Arte e Responsabilidade** (1919); **Para uma filosofia do ato: o autor e o herói na atividade estética** (1923); **O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária** (1924); **Discurso na vida e discurso na arte** (1926); **Freudismo** (1927); **O método formal nos estudos literários** (1928); **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929); **O discurso no romance, formas do tempo e do cronotopo no romance** (1940); **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais** (tese de doutorado, 1965); **O problema dos gêneros locutivos** (1953); **Rumo a uma metodologia das ciências humanas** (1974), **Estética da Criação Verbal** (1979).

Durante este trabalho, utilizamos como base as obras seguintes, em ordem decrescente de importância: **Estética da Criação Verbal**, **Marxismo e Filosofia da Linguagem** e **Para uma filosofia do Ato: o autor e o herói na atividade estética**, por tratarem mais especificamente das questões dialógicas e sociais ligadas à interlocução.

Os conceitos bakhtinianos mais explorados durante a pesquisa encontram-se detalhados no Capítulo 2 e no Glossário.

1.4.2 Edgar Morin

O outro olhar que nos conduziu à contemplação do objeto **interlocução** no contexto da graduação a distância foi o de Edgar Morin, o qual, aparentemente separado de Mikhail Bahktin no tempo e no espaço, tem com ele íntima ligação ideária.

Nascido em Paris, em 8 de julho de 1921, Edgar Nahoum, mais tarde Morin, é filho de judeus sefarditas⁷ que moravam na França, provenientes da península ibérica.

⁷ Os Sefaradim, do nome Sefarad, que aparece no livro do Profeta Abdias (1:20), pela primeira vez, e que mais tarde seria incorporado ao de Hispânia – um território da Península Ibérica - serão os judeus que se dispersaram para essa península, antes mesmo da conquista romana sobre essa região, no século I d. C. Traziam, de alguma maneira, a sabedoria provinda dos Magos da Caldéia, da Babilônia, incorporada à Cabala (tradição) que se prendia aos escritos esotéricos da *gnósis*, da mística teúrgica, da teosofia, da cosmogonia, de piedade ascética e a um dos principais textos fundamentais da literatura místico-cabalística hebraica da Idade Média, o chamado Sefer Yetsira – “livro da formação” – comentado pelos maiores filósofos judeus. De autor anônimo e de época não definida, essa obra estuda a antiga doutrina da gênese cósmica, por meio das letras do alfabeto, o qual é concebido como uma espécie de arquétipo do Universo. Desde o exílio babilônico, com a primeira destruição do *Primeiro Templo* em VI a. C., os judeus Sefarditas ou Sefaraditas buscaram manter a cultura de uma tradição mística, penetrada de piedade, de obediência à Torah, inspirados pelo amor e alegria. A intenção religiosa que os dirigia era a transformação de suas ações em “serviços a Deus”, por meio da meditação e da ascese interior, mais a atitude contemplativa, no alto da qual estava o êxtase místico. Para alcançá-lo, os adeptos cultivavam uma *oração estática* (mantra) e *movimentos rítmicos* (dança). Os judeus Sefarditas estiveram sob o domínio dos romanos, que, de alguma maneira, aplicavam uma política de tolerância às culturas dos povos conquistados, mas, quando chegou o momento do domínio dos visigodos e estes se converteram à fé católica, os Sefarditas começaram a sofrer perseguições, sendo obrigados a “adotar” o cristianismo. Essa situação acabou obrigando os judeus a adotarem atitudes de resistência, para continuarem preservando as suas tradições: uma atitude externa com as práticas dos ritos católicos e outras, às escondidas, cumprindo suas obrigações da fé e ofícios judaicos. Os judeus viveram como uma minoria discriminada por uma legislação opressiva e, quando os muçulmanos conquistaram a Península Ibérica, no século VIII dC, tiveram oportunidades de mais liberdade e participação social e política. Isso possibilitou, ainda mais, uma fusão entre as culturas hebraicas, muçulmanas e europeias. Na “Idade de Ouro”, nos séculos XI e XII, ocorreu grande intercâmbio entre o Cristianismo, o Islão e o Judaísmo, promovendo um “renascimento” das artes, da literatura, das ciências e da filosofia que repercutiu em toda a Europa. Sábios de outros reinos eram atraídos para este local do mundo, a fim de atuarem em suas Escolas e Universidades. Essa “atmosfera” de tolerância, durante muito tempo em Sefarad, levou a que se tornasse um dos centros mais importantes da Europa Medieval. Mesmo assim, os abalos de perseguições não deixavam de ocorrer, graças aos movimentos fundamentalistas muçulmanos e católicos (século XI e XII, período das Cruzadas) até que, a partir do século XIV, as injunções econômicas e políticas iriam afetar, profundamente, a “certa estabilidade” das comunidades sefarditas. A “expulsão dos árabes” da Europa pelas guerras cruzadistas instalou uma catolicidade romana na Espanha e em Portugal, e a Inquisição fez a sua parte, o que tornaria a vida judaica quase impossível até que o Édito de Expulsão, promulgado pelos reis católicos Fernando e Isabel, em 1492, dispersou (...) *judeus sefarditas em várias direções, criando novas comunidades na Europa, África do Norte e Oriente Médio, levando consigo a cultura e a espiritualidade gerada durante séculos em Sefarad. A língua falada por esses*

Aos dez anos, sua mãe falece, e o pai e uma tia materna se encarregam de terminar sua educação, marcada por um profundo contato com a leitura de todos os gêneros e temas. Paralelamente, desenvolve também o gosto pelo cinema, cujas salas de exibição procura sempre, à semelhança da literatura, em busca de gêneros variados, em especial os dramas e aventuras. Sua mente, dessa forma, desenvolve-se com as ferramentas da lógica e da mítica, consideradas por ele como processos igualmente válidos de conhecimento e percepção do mundo.

A convocação de seu pai para atuar na Segunda Grande Guerra provoca nele uma mudança de domicílio (passa a residir com uma tia paterna) e um grande envolvimento com atividades subversivas de protesto e resistência à ocupação hitlerista na França, atividades que o levam, de cidade em cidade, a exercer múltiplas funções como militante da Resistência Francesa e do Partido Comunista, até a Insurreição de Paris, em 1944.

Após o final da guerra, começa a trabalhar como redator em jornais, e casa-se com uma socióloga e ex-amiga de escola. Viaja muito e, a partir de suas observações itinerantes, começa sua produção bibliográfica, sempre marcada por um revisionismo abrangente da trajetória humana sobre a Terra: os fatos e situações observados são os pretextos síncronos para suas incursões no passado e no futuro da humanidade.

Tem como amigos e companheiros de discussões os grandes intelectuais da época: Marguerite Duras, Albert Camus, Raymond Quéneau e Merleau-Ponty, Pierre Naville, André Breton, Benjamin Peret, Franco Fortini e Roberto Guiducci, os dois últimos, intelectuais de esquerda responsáveis pela publicação de um boletim de

judeus em seus novos países continuou sendo o Ladino, ou o Espanhol do século XIV, conhecido também como Judezmo de Judeo-Espanyol, Spanyolit, Spaniol de Mosotros ou Sefaradi, e no Marrocos, Haketía. Utilizando, originalmente, o alfabeto hebraico, foi mais tarde "ladinizado", ou seja, transcrito no alfabeto latino. Essa língua se diferenciava do Espanhol, ou Castelhana, falado pelos cristãos na época da incorporação de elementos hebraicos e de um vocabulário extraído das línguas locais onde passariam a viver. (DURANT, s.d) A musicalidade sefaradita apresenta uma riqueza temática que remonta ao século XV, incorporando a historicidade do povo de acordo com os lugares nos quais os judeus se fixavam e ainda abrangendo todo o ciclo de vida do judeu originário da Península Ibérica, expressando sua psique e seus costumes. É muito importante realçar que essa cultura permanece até os dias de hoje graças à capacidade de os descendentes desse grupo resistirem às mais diferentes formas de preconceito e perseguição. Nota especialmente redigida para este texto, pela historiadora Prof. Msc. Maria Carmem Cortes Magalhães, Universidade Católica de Brasília.

discussões. Cada um deles, com suas múltiplas vivências e áreas de atuação, ajudaria a construir as posições básicas da obra moriniana: a transdisciplinaridade* e a complexidade, idéias consolidadas durante os seis anos em que Edgar dirige a revista “Arguments”, criada nos moldes do boletim esquerdista italiano dirigido por Fortini e Guiducci.

Em 1951, integra-se à comissão de sociologia do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) como estagiário de pesquisas, cargo no qual desenvolve seus estudos sobre sociologia do cinema como abordagem do imaginário humano, publicando dois livros a respeito. Envolve-se cada vez mais com os estudos sociológicos e antropológicos, os quais o ajudam a mergulhar profundamente nas idéias de transdisciplinaridade e complexidade, imersão que lhe valeu, inclusive, uma “repreensão científica” por parte da Delegação Geral de Pesquisa Científica e técnica, que as considerou “heréticas” (se é que se deve falar de heresia no meio científico!)

Essa repreensão pública causa-lhe uma desilusão tal que o afasta do meio acadêmico parisiense, ligando-o, então, a outros grupos de estudo e pesquisa. Dessa forma, torna-se membro do “Grupo dos Dez”, aprofundando-se nos conhecimentos biológicos e cibernéticos, sempre mantendo o grande foco de interesse nos fenômenos antropológicos e sociológicos.

A partir de 1968, envolve-se com os ideais de revolução estudantil, tanto na França quanto nos países por onde viaja, em especial o Brasil, sendo recebido, várias vezes, em aeroportos, por grupos de estudantes em greve e manifestações em prol de mudanças nos rumos da política e da educação.

Em 1971, já de posse dos conhecimentos de cibernética, teoria dos sistemas e teoria da informação, teoria da auto-organização e da teoria dos *automata* auto-reprodutores de Von Neumann, concebe a idéia de uma série de estudos complexos e transdisciplinares, de caráter revisionista e integrador, que se chamaria “O método”. Desenvolvida em 6 volumes, todos traduzidos para o português, língua na qual Morin tem milhares de leitores e adeptos, essa série está assim constituída: **O método 1: a natureza da natureza** (1977); **O método 2: a vida da vida** (1980); **O método 3: o conhecimento do conhecimento** (1986); **O método 4: as idéias** (1991); **O método 5: a**

humanidade da humanidade, a identidade humana (2001); **O método 6: a ética** (2004). Toda ela aborda o pensamento complexo-sistêmico e suas múltiplas possibilidades de articulação e aplicação: bioquimicamente, fisicamente, socioculturalmente, filosoficamente, entre outras.

A exemplo de Piaget, que, embora não pedagogo, afetou profundamente as teorias e práticas educacionais, Edgar Morin, percebendo as relações complexo-sistêmicas entre os indivíduos, as instituições, as idéias e o ambiente, ofereceu vasto material de trabalho aos educadores, razão pela qual foi convidado, em seu próprio país e em muitos outros, (novamente em especial no Brasil), a apresentar planos e propostas, a partir do seu pensamento transdisciplinar, de modificação da educação básica, secundária e superior. Sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” tornou-se leitura praticamente obrigatória nos círculos dos estudos pedagógicos, sempre com a integração de artistas, cientistas de múltiplas áreas e comunidade em geral.

Apelidado de “o humanista planetário”, é atualmente Diretor Emérito do CNRS (*Conseil National de Recherche Scientifique*) e jurado permanente do prêmio “*Le Monde Education*”, bem como coordenador da coleção “*Partager les savoirs*”, que publica as melhores teses do ano. Sua grande inquietação é a reforma do pensar, da aquisição do saber, utilizando o conhecimento primeiramente como fonte de prazer para o ser autopoietico que assim se reconhece para si e para os outros, e depois como maneira de formar cidadãos prontos a enfrentar os desafios da contemporaneidade, cidadãos plenos de consciência planetária, mais solidários, mais éticos e, em consequência, mais humanos.

1.5 Questão de Pesquisa

Todo processo educativo /educacional passa por um código lingüístico e por rituais/rotinas de conversação*, de interlocução. Na educação a distância não poderia ser diferente. Conversamos para definir a criação de um curso, para compor a equipe técnico-pedagógica-administrativa, para determinar um modelo de funcionamento, para

divulgar o empreendimento, para organizar turmas e eventos de recepção, acompanhamento e avaliação, para rever/ consolidar processos/ procedimentos.

Uma grande rede de interlocutores se cria, gerando teias discursivas complexas e sistêmicas. Complexas porque nunca há um só foco de interesse nem somente uma possibilidade de progressão. Sistêmicas porque se afetam umas às outras de diferentes maneiras e com efeitos diversos.

Nesse cenário, a interlocução funciona, a um só tempo, em tríplice aspecto: **processo** (no modo de criação, acompanhamento e redirecionamento), **ferramenta** (instrumento do qual nos servimos para garantir o desenvolvimento do curso em suas diferentes etapas) e **resultado final** (pressupondo a melhoria da enunciação de todos os atores envolvidos, ao término do curso).

Ao pensar a respeito do processo interlocutivo na educação a distância via *web*, uma primeira questão se mostra: a interlocução sempre existiu da mesma forma nesse contexto?

Um breve olhar pela história da EAD nos diz que não. Os primeiros cursos a distância eram predominantemente voltados para a área técnico-comercial, como derivas diretas da revolução industrial e da rápida instauração dos processos tecnológicos, a partir do final do século XIX, paralelamente ao crescimento populacional e à incapacidade de as escolas presenciais atenderem satisfatoriamente a esse novo público.

Analisando-se o desenho instrucional dos cursos pagos ou gratuitos ofertados por diversas instituições brasileiras, e veiculados até 1990, tais como o Instituto Universal Brasileiro (IUB), o Instituto Monitor, o SESC, o SENAC e a Fundação Roquette Pinto, observa-se que refletem com fidelidade o modelo sócio-político-econômico que os gerou⁸, ainda na Europa e na América do Norte e, de muitas formas,

⁸ Capitalismo taylorista-fordista é aquele que se articula utilizando a organização científica do trabalho concebida por Taylor para acelerar a produção, em especial por meio das linhas de montagem características da indústria automobilística criada por Henry Ford. Com a fusão dos princípios administrativos de Taylor e do modelo fordista, a ciência (e, dentro dela, a educação) se coloca a serviço da indústria, exacerbando seu caráter pragmático e imediatista e potencializando o desenvolvimento do consumo.

também é possível identificá-lo no ensino presencial, o qual se desenvolveu ao longo de um período ainda maior e recebeu muitas influências da mesma natureza:

- a) as informações veiculadas são sempre as mesmas, seja qual for o cliente a utilizá-las, característica diretamente ligada à uniformidade e à repetição dos processos industriais. Isso quer dizer que o *corpus* informacional do curso não se modifica, nem tampouco as atividades propostas, embora os usuários pertençam a profissões e faixas etárias e culturais bem diferenciadas, constituindo a modalização “de muitos para muitos e do mesmo modo”, característica da produção de massa;
- b) é pedida do aluno uma resposta padrão, centrada no conteúdo discursivo que foi apresentado no material impresso ou audiovisual (o importante é saber repetir o que foi apresentado, e não saber articular/reconstruir a informação inicialmente proposta);
- c) os textos são pretextos para a apresentação de resultados, e não material para reflexão individual e construção coletiva;
- d) os testes periódicos são parte integrante do processo e constituem a forma primordial de avaliação, a qual é sempre centrada no poder de decisão e análise do avaliador, um interlocutor distante e despersonalizado, que integra uma “central de correções”, na qual os alunos inscritos são identificados pelo número de matrícula e pelo endereço;
- e) as questões propostas, na sua maioria, têm respostas padronizadas, o que permite a utilização de monitores na conferência de gabaritos e divulgação de resultados, diminuindo, assim, os custos de produção e manutenção dos cursos ofertados, embora propicie também a ocorrência de graves injustiças no processo de verificação da aprendizagem, pois as chaves automáticas de correção não conseguem abarcar o amplo universo de possibilidades de resposta.

A partir de 1990, a discussão generalizada de métodos e processos educacionais, o amadurecimento da EAD universitária e a expansão gradativa da mediação eletrônica provocaram mudanças nessa forma de apresentação e condução de processos, introduzindo tarefas mais significativas e desafiadoras nos módulos de estudo. Contudo, mesmo com essas modificações, o desenho instrucional da EAD continuou ainda longe

do ideal educativo dos grandes teóricos educacionais do nosso tempo, em especial dos construtivistas e dos sociointeracionistas, tais como Piaget e Vygotsky, bem mais ligados aos conceitos de interlocução e intervenção como indispensáveis aos processos educacionais.

Isso porque ainda existe, e muito, a concepção de cursos na modalidade a distância como elementos mais mercadológicos que pedagógicos, como se percebe na utilização da própria nomenclatura: **instrução a distância, ensino a distância, treinamento a distância**, termos de uso corrente no início do desenvolvimento da EAD, e gradativamente substituídos por **formação a distância, educação a distância, capacitação a distância**, substituição que denota o desejo da mudança para um novo patamar de interações, ou, como diz Morin (2003), explicita a existência da “contracorrente, ainda tímida, da emancipação onipresente do dinheiro, que busca contrabalançar através das relações humanas e solidárias das trocas de serviços, fazendo recuar o império do lucro.” (p. 133)

Em decorrência dessa observação, a questão fundamental dessa pesquisa se apresenta: **como evoluir de um modelo tradicional de *ensino e instrução a distância* para um modelo complexo e realmente significativo de *educação a distância* que inclua a noção de interlocução como conceito básico?**

Essa questão principal contém um problema com vários complexificadores, os quais buscaremos explicitar a seguir.

O primeiro deles diz respeito à interlocução discursiva, não presencial e não síncrona, que ainda é predominante em EAD. Eliminados os gestos, as vozes, o vestuário, a postura, a troca de olhares, tudo isso tão carregado de informações e afetividade, como substituí-los, preencher o vazio que deixam? Se não há possibilidade da vivência epifânica⁹ do rosto do Outro, por intermédio da qual nos pomos em contato profundo com ele e suas contradições, conseguir-se-á esse efeito por meio de uma

⁹ Pode-se conceituar epifania como a súbita sensação de realização ou compreensão da essência ou do significado de algo. Esse conceito é usado nos sentidos filosófico e literal para indicar que alguém encontrou a última peça do quebra-cabeças e agora consegue ver o problema por completo, uma revelação. Também é aplicado quando um pensamento inspirado e iluminante acontece, que parece ser divino em sua natureza, quase sobrenatural. Epifania também possui o significado de manifestação ou

“epifania do discurso”? Para que esse discurso possa produzir uma epifania, caso seja ela possível, qual deve ser sua forma de construção e apresentação? A inserção de imagens dos interlocutores, mesmo se estáticas, como numa fotografia, ou dinâmicas, como em transmissões de tempo real e /ou vídeos, é suficiente para recriar as condições necessárias a esse encontro com o outro, encontro que consubstancia a interlocução? **É possível uma interlocução autêntica sem essa vivência epifânico-corpórea?**

O segundo complexificador, derivado imediatamente do primeiro, diz respeito à presunção que se constrói com relação ao destinatário das enunciações. Organiza-se um curso a distância com base numa noção genérica de público-alvo que, se constitui um bom ponto de partida, por visar a uma categoria, uma classe de indivíduos (alunos a distância), longe se encontra de cobrir todas as possibilidades de recepção individual do curso pelos destinatários, ou seja, cada um dos alunos em particular (o que, aliás, é mesmo impossível, dada a dinamicidade dos modelos de comportamento humano, em contínua atualização). Os pressupostos* e subentendidos* em torno do “destinatário presumido”* da mensagem direcionam atitudes e decisões de todos os atores do processo, muitas vezes propiciando a criação de armadilhas que geram bloqueios e equívocos conceituais e procedimentais. Os instrumentos para coleta de dados que compõem um perfil do público-alvo são eficazes? Estão à disposição dos responsáveis pela construção do curso? As imagens de que dispomos a respeito são próximas o suficiente da realidade, de modo a conduzir-nos eficazmente no processo de construção das rotinas conteudísticas e pedagógico-tecnológicas? Por outro lado, os alunos se comunicam com os tutores e entre si, na maioria das vezes, como em “encontros às cegas”. Têm expectativas que nem sempre se confirmam e, muitas vezes, se inibem na busca de novas acomodações que os fariam apresentar um melhor desempenho. **É possível uma interlocução efetiva quando nos baseamos apenas num destinatário presumido?**

O terceiro complexificador relaciona-se diretamente com a oportunização da interferência do aluno no contexto do curso, pois a assincronicidade das elocuições entre os atores¹⁰ é um dos fatores que afeta a qualidade do estímulo responsivo: o aluno tem

aparição divina no mundo humano, tal como a descrevem diversos personagens históricos, na grande maioria líderes religiosos, filósofos, cientistas, místicos, escritores.

¹⁰ Esse é um dos fatores apontados por Marcuschi (1999) como tensionador/distensionador da malha conversacional. Se os interlocutores estão presentes e compartilham o espaço/tempo dos atos de fala, a carga afetiva tende a ser

uma grande extensão de pronunciamento discursivo para vencer, antes de encontrar o seu espaço de manifestação, o que pode constituir tanto um dificultador quanto um facilitador da construção de conhecimento que a educação a distância deve propiciar. **Como, então, usar a instância de diálogo com o aluno para que ele também atue como construtor/reconstrutor do curso?**

O quarto complexificador diz respeito à capacidade de assimilar e apresentar informações por meio da leitura e da escrita, procedimentos de comunicação*/interlocução predominantes na EAD via *web*. Segundo Vygotsky (1998), quando cria um novo instrumento, o ser humano modifica não só sua ação sobre o meio, como também o modo pelo qual ele mesmo aprende e ensina. Partindo-se dessa constatação, é fácil perceber que o homem que se comunica hoje pela *web*, fazendo contatos internacionais e interculturais a uma velocidade antes inimaginável, com certeza não é o mesmo comunicador da oralidade tribal ou da caneta-tinteiro, do pombo-correio ou da máquina de escrever. Inserido na chamada “sociedade de comunicação”, o homem urbano contemporâneo recebe muito texto verbal e não verbal, mas a reflexão sobre seus significados, na maior parte das vezes, é diminuída a níveis irrisórios, principalmente devido à velocidade do fluxo informacional.¹¹ **Como, então, garantir que os envolvidos no processo ensino aprendizagem via *web* sejam interlocutores proficientes, considerando suas possíveis dificuldades no exercício da leitura e da escrita?**

maior, seja pela presença do silêncio constrangedor, seja pelo entendimento agradável, ou pela interrupção da interlocução do outro, sem respeitar o tempo destinado a cada um. Na educação a distância via *web*, esse espaço síncrono compartilhado pode ser obtido pelo uso dos *chats*, que ainda têm uma utilização pedagógica bastante reduzida.

¹¹ Um claro exemplo disso são as tarjas inferiores que se observam nos telejornais de televisão por assinatura, que acrescentam mais três ou quatro informações diferentes daquela veiculada pela voz do locutor. Desse modo, a atenção concentrada, pré-requisito básico da reflexão, do pensamento estruturado, é constantemente diminuída ou até anulada, impedindo a interlocução do telespectador com as informações comunicadas. Da mesma forma, a linguagem de *telemarketing* trabalha com uma velocidade excessiva de elocução, fazendo com que o telespectador entre num estado de “aceitação hipnótica” capaz de conduzir ao consumo. A respeito do papel da velocidade no fluxo informacional, vale consultar Aldo de Albuquerque Barreto, em <http://www.scielo.br/pdf/ci/c27n2/barreto.pdf>

O quinto diz respeito à interferência do professor-tutor de graduação no processo interlocutivo do curso, pois, se na classe presencial há um grande poder individual quanto à seleção das informações e das estratégias pedagógicas utilizadas para veiculá-las, bem como do tempo em que isso deve ser feito, na educação a distância esse poder se encontra consideravelmente diminuído. O professor compõe uma engrenagem até certo ponto padronizada, pois recebe um conteúdo pronto, um cronograma pré-estabelecido no qual pouco pode interferir; e parâmetros de avaliação pré-determinados com os quais nem sempre concorda ou com os quais nem sempre está habituado. Além disso, a exposição pessoal frente ao grande público que a classe representa, fator considerado importante para muitos professores, é praticamente suprimida, restringindo-se aos encontros presenciais que, pela própria exigüidade, solicitam um novo modelo não centrado da presencialidade do professor. Por isso, é fácil encontrar excelentes tutores que são não tão bons em presença, e vice-versa, já que os dois modelos, embora não excludentes, têm suas especificidades. Até que ponto essa interlocução condicionada a tantos fatores anteriores e posteriores à sua atuação provoca uma diminuição do contato real do tutor com o aluno, gerando um certo esvaziamento do papel habitual do professor? **Como pode ele reconfigurar o seu poder de autoria no ambiente virtual, encontrando novos lugares para sua voz?**

O sexto e último complexificador diz respeito às redes conversacionais desenvolvidas fora do âmbito pedagógico, em especial as que se constroem entre os alunos e a secretaria virtual e a coordenação das disciplinas e cursos, contatos que podem afetar impressões e decisões dos alunos, causando efeitos diretos e indiretos no contexto pedagógico. **Como, então, agregar essas redes conversacionais ao processo de construção/reconstrução dos cursos?**

Sempre mantendo o foco central no tema básico: interlocução, cada uma dessas ramificações (aqui consideradas as questões que nortearam os direcionamentos práticos da pesquisa realizada) foi trabalhada durante o desenrolar da pesquisa, sistematizando-se os resultados ao longo dos capítulos do texto de tese e, ao mesmo tempo, utilizando-os para interferência nas práticas pedagógicas características do *web learning* dos cursos de graduação *on-line* da Universidade “Educação Sem Fronteiras”.

1.6 Objetivos

Para responder a essas questões, foram delineados os seguintes objetivos:

- a) Identificar diferentes práticas interlocutivas utilizadas na preparação, no desenvolvimento e na reconstrução de cursos de graduação virtual, bem como possíveis efeitos dessas práticas;
- b) Identificar práticas interlocutivas que caracterizam a interlocução nesse contexto como processo, ferramenta e/ou resultado pretendido;
- c) Identificar diferentes práticas interlocutivas que se efetivam:
 - i. no desenho instrucional que apresenta o produto ao usuário;
 - ii. no incentivo e na consolidação da autoria / autonomia dos atores envolvidos no processo; e
 - iii. nos resultados de aproveitamento atingidos.

1.7 Metodologia de Pesquisa

*“Cada método é uma linguagem
e a realidade responde na língua em que é perguntada (...)
Numa fase de revolução científica como a que atravessamos,
essa pluralidade de métodos só é possível
mediante transgressão metodológica.”*

Boaventura de Sousa Santos, *Um discurso sobre as ciências*, p. 48

Considerando o delineamento das ações necessárias à consecução dos objetivos estabelecidos, foi feita a opção, primeiramente, pela pesquisa descritivo-explicativa, (centrada na descrição e na compreensão dos elementos e processos) pois nos parecia, na ocasião, a mais adequada ao tratamento do fenômeno interlocutivo na educação a distância via *web*, bem como à identificação dos fatores que determinam ou contribuem

para a ocorrência efetiva e positiva desse fenômeno em cursos de graduação *on-line*. Contudo, à medida que o processo de diálogo a respeito do tema foi-se dando com as diferentes instâncias envolvidas no universo pesquisado, percebeu-se que, realmente, a simples presença do pesquisador, de seu olhar e de seu questionamento provoca efeitos nos sujeitos/atores do cenário* em foco, conforme registra Amorim (2003). Portanto, enumerar, descrever, explicar, apresentaram-se como resultados superficiais do que se observava, indicando uma necessidade de aprofundamento das conseqüências dessa observação.

A proposta evoluiu, então, para o modelo de pesquisa-ação, nos moldes propostos por Thiollent (2000), centrada na compreensão, na decifração, na interpretação, na análise e na síntese do material gerado durante a investigação e constituído essencialmente de linguagem, em seus múltiplos aspectos. Por suas características, esse modo de conduzir a pesquisa, já sugerido como válido para os contextos organizacionais desde 1940, nos pareceu mais adequado ao tratamento do tema **interlocação**, o qual já engloba, no seu conceito básico, a noção de movimento e interferência característicos dessa metodologia.

Segundo Thiollent, (2000, p.86) a pesquisa-ação

tem sido pensada como instrumento adaptado ao estudo, em situação real, das mudanças organizacionais que acompanham a introdução de novas tecnologias, principalmente as baseadas na informática. Com ela pretende-se facilitar a circulação da informação, a aprendizagem coletiva, a organização do trabalho em grupos com reunião de competências variadas.

Além disso, com ela, resolve-se o imperativo de “não-interferência” do pesquisador no contexto pesquisado, assumindo-se por completo o oposto: a interferência do pesquisador e dos procedimentos de pesquisa é inegável, e, quando trazida à tona de forma consciente e clara, transforma os sujeitos constituintes do universo pesquisado em colaboradores da investigação, já que seu princípio fundamental “consiste na intervenção dentro da organização na qual os pesquisadores e os membros da organização colaboram na definição de problemas, na busca de soluções e, simultaneamente, no aprofundamento do conhecimento científico disponível” (THIOLLENT, 2000, p.85). Tal princípio contribui para a criação de uma tensão entre o

que é (situação real, presente) e **o que poderia ser** (situação ideal, desejável), sugerindo, por si mesmo, um processo de transição paradigmática, conforme preconizado no título deste trabalho.

M. Borgeois e D Carré (apud THIOLENT 2000, p.86) indicam, por sua vez, que a pesquisa-ação “suscita e facilita as mudanças da organização, ao mesmo tempo em que permite formular e difundir a experiência adquirida no decorrer dessas mudanças”, especialmente se essas mudanças são devidas ao **uso de novas técnicas informáticas**, visando à **melhoria da circulação da informação**, dois elementos importantes no contexto da educação a distância via *web*. Como um curso de graduação *on-line* está fundado no suporte tecnológico da informática, também por isso essa metodologia nos pareceu naturalmente vinculada ao universo de pesquisa.

Além disso, as duas últimas versões da disciplina Língua e Comunicação Virtual, que constitui o *corpus* de trabalho desta tese, foram construídas a partir das discussões com todos os sujeitos envolvidos nessa arquitetura, e implementadas e acompanhadas sob o abrigo de um grupo interinstitucional de pesquisa¹² ao qual a própria pesquisadora se vincula, e cujo principal objetivo é o de compreender mais profundamente a complexidade dos processos em EAD, contribuindo, de alguma forma, para a melhoria do ensino aprendizagem via *web* em cursos virtuais de graduação.

Foram utilizadas como recurso, durante o processo, a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo, analisando-se a série histórica da disciplina Língua e Comunicação Virtual, oferecida nos cursos de graduação presencial e virtual da IES (Instituição de Ensino Superior) A, uma das quatro que participaram da pesquisa. Como essa disciplina vem sendo acompanhada sistematicamente desde sua implantação, a base de dados revelou-se confiável, bem organizada e de fácil acesso, já contendo, inclusive, estatísticas a respeito de expectativas e resultados, acumuladas ao longo de seis semestres de aplicação, instrumentos que foram complementados pelas observações *in loco* e pelas entrevistas coletivas e individuais com diferentes segmentos de atores envolvidos numa graduação *on line*. Além disso, foram também examinadas memórias

¹² Neste grupo, encontram-se reunidos pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Católica de Brasília (UCB) e da Universidade de Brasília (UnB), constituindo equipe multidisciplinar composta por estudiosos de Psicologia, Educação, Informática, Literatura, Lingüística e Língua Portuguesa.

de reunião e registros audiovisuais de momentos de interação presencial entre alunos, professores tutores e coordenadores.

Como complemento a esse *corpus* inicial foram realizadas entrevistas com atores de graduação *on-line* de outras três IES: B, C e D.

Para resguardar o anonimato de todos os envolvidos na constituição do conjunto informacional, uma outra inovação do modelo tradicional de tese foi introduzida no texto: os resultados e falas serão apresentados como pertencentes a uma única e fictícia instituição de ensino superior, a qual chamaremos “Educação Sem Fronteiras”, e na qual grupos cultivadores de interesses múltiplos, por vezes conflitantes, realizam seus processos interlocutórios com vistas à implantação, ao desenvolvimento e à avaliação de cursos a distância, paralelamente à continuidade dos cursos presenciais. Para compor esse “drama”, essa “trama”, foram utilizados trechos dos registros audiovisuais e impressos dos questionários, entrevistas, memórias de reunião e relatórios de observação de encontros presenciais.

1.7.1 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa, como “sujeitos pesquisados”, todos os alunos das turmas virtuais de Língua e Comunicação da IES A, num total de 213; os conteudistas (5), os técnicos de programação (8), os funcionários de secretaria virtual (12), os tutores (16) e coordenadores de disciplina e de cursos de graduação (8) dos *campi* das IES A, B, C e D. Além disso, como as perguntas norteadoras da presente tese estão diretamente vinculadas às que embasam o trabalho do grupo de pesquisa interinstitucional em EAD, que integra membros das comunidades acadêmicas da UnB, da UCB e da UFRGS, (v. nota 12) todos os demais integrantes do referido grupo tornaram-se assim, dentro do grupo de “sujeitos pesquisadores”, participantes da pesquisa em “segundo nível”.

1.7.2 Instrumentos

*“O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza (...)
Os limites deste tipo de conhecimento são, assim, qualitativos, não são superáveis com maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos.”*

Boaventura de Sousa Santos, Um discurso sobre as ciências, p. 34

Além dos questionários de expectativas, de avaliação dos encontros presenciais e de avaliação final, foram realizados enquetes, registros audiovisuais de depoimentos, encontros presenciais e de reuniões de planejamento e avaliação, bem como análise das redes interativas:

- a) entre alunos;
- b) entre alunos e tutores;
- c) entre alunos e coordenadores de curso;
- d) entre alunos e o suporte técnico;
- e) entre alunos e a secretaria virtual;
- f) entre alunos e o setor financeiro (no caso das IES particulares);
- g) entre tutores;
- h) entre tutores e a secretaria;
- i) entre tutores e o suporte técnico;
- j) entre tutores e coordenadores de curso e de área;

- k) entre macro-gestores e coordenadores de curso e área;
- l) entre coordenadores de curso, tutores e conteudista;
- m) entre coordenadores, tutores, conteudista e a equipe de produção (*designer* gráfico, ilustrador, programador);
- n) entre os membros da equipe de produção.

Essas redes foram estudadas pelos registros de *chats*, fóruns, *e-mails*, correspondências impressas e gravações audiovisuais das reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação das equipes de produção e de graduação virtual.

Foram também utilizadas todas as versões *web* da disciplina, bem como as memórias de construção do *corpus* de conteúdo / procedimentos didático-pedagógicos.

A seção “estatísticas da disciplina”, presente nas plataformas atualmente em uso na “Educação Sem Fronteiras” como suporte das disciplinas virtuais, também nos ofereceu apoio considerável, pois emite relatórios diários de ações executadas pelos usuários de todos os níveis, indicando com segurança horários e seções do ambiente virtual mais e menos utilizados, o que, com certeza, auxilia na percepção de situações necessárias à compreensão do contexto. E, embora esses mecanismos automáticos de controle estejam diretamente vinculados ao contexto taylorista-fordista a partir do qual pretendemos evoluir, o olhar interpretativo sobre eles não conflita com a essência da pesquisa-ação, pois, segundo Thiollent (2000 p. 36), “se os deliberantes ignorassem tudo dos aspectos quantitativos implicados num determinado problema real, sua argumentação* seria provavelmente inadequada ou descontrolada”.

A análise documental dialogou, então, com a observação em campo e a pesquisa bibliográfica, todas elas visando à descoberta dos modos de interlocução presentes nos cursos de graduação *on-line*, bem como à identificação dos níveis de profundidade que alcançam e dos efeitos que provocam durante o desenvolvimento dos mesmos.

1.7.3 Procedimentos de Pesquisa

Além da pesquisa *in loco*, em um dos *campi* da IES A, foram enviadas enquetes e questionários a outras instituições afins, (B, C e D), e também realizadas visitas a esses outros *campi*, de forma que as hipóteses levantadas em particular pudessem ser referendadas ou refutadas tendo em vista um universo mais abrangente de cursos de graduação *on-line*.

Foram também realizadas e registradas entrevistas presenciais e as que se fizeram possíveis com o uso de ferramentas de colaboração, tais como o *Netmeeting*, o fórum e o *chat*.

As observações livres da pesquisa de campo se realizaram nos encontros presenciais, sem que o observador fosse identificado pelos participantes como tal. Já os registros audiovisuais das reuniões e planejamento foram previamente agendados e contaram com a anuência dos participantes que, na sua totalidade, compõem parte do grupo pesquisado.

1.7.4 Análise e Consolidação de Dados

“Todo conhecimento é local e total.”

Boaventura de Sousa Santos, Um discurso sobre as ciências, p. 46

“a objetividade a que podemos aspirar em nossas pesquisas é aquela que resulta da exposição destas à crítica de nossos pares.”

Alves Mazzotti, O método nas ciências naturais e sociais, p. 145

Como se trata de pesquisa de cunho fundamentalmente qualitativo, as informações obtidas foram analisadas identificando-se a situação atual e interpretando seus significados possíveis no contexto, bem como as conseqüências desses na situação examinada, com vistas a interferências pertencentes ao âmbito da pesquisa-ação. Essa trajetória básica: examinar, conhecer, interferir, reexaminar, re-conhecer - começou a

funcionar simplesmente pelo fato de existir um interesse em observar o modelo de interlocução presente em uma disciplina virtual dos cursos de graduação a distância da IES A, corroborando Amorim (2001), quando diz que a simples presença do pesquisador já altera o contexto de pesquisa, pois, em razão dos registros sistemáticos e dos questionamentos apresentados aos diferentes segmentos institucionais, algumas mudanças substanciais em processos e procedimentos foram sendo implementadas e acompanhadas como teste.

Buscou-se identificar modelos / perfis / padrões de comportamento de todos os atores* envolvidos no processo, associando-se as declarações / observações / constatações¹³ em categorias afins, a partir de aspectos dialógico-sistêmicos, muito relacionados à polifonia e à complexidade que se constata na construção de um curso *on-line*. Essas categorias não foram preliminarmente determinadas, mas emergiram da própria leitura dos documentos coletados (questionários de avaliação de encontro e de curso, relatórios de observação *in loco* de encontros presenciais, memórias de reuniões, *logs* de *chats* e fóruns, entrevistas presenciais e *on-line*) verificando-se a frequência das mesmas no processo de construção/desenvolvimento de cursos de graduação virtual.

O que foi considerado válido no micro-universo (disciplina Língua e Comunicação Virtual), dialogou com os dados coletados no macro-universo (cursos de graduação virtual das IES A, B, C e D) de modo a perceber-se a possibilidade ou não de generalização do que foi constatado.

1.8 Hipóteses a Serem Verificadas

Durante o desenrolar da pesquisa, procuramos verificar a validade das seguintes hipóteses:

¹³ Declarações: Tudo o que um sujeito diz a respeito de um ou mais objeto de conversação.

Observações: Tudo o que um sujeito percebe num contexto e que o motiva em suas declarações.
Constatações: Aquilo que, além de observado e declarado, pode ser verificado. (Adaptação livre dos verbetes construídos por MAINGEUNEAU & CHARAUDEAU (2004).

- a) a natureza das interlocuções utilizadas na construção de um curso de graduação virtual afeta o produto oferecido ao aluno e a qualidade das relações de trabalho e estudo em ambientes EAD;
- b) a reflexão sobre a natureza dessas interlocuções auxilia na modificação delas e, conseqüentemente, na melhoria do processo de trabalho e do produto ofertado ao aluno;
- c) a interlocução cuidadosa é considerada, atualmente e em geral, um fator de “atraso” na construção/apresentação de processos e produtos, e, por isso, tende a ser minimizada/eliminada durante a construção, o acompanhamento e a reconstrução de um curso de graduação virtual.

1.9 Resultados Esperados

Sempre que há ação, espera-se por resultados. Contudo, a natureza desses resultados pode variar, o que quase sempre ocorre. Como resultados primeiros, diretamente vinculados ao presente trabalho de pesquisa propriamente dito, esperamos:

- a) Contribuir positivamente para a constituição do sistema de informações do grupo de pesquisa interinstitucional em EAD, enriquecendo-o com informações específicas sobre os modos de interlocução em cursos de graduação a distância;
- b) Identificar modos de interlocução utilizados em cursos de graduação via *web* bem como seus efeitos, possibilitando, assim, sua reconfiguração ou seu reforço, ao longo da aplicação / expansão de outros cursos de educação a distância;
- c) Contribuir para melhorar a aplicação de novos procedimentos válidos em EAD à construção de cursos virtuais de graduação, em especial dos que se

façam sob a égide das IES vinculadas ao grupo de pesquisa interinstitucional (UnB, UCB e UFRGS) e ao contexto da educação a distância como um todo;

- d) E, em nível mais profundo, colaborar para a formação de uma nova concepção mais abrangente da educação a distância sob esse enfoque da re-humanização, abrindo novas perspectivas de utilização da mediação tecnológica como ferramenta de confirmação da condição humana.

Como “resultados de fundo”, ligados ao nível experiencial vivenciado durante a pesquisa, esperamos que a consistência do trabalho ajude a consolidar a qualidade, a regularidade e a pertinência da oferta de cursos a distância em todos os níveis, tornando-os confiáveis aos olhos dos legisladores, fiscais educacionais, e do público em geral, contribuindo, dessa forma, para democratizar essa possibilidade de ascensão acadêmica a muitas outras pessoas.

1.10 Estrutura Da Tese

O presente texto foi estruturado em seis capítulos, conforme descrição a seguir.

CAPÍTULO 1: Introdução

Na qual: 1) apresentamos a contextualização da pesquisa, a justificativa para a realização da mesma, o referencial teórico Bahktin/ Morin, os objetivos estabelecidos, a metodologia utilizada, os procedimentos e instrumentos de registro e coleta de dados, as hipóteses a serem verificadas; 2) falamos a respeito do que se espera com este trabalho; e 3) apresentamos a estrutura desta tese.

CAPÍTULO 2: Interlocução: um passeio pelo conceito

No qual: 1) Apresentamos o conceito de interlocução, vinculando-o aos dois teóricos de base: Bakhtin e Morin; 2) Contextualizamos a interlocução como elemento constitutivo da vida cotidiana, da educação, da educação a distância e da educação a distância via

web; 3) Caracterizamos a interlocução como processo, ferramenta e resultado na construção de um curso de graduação a distância via *web*; 4) Comentamos a transição paradigmática que se quer explicitar, incentivar e apoiar com este trabalho.

CAPÍTULO 3: A interlocução pelo discurso síncrono e assíncrono, oral/escrito

No qual: 1) Analisamos como a interlocução se concretiza assincronamente pelo discurso oral*/escrito disponibilizado na *web*; 2) Identificamos influências da assincronicidade na atuação dos interlocutores em situações cotidianas e educacionais, e, em especial, na situação de educação a distância via *web*.

CAPÍTULO 4: Interlocução, intervenção, autoria, trabalho e aprendizagem

No qual analisamos como os atores envolvidos no processo de construção de curso/disciplina de graduação exercem seu poder de intervenção e autoria, garantindo ou não espaços para sua voz pessoal e institucional.

CAPÍTULO 5: Interlocução, inteligência e produção textual

No qual: 1) Discutimos o conceito de “texto”, ancorando-o na história da escrita; 2) Comentamos os conceitos de inteligência e produção textual, ancorando-os no contexto da educação a distância via *web*; 3) Examinamos situações de interlocução em EAD nas quais ocorreram problemas de compreensão entre os interlocutores devido a falhas na inteligência e/ou na produção textual; 4) Comentamos como é possível progredir como intelectual e produtor de textos num ambiente de *weblearning*.

CAPÍTULO 6: Conclusão

Na qual, de forma sintética, 1) apresentamos a interlocução em rede em cursos virtuais de graduação: complexidade humana / tecnológica em ação no contexto educacional; 2) discorremos sobre as implicações da reunião, em um só contexto, de modelos educacionais, tecnológicos e mercadológicos; 3) verificamos se as hipóteses/suposições foram validadas ou não; e 4) apresentamos os resultados da pesquisa, bem como as possibilidades de trabalhos futuros.

Também é parte essencial do texto o **Glossário**, no qual conceituamos/contextualizamos termos que tenham significado diferenciado no domínio da interlocução em educação a distância via *web*.

Dos **APÊNDICES** constam os modelos dos instrumentos elaborados e utilizados como apoio à pesquisa.

Capítulo 2

Interlocução: um passeio pelo conceito

No qual:

- 1) Apresentamos o conceito de interlocução, vinculando-o aos dois teóricos de base: Bakhtin e Morin;*
- 2) Contextualizamos a interlocução como elemento constitutivo da vida cotidiana, da educação, da educação a distância e da educação a distância via web;*
- 3) Caracterizamos a interlocução como processo, ferramenta e resultado na construção de um curso de graduação a distância via web;*
- 4) Comentamos a transição paradigmática que se quer explicitar, incentivar e apoiar com este trabalho.*

*“O cogito necessita da objetivação da linguagem.
Conforme disse Benveniste, ‘é na e pela linguagem
que o homem se constitui como sujeito’.”*

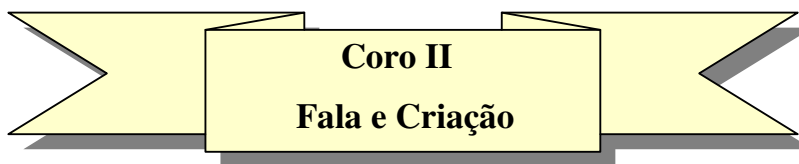
Edgar Morin, O Método 3: o conhecimento do conhecimento, p. 137

“E Deus disse: haja luz, e a luz foi feita.”

Gênesis, Cap.1, v. 3

*O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro,
da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica
e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo.
Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.”*

Mikhail Bakhtin, Estética da Criação Verbal, p. 55



Coro II
Fala e Criação

O discurso é uma superestrutura que nos liga a todos, não importa o idioma que falemos, pois todos somos enunciadores.

Sheila da Costa Oliveira

A polifonia existe, mas precisamos deixar que nos atinja.

Flávia Caimi Ribeiro*

É preciso fugir das falas monológicas e assumir o conhecimento dialógico e a enunciação polifônica.

Margarete Axt

Sai dessa conversa como se tivesse sido atropelada...

Madame X**

Os enunciados são como impressões digitais dos enunciadores.

Elmara**

*Por que eu não falei? Você ainda pergunta?
De que adianta falar alguma coisa por aqui?*

Monsieur Y**

É preciso diferenciar o projeto do texto da execução desse projeto.

Ricardo*

*Até agora, só ficamos no blá blá blá.
O que é mesmo que temos que fazer?*

Monsieur Z**

O emissor reinterpreta os signos disponíveis para compor seu enunciado.

César*

De boca, tá tudo combinado. Vamos ver na hora de fazer...

Madame W**

Sabemos onde uma conversa começa, mas não onde vai terminar.

Gentil Lucena

*Já reparou que são sempre os mesmos que falam?
Não sei do que o pessoal tem medo.*

Monsieur J*

Autor puro é uma ilusão e homem – autor é uma redundância.

Sheila da Costa Oliveira

*Alunos do PPGIE – UFRGS (falas registradas em sessões de *for-chat* no TelEduc)

**Sujeitos entrevistados durante a pesquisa (falas extraídas de registros audiovisuais ou impressos).

2. INTERLOCUÇÃO: UM PASSEIO PELO CONCEITO

2.1 O Que é Interlocução?

Antes de proceder à definição acadêmico-científica desse vocábulo, importa-nos primeiramente considerá-lo como fenômeno *sui generis*, característico da biologia e da psicologia humanas, pois foi, entre outras coisas, por meio do contato vocal com outro ser humano que o homem como espécie se constituiu tal qual o conhecemos hoje. A própria história da escrita passa pelo caminho da oralidade, tendo-a como passo inicial do seu desenvolvimento (HIGOUNET, 2003) Pelo balbucio, pelo choro e pelo riso, prelúdios orofaciais da linguagem articulada, o bebê humano, filhote mamífero, entra em contato com seus pais, em especial com a mãe. Pela resposta que obtém deles com tais estímulos, esse “filhote” aprende a desenvolver o vocabulário e as estruturas lingüísticas características do seu meio sociocultural, recompondo, individualmente, a trajetória vivida pela espécie humana no desenvolvimento da linguagem articulada.

A boca, fonte da voz que veicula a fala, canal primordial da interlocução, é símbolo de vida e poder em diversas culturas. Chevalier & Gheerbrant (2005, p.133) assim se referem a ela:

Na iconografia universal, é representada tanto pela goela do monstro, como pelos lábios do anjo; ela é do mesmo modo a porta dos infernos e a do paraíso. A boca desenha, igualmente, as duas curvas do ovo primordial: a que corresponde ao mundo do alto, com a parte superior do palato, e a que corresponde ao mundo de baixo, com a mandíbula inferior. Assim sendo, ela é o ponto de partida ou de convergência de duas direções, simboliza a origem das oposições, dos contrários e das ambigüidades.*

A ausência da fala ou as eventuais “falhas no programa de voz”, tais como a **dislalia** (troca, omissões ou acréscimos de fonemas), a **disfonia** (rouquidão), a **disfemia** (a famosa gagueira), ou a **afasia** (transtorno de fala e linguagem que surge em vítimas de acidentes vasculares) são consideradas **distúrbios**, assumindo-se, com essa classificação, que o normal, para o ser humano, é falar, comunicar-se. Para recompor as

possibilidades de comunicação de quem sofre de mudez ou surdez, as quais interrompem a ponte comunicativa pela voz, surgiram as técnicas de leitura labial e a linguagem de sinais, bem como as próteses e aparelhos diversos, movimentos que comprovam a importância de que se revestiu a interlocução pela voz, pela fala articulada.

Eliade (s.d) considera que pelo menos oito das mais importantes culturas antigas atribuem a criação do universo, em suas cosmogonias, ao poder da Voz do Criador, originada do Seu pensamento. É do encontro do Pensamento com a Vontade que a Voz, o Verbo Criador, se manifesta no Caos, gerando o Cosmos.

Figura 3: Formação de uma galáxia



[In:http://www.imagick.org.br/ativimag/programacao/programacao.html&h=485&w=501&sz=14&hl=ptBR&start=38&sig2=ig3ej1xYGRJw9OWBidDqIg&tbnid=huXeryZWaSAUPM:&tbnh=126&tbnw=130&ei=8h06RqiVMqK2hQSYgMW2Aw&prev=/images%3Fq%3Dgal%25C3%25A1xia%26start%3D20%26gbv%3D2%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN](http://www.imagick.org.br/ativimag/programacao/programacao.html&h=485&w=501&sz=14&hl=ptBR&start=38&sig2=ig3ej1xYGRJw9OWBidDqIg&tbnid=huXeryZWaSAUPM:&tbnh=126&tbnw=130&ei=8h06RqiVMqK2hQSYgMW2Aw&prev=/images%3Fq%3Dgal%25C3%25A1xia%26start%3D20%26gbv%3D2%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN)

Coincidentemente, é também pela divisão do Uno em Dois (um e outro), configurados pelo Céu e pela Terra, pelo Dia e pela Noite, pela Luz e a Escuridão, pelo Mar e o Céu, pelo Sol e pela Lua, que a Criação se expande. Fala, Criação e Alteridade, portanto, estão miticamente juntas, tripé sobre o qual se sustenta toda a construção humana.

Desse modo, a interlocução, matéria atual deste estudo, é, antes de tudo, um fenômeno de vida, de criação, de transformação, processo pelo qual o ser humano se constitui e se reconstitui a cada dia, e é sobre esse fundo – um tanto mítico, um tanto mágico - que precisa ser também vista, ao longo dessas páginas, embora sejam elas fruto de uma pesquisa acadêmico-científica.

Após essas considerações, para entendermos bem o significado propriamente lingüístico desse termo, interessa em primeiro lugar que nos debrucemos sobre sua etimologia, pois a palavra originária guarda a motivação inicial do conceito. Essa, em especial, provém das partículas latinas *inter* (no meio de), *loqui* (falar), *io* (ação continuada de) (ALMEIDA, 1980). Como sentido primeiro, temos então “falar no meio de, dizer interrompendo”, o que nos indica a obrigatoriedade da existência de um “eu” que inicia uma comunicação e de um “outro” que a interrompe ou seqüencia. Esses movimentos, por sua vez, ocorrem em um intervalo de tempo e em determinado lugar, constituindo um fenômeno lingüístico-comunicacional circunstanciado por um **contexto** espaço-temporal que não somente circunda esse fenômeno, mas também determina sua composição, ao mesmo tempo em que é modificado por ele.

Quando consideramos um elemento X qualquer, o contexto é tudo o que cerca esse elemento hipotético. Se X for uma unidade lingüística, seja ela de qualquer natureza, esse entorno é constituído, ao mesmo tempo, de elementos verbais e não verbais, que são de natureza lingüística, e de elementos não-lingüísticos, como os situacionais, sociais e culturais.

Isso significa que a **interlocução ocorre com sujeitos (interlocutores), num determinado intervalo espaço-tempo, e contingenciada por fatores lingüísticos e não lingüísticos**, constituindo, assim, um **fenômeno complexo** por natureza, mesmo que envolva apenas uma dupla de interlocutores, os quais se alternam/interrompem em situação de enunciação* (fala ou escrita).

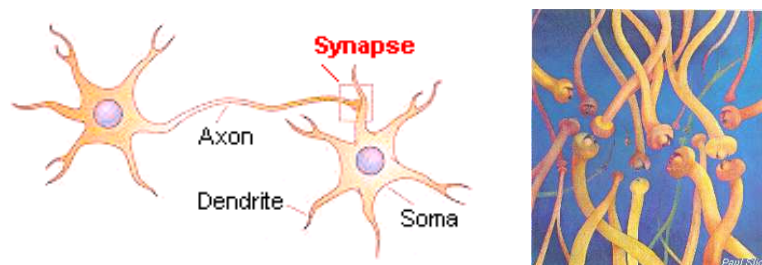
A noção de interlocução, dessa forma, além de supor a existência de um **locutor** (o sujeito que fala ou escreve iniciando a seqüência de trocas) e de um **interlocutor** (alguém a quem a enunciação é dirigida), supõe necessariamente a existência de uma situação de comunicação que está contida num **contexto**. É apenas no encontro de um **locutor** com um **interlocutor** numa situação específica que um enunciado ou conjunto de enunciados ganha sentido*. Os indivíduos envolvidos na situação comunicacional em curso ajustam a linguagem utilizada no decorrer da cena enunciativa*, dependendo de quem são (interlocutores), de onde estão (espaço-tempo) e do fim visado (situação de comunicação/contexto).*

2.2 Interlocução e Intervalo

Além disso, é preciso atentar também para o fato de que a interlocução se realiza **entre** os interlocutores, pela tensão entre eles, agregando ao seu próprio conceito a noção de **intervalo** – espaço de resguardo da identidade e da integridade individual e grupal – e, ao mesmo tempo, o possibilitador do contato com o Outro, noção que acompanha o ser humano desde o seu desenvolvimento como embrião. É quando o intervalo entre óvulo e espermatozóide se anula, ainda que por brevíssimo momento, que irrompe uma nova vida. Separando-o da mãe, dentro da qual evolui para feto e bebê, existe o útero, pleno de líquido amniótico e, ao mesmo tempo, a placenta, elo que o conecta ao organismo materno. Um limite de paredes orgânicas separa um e outro ser; um canal* biológico de comunicação coloca-os em contato. Da mesma forma, a interlocução é, a um só tempo, um desejo de inclusão do Eu no Outro (aproximação) e de exclusão do Outro pelo Eu (afastamento), uma atividade que pode gerar o encontro e o desencontro, o contato e a desconexão, feito de avanços e recuos muito semelhantes a uma dança.

Dessa forma, pode-se caracterizar o intervalo como um espaço fenomenológico, recorte onde ocorre a interação, ou onde é possível que esta ocorra. Exemplo claro disso é um fenômeno biológico que vivenciamos durante toda a vida: as sinapses cerebrais, descritas e representadas pela figura a seguir:

Figura 4 - Sinapse: O ponto de encontro entre neurônios



Dado que os neurônios formam uma rede de atividades elétricas, eles de algum modo têm que estar interconectados. Quando um sinal nervoso, ou impulso, alcança o fim de seu axônio, ele viajou como um potencial de ação ou pulso de eletricidade. Entretanto, não há continuidade celular entre um neurônio e o seguinte; existe um espaço chamado **sinapse**. As membranas das células emissoras e receptoras estão separadas entre si pelo **espaço sináptico**, preenchido por um fluido. O sinal não pode ultrapassar eletricamente esse espaço. Assim, substâncias químicas especiais, chamadas neurotransmissores, desempenham esse papel. Elas são liberadas pela membrana emissora pré-sináptica e se difundem através do espaço para os receptores da membrana do neurônio receptor pós-sináptico.

Fonte:http://www.cerebromente.org.br/n12/fundamentos/neurotransmissores/neurotransmitters2_p.html&h=231&w=250&sz=22&hl=ptBR&start=3&tbnid=hySag_bzfqWW8M:&tbnh=103&tbnw=111&prev=/images%3Fq%3Dneurotransmissores%252Bsinapse%26svnum%3D10%26hl%3DptBR%26lr%3D%26sa%3DG

Os neurônios não se tocam, mas secretam neurotransmissores que os colocam em contato mediado, pontes bioquímicas intermitentes que vencem o intervalo, realizam o trabalho de transmissão e depois se esgotam, reaparecendo novamente quando uma nova sinapse seja necessária.

Esse modelo biológico representando seres mínimos (neurônios) em contato mediado (neurotransmissores) aparece como *imprinting* na vida social da humanidade. Tal conceito, (o de *imprinting*) formulado por Konrad Lorenz e comentado por Morin (2004b) é o resultado da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido, ou, avançando no conceito, das conquistas da espécie sobre o indivíduo. O “modelo biológico” tende, segundo esse conceito, a reproduzir-se nas ações individuais e coletivas, de diversas formas.

O conceito de intervalo carrega então, consigo, o de mediação, pois, para vencer o “entre” que separa os interlocutores, é necessária uma espécie de ponte que os una, ainda que momentaneamente. Seja pela interação face a face, realizada orogestualmente, ou pela escrita, a mediação é obrigatória no processo de interlocução, constituindo um dos elementos desse fenômeno.

2.3 Interlocução e Contexto

Recentes reflexões sobre a importância do contexto na atividade interlocutória, encabeçadas por Auer e DiLuzio (1992), colocaram em evidência algumas asserções fundamentais:

1. O contexto sofre a influência do conjunto das representações que os interlocutores têm a respeito dele, as quais podem ou não ser partilhadas

pelos participantes do processo comunicativo, facilitando ou entervando o processo de interlocução;

2. O discurso gerado pelo processo interlocutório é uma atividade ao mesmo tempo condicionada pelo contexto e transformadora desse mesmo contexto;
3. Por ser de caráter eminentemente interativo, o contexto é, ao mesmo tempo, construído **na e pela** maneira como se desenvolve a interlocução;
4. A situação de comunicação contida no contexto, apesar de definida de antemão pelo locutor que inicia o processo, é constantemente redefinida pelo conjunto de acontecimentos discursivos a que os interlocutores dão lugar no decorrer da interação.

Duranti e Goodwin (1992), tratando da relação entre a interlocução e o contexto onde ocorre, registram que a relação entre texto e contexto é dialética: “O contexto delimita a linguagem ao mesmo tempo em que é ele próprio delimitado por ela [...] O contexto não restringe simplesmente a linguagem, mas é também um produto do seu uso.” (p.30)

Dessa forma, temos, num evento interlocutivo, **os atores** (locutores e interlocutores), **um cenário** (contexto) no qual esse evento tem lugar e os **recursos de mediação** (voz, escrita, sons e sinais convencionados etc).

Considerando-se que o nosso presente objeto de estudo é a interlocução em cursos de graduação a distância via *web*, temos como atores uma vasta lista: os macro-gestores (reitores, decanos, pró-reitores, diretores, resguardadas as possíveis diferenças de nomenclatura); os coordenadores de curso e de áreas específicas; os conteudistas; os professores tutores; os monitores; a equipe de produção de material didático; a equipe de suporte técnico; a secretaria virtual; o setor financeiro (no caso das IES particulares); e os alunos. Como cenário, instituições de ensino superior que trabalhem com a graduação em modalidade virtual, no Distrito Federal, tendo por base a IES A,

complementadas pelas IES B, C e D, todas reunidas no cenário fictício da IES “Educação sem Fronteiras”, conforme já disposto na **Introdução**. Como recursos mediadores, em especial as TICs e as redes informatizadas, além da voz na interação eventual feita face a face, por telefone ou por áudio e videoconferência, e toda a correspondência impressa, seja ela convencional ou eletrônica.

2.4 Interlocução e Complexidade

Apenas pela enumeração de seus elementos, percebe-se a noção de **complexidade** instaurada nesse conjunto composto por **atores, cenário e recursos de mediação**. Novamente retomando a etimologia, observamos que esse vocábulo deriva da raiz indo-européia PEL, que se desdobrou: (ALMEIDA, 1980)

- a) no sânscrito, em *praçná* (trança);
- b) no grego, em *plethüno* (multiplicar, aumentar), *pléko* (entrelaçar) e *diplóos* (duplo, que se dobra);
- c) no latim, em *simplus* (simples) e *plectere* (dobrar, tecer).

Esse simples passeio pelas origens do termo nos revela uma trajetória conceitual: o simples se dobra, se duplica, se multiplica e se entrelaça. Além disso, a essa raiz junta-se a partícula *cum*, indicadora de companhia, proximidade. O sentido primeiro de complexo é, portanto, “entrelaçado com, que abrange ou encerra muitos elementos ou partes.”

O termo latino *complexus*, por sua vez, é derivado do verbo *complexor*, que tem o sentido de abraçar, estreitar, rodear (sentido físico e moral), conter, compreender, agarrar, apoderar-se. Embora raramente, esse mesmo vocábulo pode significar “luta, peleja, combate corpo a corpo”, e, em vários escritos de Cícero, que o usa metaforicamente, pode ser compreendido como “amor, vínculo afetivo”.

Figura 5: Abraço



Fonte: <http://aenergiacura.com.sapo.pt/abraco1.jpg>

A mesma raiz de *complexo* (PEL, indo-europeu), está também presente em *amplexus* (abraço), e *complicatus* (enrolado, emaranhado), a última forma às vezes usada erroneamente como sinônimo de *complexo*. Contudo, o conceito de **complicado** inclui o semema* de confusão, desordem, que não aparece na descrição mínima de **complexo**, devendo-se, então, evitar essa sinonímia. Também apenas etimologicamente, já é possível perceber no conceito de complexidade as noções de afetividade e limite (abraço) e de movimento aproximativo (enrolar, dobrar, trançar, multiplicar), também presentes no conceito de interlocução, que, conforme já dito anteriormente, põe em contato lingüístico sujeitos diferentes envolvidos numa situação comunicacional delimitada por um contexto.

No entanto, as palavras mudam ao longo de sua história, e hoje, apesar de guardar em gérmen toda a riqueza conceitual de sua raiz, já não é mais compreendida da mesma forma. Compõe hoje as expressões “pensamento complexo”, “paradigma da complexidade” e “teoria da complexidade”, termos emergentes na contemporaneidade que nos abraça, nos delimita e envolve atualmente.

Propostas por Edgar Morin a partir de seus estudos revisionistas e unificadores do pensamento ocidental, essas expressões referem-se às relações nem sempre explicáveis entre os fenômenos que rodeiam, compõem e recompõem o ser humano e sua vida, seja no sentido biológico, psíquico, mítico, mágico, social, tecnológico, afetivo, racional, fenômenos que se entrelaçam, multiplicam, aparecem e escondem-se sem que se possa ter sobre eles o controle.

Segundo Morin,

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2004b, p.38)

Torna-se-nos imperioso, então, sermos capazes de “perceber e conceber as unidades complexas organizadas”, já que, “ infeliz e felizmente, a inteligibilidade da complexidade demanda uma reforma do entendimento”(MORIN, 2002, p. 182.)

Para Morin, o sistema é um conceito piloto, a unidade constitutiva da complexidade, vinda da diversidade, ligada à diversidade e cheia dela, sendo a força que a organiza e que a produz. O sistema resulta das interações entre um observador/conceituador e o universo de fenômenos que o rodeia; permite-nos a concepção e a representação das unidades complexas, constituídas de inter-relações organizacionais entre elementos, ações ou outras unidades complexas. É, segundo ele, “o conceito complexo mais simples”, irreduzível a unidades elementares, a conceitos simples, a leis gerais. “O sistema é a unidade de complexidade” (MORIN, 2002, p. 187). Está presente no Uno, mas transforma-o no Diverso, fazendo com que nele existam alteridade, incertezas, ambigüidades, dualidades, cisões, antagonismos: “a organização sistêmica cria, produz, mantém, desenvolve a diversidade interior, ao mesmo tempo em que cria, mantém e desenvolve a unidade. É preciso então, perceber o um e o diverso como duas noções não apenas antagonistas ou concorrentes, mas também complementares”. ((MORIN, 2002, p.183).

Esse pensamento encontra-se por ele representado na **Figura 6** a seguir:

Figura 6: Sistema



Fonte: O método 1: a vida da vida (Morin, 2001, p. 131)

De acordo com esse pensamento, os grandes problemas humanos advêm da tentativa de reduzir ao simples o que é por natureza complexo – o ser humano, a vida humana em todas as suas dimensões -, pois a simplificação é um reducionismo que conduz à reificação, ocultando as conexões existentes entre sistema, subsistema e supra-sistema, e impedindo-nos de ver-lhes tanto a organização interna quanto as possibilidades de interação.

No entanto, é também possível identificar uma das mais fortes razões para a adoção desse reducionismo pela sociedade humana: a complexidade, por ser não-linear, dinâmica, desigual e incerta, produz uma porção considerável de instabilidade com a qual é muito desconfortável lidar. Por isso, embora ilusória e condutora ao erro, a simplificação ainda parece a opção mais válida, de forma a evitar os desconfortos da convivência com a incerteza, a surpresa e o imprevisível, já que a complexidade desfaz os fios determinísticos entre as noções de causa e efeito, relativizando-os:

A causalidade complexa não é linear: ela é circular e inter-relacional; a causa e o efeito perderam sua substância; a causa perdeu seu poder soberano e o efeito, sua total dependência. Eles estão relativizados um em relação ao outro, eles se transformam um no outro. A causalidade complexa não é somente determinista ou probabilística; ela cria o improvável; neste sentido, ela não diz respeito mais apenas a corpos isolados ou a populações, mas a seres individuais interagindo com o seu ambiente. (MORIN, 2002. p. 328)

De acordo com esse princípio, duas causas podem conduzir a efeitos diferentes e/ou divergentes; causas diferentes podem produzir efeitos semelhantes; causas pequenas podem levar a grandes efeitos; causas grandes podem levar a efeitos muito pequenos; causas podem ser seguidas de efeitos contrários; e os efeitos das causas antagônicas são incertos (MORIN, 2002, p.237), o que implica encontrar equilíbrio no

desequilíbrio e equilíbrio no equilíbrio, de forma surpreendente, imprevisível, e, até mesmo, arriscada.

Em Bahktin, a noção de complexidade é subjacente à noção de dialogismo, na qual se desdobram múltiplas possibilidades de relação e interpretação **de** e **entre** enunciados e enunciadore. Para ele, o simples enunciado é já um “fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros.”(BAKHTIN, 1997, p. 318)

O conceito de “cadeia discursiva” também nos apresenta em plenitude a noção de complexidade, pois o enunciado é considerado por Bakhtin “um elo na comunicação verbal”, com fronteiras bem demarcadas pela alternância dos locutores (sujeitos falantes / enunciadore) que, ao mesmo tempo, “reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes), nas áreas da comunicação cultural”, abrindo também a perspectiva de encontro com os enunciados futuros. (BAKHTIN, 1997, p.319)

Além disso, como todo enunciado dirige-se a alguém, carregando consigo uma intenção dialógica, mesmo que se apresente como monólogo, essa complexidade se manifesta também na forma como o locutor imagina seu destinatário e se relaciona com ele. Isso equivale a dizer que o enunciadore pensa um destinatário e constrói seu enunciado com base nesse pensamento. No entanto, envia a enunciação rumo a um receptor que pode não corresponder a esse pensamento gerador. Por sua vez, o receptor do enunciado constrói uma imagem de si a partir da enunciação do outro, e, ao mesmo tempo, uma imagem do outro que é o seu interlocutor, e elabora as respostas também com base nessas imagens, que podem ou não ser compartilhadas pelo outro que compõe o momento de interlocução. Desse modo, entre o Outro e o Eu forma-se um sistema de representações que interfere em maior ou menor amplitude na enunciação, dependendo do grau de compartilhamento que façam dessas representações. Esse conceito será mais bem explorado nos Capítulos 3 e 4, onde trataremos de “destinatário presumido”.

2.5 Interlocução e Alteridade

A partir do conceito de interlocução, as articulações teórico-práticas entre Bakhtin e Morin são múltiplas, mas partem todas de um conceito raiz: o de **alteridade**. Essa palavra, construída a partir do prefixo latino *alter* (outro), possui o significado de colocar-se no lugar do outro na relação interpessoal, considerando-o, valorizando-o, identificando-o como sujeito tanto quanto nós, e dialogando com ele. A prática da alteridade é pertinente tanto nos relacionamentos entre indivíduos quanto entre grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos etc. A relação alteritária (entre sujeitos que se reconhecem reciprocamente como tal), e não mais autoritária (entre sujeitos e objetos, ou entre sujeitos que consideram outros sujeitos como objetos) contém os fenômenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir.

Emmanuel Lévinas, filósofo lituano, é o responsável pela elaboração desse conceito tal como o conhecemos hoje. Nascido em 1906, de família hebraica, assim como Edgar Morin, e filho de um livreiro, graças à profissão do pai Lévinas teve contato precoce com os clássicos da literatura russa, assim como Mikhail Bahktin. Presenciou, aos doze anos, o início da Revolução de Outubro (1917), na Ucrânia. Mais tarde, foi para a França (1923) e iniciou seus estudos de filosofia em Strasbourg. Em Friburgo (1928-1929), tornou-se aluno de Edmund Husserl e Martin Heidegger, tornando-se pioneiro na difusão do pensamento destes em solo francês. Sua tese de doutorado “La Théorie de l’Intuition dans la Phénoménologie de Husserl” foi defendida em 1930, e, após a titulação, continuou escrevendo artigos sobre os dois autores, alguns recolhidos mais tarde em seu “En Découvrant l’Existence avec Husserl et Heidegger”(1949).

Retornou a Paris e, com a eclosão da II Guerra Mundial (1939), foi capturado e feito prisioneiro pelos alemães. Exilado por cinco anos, lembrou-se sempre da marca do ódio do homem contra outro homem, deixada pela violência nazista. No cativeiro, escreveu grande parte de sua obra “De l’Existence à l’Existant” (1947), publicada dois anos após o fim da guerra.

Durante dezoito anos (1946-1964), exerceu a função de diretor da Escola Normal Israelita Oriental de Paris e, nesse período, publicou sua grande obra “Totalité et Infini” (1961), um momento de síntese das investigações que fizera até então. “Difficile Liberté” (1963) apareceu dois anos depois, enfocando questões sobre o judaísmo. Tornou-se depois professor universitário na Universidade de Poitiers (1964-1967), na de Paris-Nanterre (1967-1973) e na de Paris-Sorbonne (1973-1984), falecendo em Paris, em dezembro de 1995.

Historicamente, a obra de Lévinas carrega a forte memória dos seis milhões de judeus assassinados pelo nacional-socialismo durante a *Shoah* (Holocausto), aos quais dedica seu livro “Autrement qu’être” (1974), revelando a inquietação de um século marcado pela dominação do homem sobre o outro homem. Em suas palavras, o século XX era o

Século que, em trinta anos, conheceu duas guerras mundiais, os totalitarismos de direita e de esquerda, hitlerismo e stalinismo, Hiroshima, o Goulag, os genocídios de Auschwitz e do Cambodja. Século que finda na obsessão do retorno de tudo o que estes nomes bárbaros significam. Sofrimento e mal impostos de maneira deliberada, mas que nenhuma razão limitava na exasperação da razão tornada política e desligada de toda a ética. (p.26)

Filosoficamente, Lévinas percebeu e denunciou que o pensamento ocidental, a partir da filosofia grega, desenvolveu-se como discurso de dominação, eliminando a beleza do confronto e a valorização da diversidade, entendida como abertura para o Outro. A obra de Lévinas representa, então, o alerta de uma emergência ética, conclamando a repensar os caminhos da filosofia a partir de um novo prisma, de se partir do Outro e já em direção a Ele, o que ele faz, principalmente, inspirado na sabedoria bíblico-judaica.

Confrontando a filosofia ocidental, Lévinas dialoga constantemente com os pensadores da tradição, comentando Platão, Descartes, Kant, Hegel, Bergson, Husserl e Heidegger, os dois últimos sempre presentes em sua obra, seja como ponto de partida, seja como proposta de superação. Seus dois grandes conceitos são o de Outro e o de Rosto:

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo 'tu' ou 'nós' não é um plural de 'eu'. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. (LEVINAS, E. 1988, p.26.)

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a idéia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta maneira não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a idéia à minha medida e à medida do seu *ideatum* – a idéia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas *kath'autó*. Exprime-se. (LEVINAS, E. 1988, p.38.)

Para Lévinas, a presença do Outro é tão importante, e reconhecê-lo com esse *status* provoca tão grande impacto no Eu, que o Infinito se revela a partir da visão do seu Rosto, prova indubitável de sua existência e de sua realidade, e, ao contrário do que ele e os de sua etnia experimentaram na própria pele, esse reconhecimento não provoca luta, mas paz:

Eis a situação que denominamos acolhimento do rosto. A idéia do infinito produz-se na oposição do discurso, na socialidade. A relação com o rosto, com o outro absolutamente outro que eu não poderia conter, com o outro, nesse sentido, infinito, é, no entanto, a minha Idéia, um comércio. Mas a relação mantém-se sem violência – na paz com essa alteridade absoluta. A 'resistência' do Outro não faz violência, não age negativamente, tem uma estrutura positiva: ética. A primeira revelação do outro, suposta em todas as outras relações com ele, não consiste em apanhá-lo na sua resistência negativa e em cercá-lo pela manha. Não luto com um deus sem rosto, mas respondo à sua expressão, à sua revelação. (LEVINAS, E. 1988, p.176.)

A noção de alteridade que encontramos em Lévinas é a própria base do dialogismo proposto por Mikhail Bahktin, a partir do estudo da obra romanesca de Dostoiévski. Não há como dialogar sem um outro; o microdiálogo interno é motivo de sofrimento e angústia, se não pode completar-se com a troca externa que o Outro propicia ao Eu.

A respeito disso, o próprio Bahktin declara, em seu “Estética da Criação Verbal”, que é preciso identificar-se com o Outro, ver o mundo pelos seus olhos,

deslocarmo-nos para o seu lugar, levando-lhe o que só se vê do nosso próprio lugar, e depois retornar a esse *topos* individual enriquecidos pela viagem, pois o contato com o Outro tem o poder de nos religar a nós mesmos:

Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida. (...) A rigor, uma identificação com o outro que acarrete a perda do lugar que somos os únicos a ocupar fora do outro é quase impossível e, em todo caso, totalmente desprovida de utilidade e de sentido. (BAKHTIN, p.37 e 46)

Para ele, igualmente, a própria constituição da identidade pessoal é uma conquista que só se pode obter por intermédio do Outro, o qual valida nossa imagem interna, fazendo-a participar do todo. O filtro da reação emotivo-volitiva que o Outro aplica em relação a Mim, o filtro interno de uma outra alma, que age, dessa forma, como instrumento, dá vida à minha própria alma, fazendo-a participar de modo legítimo do mundo plástico-pictural. De nada adianta ter uma imagem subjetiva e incompartilhada de mim mesmo: “o que importa é transpor-me da linguagem externa da minha percepção para a linguagem externa da expressividade externa e entrelaçar-me por inteiro, sem resíduo, na textura plástico-pictural da vida, enquanto homem entre outros homens” (BAKHTIN, 1997, p.51)

É pela linguagem que esse encontro e essa transformação se concretizam, constituindo, ao mesmo tempo, modo de inserção e de reafirmação do ser humano no mundo. Por isso, a interlocução não é apenas um fenômeno; é, antes de tudo, uma necessidade, uma premência humana.

Essa necessidade alteritário-interlocutiva já foi desenvolvida em inúmeros textos de naturezas diversas, alguns dos quais literários, como “Robinson Crusoé”, do inglês Daniel Defoe, (2005) reconstruído e parafrazeado em linguagem cinematográfica, conforme se vê em “O Náufrago”, do diretor Robert Zemeckis. Em ambas as narrativas, a grande dor do isolamento identifica-se na ausência de um par com o qual a conversação possa desenvolver-se, dor que leva os personagens à busca desesperada por um interlocutor, ainda que separado pelo idioma (índio Sexta-feira) ou mesmo inumano,

como a bola apelidada de Sr. Wilson, em “O Náufrago”. Falar sozinho é tido como sinal de insanidade, tamanha é a ligação da fala com a presença, no cenário, de mais alguém além do Eu.

2.6 Interlocução, Polifonia e Dialogismo

Do romance de Dostoievski, Bakhtin extrai também o conceito literário de **polifonia**, tomado por empréstimo ao teatro (coro das tragédias gregas) e à música, em especial aos corais e às orquestras (vários naipes de voz e vários naipes instrumentais que se harmonizam entre si). Na literatura, essa nova acepção passou a ser entendida como a capacidade que o autor tem de dar voz a muitos sujeitos, em um único texto, e não somente à sua própria.

O conceito de polifonia tal qual a entende Bakhtin, fruto de seus estudos sobre as relações entre o autor e a obra, é uma ruptura do absolutismo monológico*, o fim da necessidade de escolha entre verdadeiro e falso, das dicotomias clássicas. Conforme diz Todorov, no prefácio à “Estética da Criação Verbal”, (BAKHTIN, 1997, p.8)

O romance “monológico” conhece apenas dois casos: ou as idéias são assumidas por seu conteúdo, e então são verdadeiras ou falsas; ou são tidas por indícios da psicologia das personagens. A arte “dialógica” tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal, assim como no segundo, sem que por isso se reduza a ele: cada idéia é a idéia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia.

A partir dos anos 1980, época em que o trabalho de Bahktin foi redescoberto por alguns lingüistas, Ducrot, na França, desenvolveu uma noção propriamente lingüística do termo*, enquanto, ao mesmo tempo e de forma independente, os teóricos de literatura desenvolviam o conceito bahktiniano. Embora tenha tido grande influência sobre a semântica francesa, o trabalho de Ducrot não chegou a ser reconhecido verdadeiramente como uma “teoria da polifonia”, mesmo que apresentasse o fato de

que, num mesmo enunciado*, convivem diferentes pontos de vista, e, dessa forma, diferentes “vozes”.

Há várias maneiras de se obter a polifonia textual, das mais evidentes às mais sutis, e podemos agrupá-las em dois blocos. No primeiro, estão os que utilizam a **reprodução discursiva***. No segundo, os que trabalham com a **modificação discursiva***.

No primeiro bloco, a primeira maneira é a **citação** explícita e clara, marcada pela delimitação gráfica das aspas, dos parênteses, dos travessões e/ou dos recuos paragrafícos; ou, ainda, pela alusão direta ao outro enunciador (segundo, de acordo com, Fulano diz que... Fulano propõe...). A segunda é a inserção de **epígrafes**, modalidade de citação em que uma ou mais falas relacionadas ao tema da enunciação* são tomadas de outro enunciador e colocadas antes do texto, como inspiração, pelo locutor/autor atual, o que estabelece entre eles uma conexão ideária, seja ela de concordância, complementaridade ou mesmo de oposição, embora esse último tipo de epígrafe seja raro.

No segundo bloco, a primeira maneira é a **paráfrase**, em todas as suas modalidades possíveis, tais como o discurso direto, o discurso direto livre, o indireto e o indireto livre, o resumo, o esquema, a sinopse, a resenha, as releituras. Segundo o que diz Orlandi (2001, p.36), a importância da paráfrase é considerável, pois a base da linguagem é a relação constante entre os processos parafrásticos e polissêmicos, compreendendo-se por parafrásticos aqueles “pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”. Em oposição a ela, a polissemia privilegia o deslocamento, a ruptura de processos de significação. “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. Logo após vem a **paródia**, que introduz o elemento de humor na apropriação discursiva, seguida da **ironia**, em que se sobressai uma voz contrária ao que se registrou explicitamente no enunciado. Temos, também, a possibilidade de **apresentação de diferentes pontos de vista** em um mesmo texto, seja por meio da fala de personagens, de depoimentos, de entrevistas, debates etc. É possível, igualmente, falar de uma **polifonia inconsciente**, na qual o locutor serve de

voz a outros enunciadores*, sem perceber que o faz, como no caso de alguém que repete falas familiares, ouvidas ainda na infância, em situações variadas, mesmo que manifeste o desejo consciente de repúdio a elas. Em suma, é possível dizer que há polifonia textual quando identificamos um jogo **de** e **entre** vozes, seja qual for o artifício utilizado para instaurá-lo.

Atrelado às noções de alteridade e polifonia, vem o conceito de **diálogo**, que, devido à constante confusão entre os prefixos *dia* (através de) e *di* (dois), pode ser entendido tanto como a fala que circula e se troca quanto como a comunicação por troca diádica (face a face), protótipo de toda situação comunicativa.

Para Bahktin e seu círculo, o diálogo é a forma mais natural da linguagem, a tal ponto que mesmo os enunciados ou discursos monológicos só o são aparentemente, pois a orientação dialógica é fenômeno que caracteriza todo discurso: “Em todos os caminhos que levam a seu objeto, o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele interação viva e intensa”.(BAKHTIN, 1977, p. 136)

Derivando de diálogo, encontramos o termo **dialogismo**, o qual se refere às relações entre os enunciados do passado, do presente e do futuro, integrando uma infinita cadeia. Portanto, o que hoje se diz é uma herança de outros; representa, de certa forma, uma síntese das conquistas lingüístico-culturais que se foi capaz de utilizar, e, por sua vez, constituirá herança para outros que ainda virão. Dessa forma, o diálogo guarda em si a essência da alteridade, pois o que se diz, simultaneamente, vem de outro e dirige-se para outro.

Já para Edgar Morin, “O termo dialógico quer dizer ‘duas lógicas’, dois princípios que estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade (...) A palavra dialógica não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos (...) Ela não é uma palavra-chave que faz com que as dificuldades desapareçam. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real.”(MORIN, s.d. p. 10), mas não o elimina. Antes, potencializa-o e possibilita-o.

Segundo esse princípio, para garantir o diálogo é necessário que estejamos abertos para as pessoas, uma abertura subjetiva e empática que nos faça perceber o Outro não na sua condição de objeto num mundo que nos rodeia, mas como um outro Eu que não sou eu mesmo, embora com o mesmo *status* e importância, como na alteridade proposta por Lévinas.

O conceito de diálogo, por sua vez, traz também consigo o de intervalo, já comentado anteriormente. Esse conceito, desenvolvido como espaço de salvaguarda do indivíduo e, ao mesmo tempo, de pretexto para a busca do contato, é utilizado por ambos os olhares que nos conduziram nesta pesquisa: em Bakhtin, no desenvolvimento do dialogismo e da polifonia; em Morin, como impulso às conexões entre os saberes e contextos, reconhecendo a noção de sistema no qual a complexidade se manifesta em sua forma mais simples.

Fixando-se em aspectos comunicacionais, (aqui amplamente considerados) irmanam-se ambos os autores não apenas pela linguagem e pelos conceitos que veiculam, mas principalmente pela interpretação dos contextos nos quais toda comunicação se concretiza como manifestação de vida e, em especial, de vida humana, à qual a interlocução é indispensável.

2.7 Interlocução em Diferentes Contextos

Vimos no item **2.2** que a interlocução é sempre um fenômeno contingenciado pelo contexto. Este pode ser tomado tanto em seu sentido estrito ou micro, o qual faz sobressair o quadro espaço-temporal, a situação social local na qual ocorre a troca comunicativa, os participantes (quantidade, características pessoais e grupais, *status*, papéis e inter-relações), o tipo de atividade em que estão envolvidos e as regras que a regem; quanto no sentido abrangente ou macro, que enfatiza o aspecto institucional e pode sofrer uma série praticamente infinita de encaixes, desencaixes e re-encaixes no mundo social.

Tomando-se esse fato como premissa, imediatamente instaura-se a necessidade de distinguir a natureza das interlocuções a partir do contexto em que ocorrem, pois essas condições alteram diretamente os “contratos de comunicação” (determinação das condições mínimas para o contato entre os sujeitos enunciadore) e os *scripts** de interação” (seqüência de fatos anteriores, atuais e posteriores ao momento mesmo da interação). Dessa forma, num almoço familiar de domingo esperam-se risos, descontração, narração* de fatos ainda não conhecidos do grande grupo, entre outros. Para o mesmo conjunto de pessoas, entretanto, em um momento de funeral ou leitura testamentária, a natureza do que se espera ouvir/dizer (contrato) certamente não é a mesma. De igual maneira, a seqüência dos eventos/ações (*script*) também não deverá ser semelhante nas três situações.

Para Bahktin, na interlocução cotidiana, presencial e síncrona, ligada ao universo do “discurso primeiro”, a escolha do gênero e do estilo é diretamente influenciada pelo caráter pessoal e pelo grau de proximidade entre o locutor e seu destinatário. Nesse recorte do universo interlocutivo, “o destinatário é percebido de modo idêntico, fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais (em maior ou menor grau), (...) Daí resulta uma franqueza específica da fala, que pode, nos estilos familiares, chegar ao cinismo.” (BAKHTIN, 1997, p.323)

A interlocução cotidiana, portanto, não se desenvolve segundo as mesmas regras nem gera os mesmos produtos lingüístico-comunicativos que a pedagogicamente dirigida, predominando nela os **gêneros familiares** (dotados de atitude informal e pessoal para com as situações e comunicação) e os **gêneros íntimos** (em que se busca um maior contato entre os interlocutores, e, até mesmo, uma fusão entre eles). Os últimos se caracterizariam por uma grande confiança em quatro elementos fundamentais: no destinatário em si, na sua simpatia, na sua sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. (BAKHTIN, 1997, p. 329) Apenas nesse clima de relaxamento e tranqüilidade uma relação pode tornar-se “íntima”, pois exclui toda necessidade de autodefesa e camuflagem dos sentimentos e emoções.

Mesmo que a situação ideal apresentada acima não seja comumente encontrada nos círculos familiares contemporâneos, a família fala, interage, de acordo com regras sociais precípuas, implícitas, que podem levar, inclusive, ao abuso (a família pode falar

tudo de qualquer maneira). Sobretudo quando se trata dos pais, a vinculação da fala ao poder é muito grande, variando de nuance à medida que a criança cresce.

Enquanto bebê ou criança pequena, o indivíduo recebe enunciações que têm, em alto grau, as marcas da benevolência e da tolerância (é só uma criança). Os adultos, inclusive, tendem a infantilizar a própria linguagem como recurso fático (para estabelecer e manter contato mais facilmente com o interlocutor infantil).

Antropobiologicamente, tal atitude pode ser compreendida como sinal de que o adulto sente-se seguro de sua própria posição, não vendo na criança nenhum risco ao seu *status* social, pois está sob o seu controle (FOUCAULT, 1985). Contudo, quanto mais velha vai se tornando a criança, apresentando cada vez mais domínio do código lingüístico e do conjunto de normas sociais que regem sua comunidade, iniciando os questionamentos, as recusas e os confrontos, a tendência geral é que a atitude com relação a ela também se modifique, apresentando-se eivada de traços de coerção e agressividade, quando a transição para o modelo dialogal é difícil para os interlocutores envolvidos. Isso ocorre, principalmente, porque a interlocução pressupõe compartilhamento do poder de fala, de expressão individual e coletiva, o que nem sempre é bem-vindo em todos os contextos nem aceito pelos interlocutores que estejam desempenhando o papel de pais ou responsáveis.

Um exemplo cotidiano¹⁴ pode tornar mais claros esses movimentos:

Situação 1: Bebê chorando durante o banho. A mãe conversa docemente com ele, e chama o irmão de 4 anos para ajudá-la:

Mãe: *A água tá muito quente ou tá muito fria, meu bem? Hein? Fala pra mamãe, fala! Por que meu bebê tá chorando? Chora não, meu bem! Vai, Lucas, fala pro seu maninho que o banho é bom, fala.*

Lucas (filho de 4 anos): *Eu não!*

Mãe: *Ah, Lucas, fala! Olha só como ele tá chorando, não é, meu bebê?*

Lucas: *Ele tá chorando porque você tá dando banho nele. Ele não gosta.*

Mãe: *Mas ele tava sujo, Lucas. Se ficar sujo, fica dodói, num é, bebê? Já tá acabando, já tá acabando, agora só falta o pescocinho, tá bom? Deixa a mamãe virar você, deixa. (mudando de posição, o bebê chora mais)*

Lucas: *Tá vendo, mãe! Você tá machucando ele!*

Mãe: *Não tô não, Lucas! Fica quieto!*

¹⁴ Transcrição de gravação de fita de áudio produzida por uma das pesquisadoras do grupo interinstitucional. Reproduzida com autorização.

*Lucas: Você tá fazendo meu maninho chorar. Tira ele daí, tira!
Chora não, Cacá!*
Mãe: Eu te chamei pra me ajudar e não pra atrapalhar, Lucas. Pega logo ali a toalha dele e cala a boca, vai!

Observa-se claramente no trecho de conversa transcrito acima a dubiedade da locutora mãe com relação aos outros dois atores em cena: do filho de 4 anos, ela espera anuência, colaboração, e se irrita quando isso não acontece, impondo-lhe o silêncio, interditando-lhe a voz; do bebê, ela não espera nada além de ouvi-la, embora saiba que ele não pode ainda, lingüisticamente, compreendê-la, assim como não pode fazê-lo com o irmão. A fala do menino de 4 anos, então, não é esperada como contato verbal com o bebê, mas como sinal de concordância com a mãe. Para o bebê, embora a insistência no choro, a carga de afetividade é grande e se revela na escolha vocabular: *meu bem, meu bebê, seu maninho, pescocinho, deixa*. Já para o menino mais velho, a elocução dispensa tais marcas: ele é chamado pelo próprio nome e recebe ordens explícitas: *fica quieto, cala a boca, pega a toalha*.

A construção das enunciações nos gêneros familiares e íntimos guarda profunda relação com a importância dada ao poder e aos modos de compartilhamento deste no âmbito da comunidade mais próxima do indivíduo, principalmente no que respeita ao modo de fala entre as diferentes gerações, sexos, funções sociais, dependendo sempre, como em todo contato interlocutivo, do modo como o locutor percebe e compreende o seu destinatário e do modo como pensa que será respondido por ele. (BAKHTIN, 1997, p. 324)

Muitas dessas nuances acompanham a interlocução quando esta se realiza no espaço escolar/educacional tradicional, também baseada na presencialidade, na distribuição assimétrica do poder e na sincronicidade, pois a escola, e em especial o professor, não falam por si, mas em nome da sociedade: são mandatários de diversas instâncias sociais externas à comunidade escolar propriamente dita, a que se constrói e com a qual se convive dentro dos limites físicos da escola. Trata-se, portanto, de um poder que não é próprio da instituição ou de seu agente, mas concedido, atribuído por outrem ao professor e à instituição e que deve, para ser bem exercido, ser reconhecido e aceito pelos alunos. No entanto, tal aceitação raramente ocorre e, à semelhança do que se vê nos círculos familiares, tende a ficar mais rara quanto mais velhos são os alunos,

pois, a partir de certa idade, estes preferem o conceito de compartilhamento e não o de submissão, já que a autonomia de expressão e decisão é sinal de seu amadurecimento e de seu reconhecimento como adulto. (LIMA,1980)

Por sua vez, as ações de fala que se realizam dentro da escola, de certo modo muito semelhantes às que se realizam no ambiente familiar, carregam de forma bem clara os traços da assimetria entre os interlocutores: alunos, professores, coordenadores, orientadores, funcionários não ocupam o mesmo patamar, não se reconhecem como iguais nem como o mesmo direito aos turnos de fala*; em alguns casos mais graves, alguns desses segmentos nem mesmo são reconhecidos em seu direito de expressão.

A situação 2¹⁵ transcrita abaixo pode nos fazer perceber com mais clareza esse modelo em ação:

Situação 2: Um grupo de alunos de Ensino Médio é chamado pelo inspetor (ajudante da coordenação) para dirigir-se à sala de atendimento. O professor pede que eles não saiam, pois está trabalhando conteúdo novo, mas o inspetor usa a autoridade externa da coordenadora para retirá-los assim mesmo. Um dos alunos do grupo diz que não quer ir, e prefere ficar assistindo a aula, porque pode falar com a coordenadora no intervalo ou ao término das aulas, sem prejuízo para ninguém. Outros dois alunos concordam com ele, mas a ordem continua.

Inspetor: Se vocês não forem, em vez de conversa vai ser advertência.

Aluno 1: Advertência por quê? Eu não fiz nada!

Aluno 2: Nem eu!

Aluno 3: Eu muito menos!

Inspetor: Tá certo, pessoal, todo mundo aqui é anjo, né? Mas vamos lá, falar com “Maria Santíssima”!

Professor: Eu realmente não gostaria que eles saíssem agora. O conteúdo é importante e tem prova daqui a poucos dias.

Inspetor: Pois é, professor, mas não tem outro jeito. Ela mandou chamar e tem que ser agora. Levanta logo, pessoal. Vamos indo.

Aluno 1: (levanta-se irado e arrasta a carteira consigo ao tentar sair da sala) Vamo logo, galera. Essa >>>>> manda em todo mundo mesmo. Depois meu pai vem aqui reclamar porque ela tá me tirando da sala perto de prova.

Inspetor: Calma aí, rapaz! Se quebrar a cadeira, seu pai paga! E cuidado com a língua! O mesmo vale pra todos, certo? Pega leve!

(Quando o inspetor sai acompanhado dos alunos, a turma conversa sobre a interferência indesejada. O professor lamenta o ocorrido e, embora verbalize que não é ético, ele precisa desabafar, desejando que a coordenadora seja trocada, pois reconhece que ela não vai conseguir mudar suas atitudes nem seu comportamento).

¹⁵ Transcrição de fita de áudio produzida por uma das pesquisadoras do grupo interinstitucional. Reproduzida com autorização.

Nesse trecho, percebe-se claramente que, embora o professor esteja na sala de aula, seu espaço primeiro de atuação, sua voz não tem valor na situação de enunciação transcrita. O inspetor, por sua vez, utiliza-se de um poder externo (o da coordenadora a quem está submetido hierarquicamente) para assumir mais importância do que realmente tem, na hierarquia da escola. Os alunos tentam reagir, mas não o conseguem, expressando com a raiva e a agressão aos objetos do ambiente sua frustração, pois, por sua vez, também precisam apelar para uma instância de autoridade externa (os pais) para protestarem contra a arbitrariedade.

As razões para essa assimetria são muitas, passando pelo fato de não se compreender bem a natureza bio-psico-social de crianças e adolescentes, até bem pouco tempo. A idéia de “adulto em miniatura”, sem especificidades nem direitos sociais, plenamente submetido ao mundo dos “adultos crescidos” imperou durante tanto tempo que não havia como a escola, criada ainda sob essa ideologia, não carregar suas marcas. A célebre frase para definir como educar crianças - “Crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” – reinante na Europa e nas Américas por mais ou menos duzentos anos, entre 1700 e 1900, (WILDER, 1979, p. 76) demonstra claramente a posição de objeto ocupada pela criança na hierarquia social e, tal qual um objeto, sem direito à voz nem à intervenção. Os castigos físicos foram permitidos nas escolas até o início do século XX, permanecendo ainda em voga nas escolas do interior do Brasil ainda contemporaneamente, por mais absurdo que possa parecer. Os casamentos e as profissões decididos pelas famílias estenderam essa concepção objetual da infância até a adolescência, determinando que os pais e conselhos familiares planejassem e projetassem o futuro dos filhos, na maioria das vezes em nome de interesses econômicos estranhos à afetividade e à intimidade que o matrimônio pressupõe e ao desejo de realização profissional que pudessem acalentar intimamente. (ARIES & DUBY, 2006)

Além disso, durante muito tempo, as mulheres e os pobres foram excluídos da educação escolar, reservando-se, para elas, uma formação pragmática que as habilitasse ao exercício das tarefas ditas “do lar”, já que, de acordo com os conhecimentos e preconceitos próprios desse período, essas não possuíam capacidade intelectual suficiente para outros fins; e, para os pobres, apenas os rudimentos de leitura e escrita,

acrescidos de algum curso técnico, já que o filho do pobre deveria, por força consuetudinária, tornar-se um “trabalhador”.

A partir da Revolução Francesa, quando a escolarização tornou-se tarefa do Estado, (LEONEL, 1994) e os primeiros mestres-escola contratados foram os nobres falidos, mas com saber acumulado, mais uma assimetria implantou-se no modelo educacional: o professor sabia-se superior em conhecimento, e fazia questão de deixar isso claro às turmas; quem os contratava, sabia-se superior em dinheiro, e também deixava tal impressão bem clara; quem recebia o ensino sabia-se inferior ao professor e ao controlador do professor, e, na maioria das vezes, não se acreditava capaz sequer de alcançá-los, quanto mais de suplantá-los.

Em suas memórias, Victor Hugo, o famoso romancista francês, assim descreve suas horas de aula:

Reuníamo-nos todos, em fatiota preto-e-branca, sentados em fila, olhando uns para as nuças dos outros. À nossa frente, e dos dois lados, três imensos retângulos de madeira escura, que o professor enchia de sinais que deveríamos reproduzir em nossos cadernos, impecavelmente, embora as mãos de muitos de nós não conseguissem segurar sequer a pena ou mergulhá-la no tinteiro sem derramar a tinta. Não compreendíamos o que reproduzíamos, nem isso nos era solicitado. Bastava ao examinador a memória do que nos houvesse sido “ensinado”. Não podíamos falar uns com os outros, pois isso seria considerado insubordinação punida com a palmatória e o ajoelhamento, com o ficar de pé perante a turma, em exposição, por horas até, dependendo da crueldade ou da magnanimidade do mestre-escola, que parecia querer vingar em nós suas próprias desgraças. Os livros eram pesados, grandes, cheios de linhas intermináveis que precisávamos repetir e repetir, em cópias, ditados e “pontos” sorteados para as provas. Nos intervalos, toda a atividade reprimida explodia, e era aos gritos, empurrões e pontapés que percorríamos o pátio, sabendo que apenas meia hora por vez quebrava o nosso silêncio forçado, nosso exílio dentro da própria cidade. (1867, p. 56)

Inúmeros outros registros literários corroboram a narrativa de Victor Hugo, inclusive o consagrado “O Ateneu”, do brasileiro Raul Pompéia, (1999) em que a figura ditatorial de Aristarco, diretor e professor do famoso internato para rapazes, se sobrepõe a todas as outras, no imaginário e na organização do ambiente estudantil.

Não há significativamente, nessas escolas, a conversa, em seu sentido dialógico. O monólogo é o modelo vigente, e as respostas dos alunos nada mais são que réplicas

prontas e esperadas dentro do *script* comunicacional. O contrato subjacente aos atores da cena enunciativa é o de que o adulto fala, e a criança e o jovem ouvem; o adulto ordena, e a criança e o jovem obedecem; o adulto interroga, e a criança e o jovem respondem reproduzindo o que lhes foi oferecido como material de estudo.

Mas, imaginemos por um momento uma escola diferente. Um lugar onde os alunos sejam recebidos pessoalmente pelo diretor, entrevistados individualmente e recebam um programa de estudos especialmente feito para cada um; um lugar onde os professores e alunos morem e compartilhem as refeições, a biblioteca, os passeios, as horas de lazer, o canto, a meditação, a oração; um lugar onde os maiores sejam responsáveis pela segurança dos menores, dentro dos princípios da fraternidade e da solidariedade; um lugar onde a manutenção do prédio e do patrimônio seja responsabilidade de todos, e não somente dos funcionários encarregados dos serviços gerais; um lugar onde as aulas de botânica, biologia, se passem ao ar livre, com a observação criteriosa do meio ambiente e das diferentes espécies, acompanhadas de sessões de desenho com noções de anatomia e relatórios elaborados com todo o rigor do método científico; um lugar onde a discussão das hipóteses mais diversas se faz em roda, sempre direcionada pelo respeito à opinião* individual e sem medo do confronto das idéias; um lugar onde não haja um mobiliário fixo nem uma sala padrão: as mesas são cavaletes de madeira e pranchas que se carregam e armam onde for mais conveniente; um lugar onde os problemas enfrentados pela comunidade sejam comentados em assembléia e resolvidos em conjunto, visando ao bem comum; um lugar onde a música seja uma grande companheira e os concertos iluminem as noites, antes da hora de dormir... Diríamos ter, nessa descrição, uma escola do futuro, um futuro ainda bem distante do nosso, uma escola utópica, uma ilusão... Contudo, esse lugar já existiu, ainda que por um tempo muito breve – o tempo em que Pestalozzi, o grande educador suíço, a criou e manteve, nas colinas de Yverdon, nos idos de mil e oitocentos.

O instituto criado pelo grande pedagogo suíço foi, durante mais ou menos vinte anos, o local escolhido pelos intelectuais e pensadores do século XIX para a educação de seus filhos, escola onde a conversação não assimétrica foi usada como ferramenta educacional de forma coerente e equilibrada, conforme relato de muitos dos seus ex-alunos, em especial, de Roger de Guimps:

Os alunos gozavam de grande liberdade; as portas do castelo permaneciam abertas o dia todo, e sem porteiros. Podia-se sair e entrar a qualquer hora, como em toda casa de família simples, e as crianças quase não se prevaleciam disso. Eles tinham, em geral, dez horas de aula por dia, das seis da manhã à oito da noite, mas cada lição só durava uma hora e era seguida de pequeno intervalo, durante o qual ordinariamente se trocava de sala. Por outro lado, algumas dessas lições consistiam em ginástica ou em trabalhos manuais, como cartonagem e jardinagem. A última hora da jornada escolar, das sete às oito da noite, era dedicada ao trabalho livre; as crianças diziam: *On travaille pour soi* (trabalhamos para nós mesmos) e elas podiam, a seu bel-prazer, ocupar-se de desenho ou de geografia, escrever a seus pais ou pôr em dia seus deveres. (...) Três vezes por semana, os mestres davam conta a Pestalozzi da conduta e do trabalho dos alunos, e ele os levava, um a um, a um canto do seu gabinete de trabalho. Perguntava se tinham algo para lhe dizer, para lhe pedir; procurava assim ganhar-lhes a confiança, a fim de sondar se eles se sentiam bem, o que lhes agradava ou desagradava. Todos os domingos, numa assembléia geral, passava-se em revista o trabalho da semana. (...) O ensino ali era essencialmente heurístico, isto é, o aluno é conduzido a descobrir por si mesmo, tanto quanto possível por seu esforço pessoal, as coisas que estão ao alcance de sua inteligência, em vez de elas lhe serem ministradas dogmaticamente pelo método catequético.” (1874, p. 332)

Também o método do “ensino mútuo” era utilizado no Instituto de Yverdon, por meio do qual os alunos aprendiam uns com os outros, sob a supervisão de um professor adulto, o que permitia, segundo Roger de Guimps (1874) uma espécie de permuta, de comunicação, de relação entre as crianças, dispondo-as à moral prática, às relações sociais e às virtudes. Mesmo na escola para crianças pobres dos dois sexos, criada por Pestalozzi em Clendy, a nordeste de Yverdon, os alunos ensinavam uns aos outros e até aos adultos, que não haviam tido a oportunidade de, como eles, freqüentarem a escola. É ainda Roger de Guimps que narra ser o ensino dado pelos próprios alunos preferido ao oferecido pelos professores eméritos. Esse método foi popularizado por dois educadores ingleses, Bell e Lancaster, e esteve em moda em toda a Europa, na segunda metade do século XIX.

Figura 7: Foto atual do Castelo de Yverdon, usado por Pestalozzi como sede de seu Instituto, de 1805 a 1825.



Fonte: <http://www.ayam.ch/&h=141&w=200&sz=34&hl=ptBR&start=15&sig=2=IqUX46AdW5xDxLPziUmUSg&tbnid=Z3kKCLhTWACOIM:&tbnh=73&tbnw=104&ei=ciA6RrjmJoGhQS5yby3Aw&prev=/images%3Fq%3D%2BYverdon%26gbv%3D2%26snum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>

No entanto, se a conversação não assimétrica propiciava grandes chances de aprendizado e convivência aos alunos de Yverdon, o mesmo não ocorria entre seus administradores, auxiliares de Pestalozzi, que declararam publicamente sua incompatibilidade de gênios e a incapacidade de vencerem suas diferenças, de diminuir o intervalo ideológico e atitudinal que os separava. Somando-se a isso o fato de Pestalozzi ter colocado juntos no castelo alunos de diferentes sexos e condições socioeconômicas, o desagrado da comunidade com as cisões internas e com a atitude nada ortodoxa do diretor do Instituto, a derrocada iniciou-se rapidamente, culminando com a expulsão política do principal administrador, Schmidit. Tal ordem foi dada exatamente pelos chefes políticos da região, pressionados pelas famílias ricas e conservadoras de toda a Europa que não viam com bons olhos todo esse contato. Dessa forma, foi por acolher a diversidade, propiciar a evidência da complexidade educacional e por ser adepto fervoroso do diálogo que Pestalozzi perdeu Yverdon, falecendo dois anos após o fechamento do Instituto. (GUIMPS, 1874)

Além de esquecer o poder da fala e da interação linguageira para a aprendizagem, e de muitas vezes temê-lo, excluindo-as do processo educacional, a escola, muitas vezes, também se esquece de que há indivíduos realmente “individuais” participando do processo interlocutivo, pois ocorre a predominância de um “destinatário coletivo” nas enunciações: turma, classe, grupo, série, ciclo, fase. O modelo enunciativo mais usado é o de “um para muitos”, ou de “poucos para muitos”. Em muitos casos, em especial os de transgressão, usa-se o de “muitos para poucos” ou de “poucos para um”, ou ainda, o que é mais cruel, o de “muitos para um”. O modelo dialogal em que a escuta e a fala se alternam simetricamente, em tom de respeito e levando em consideração todos os desafios da alteridade é bem raramente contemplado pelos interlocutores presentes no espaço-tempo escolar. (PILLETTI, 1996)

Por terem um destinatário coletivo *a priori* estabelecido, essas enunciações seguem um certo fluxo um tanto perverso: as falas com destino coletivo predominam enquanto tudo vai bem, mais ou menos dentro do esperado. Quando alguma transgressão ocorre, essa gera falas centradas no indivíduo ou no grupo que a provocou (o diretor está chamando você, o coordenador quer falar com você, você tem agora uma

conversa com o orientador), o que cria uma vinculação indesejável entre o privado, o reservado e o desagradável, criando obstáculos para a aproximação e a intimidade.

Há também a possibilidade, tantas vezes efetivada, de transformar em fala coletiva um evento individual, utilizando-se o “exemplo” fornecido pelo indivíduo para a “educação” da coletividade. Mais uma vez, tal atitude tem graves repercussões negativas, pois cria o sentimento de vergonha e desvalia que chama imediatamente a revolta, a indiferença, a vingança como suas aliadas, forças extremamente nocivas ao processo interlocutório, pois sinalizam a perda ou o enfraquecimento do espaço de confiança necessário ao contato efetivo e positivo entre os interlocutores. (VÉRON, 2004)

Na interlocução educativa, o contato entre professor e aluno ainda é o centro do processo, pois é da natureza desse contato que dependem diretamente a qualidade das aprendizagens e a efetividade das interações. Contudo, embora seja de lamentar-se, em muitas situações a voz do professor dentro da escola torna-se, antes de tudo, uma voz institucional; nem sempre ele diz o que deseja ou sente, mas, preferencialmente, o que deve ser dito, isto é, o que a instituição e o meio social (família/comunidade) esperam que ele diga, em especial no contexto da escola particular, em que a relação patrão X empregado X cliente ainda se sobrepõe às relações verdadeiramente pedagógicas. Daí o registro de frases tais quais essas seja bastante comum: *Ah, se eu pudesse..., Eu bem que queria..., Se fosse mesmo possível dizer a verdade... Tenho vontade mesmo é de...*

Por outro lado, os alunos agem nessa cadeia comunicativa procurando “adivinhar o que o professor quer ouvir”, para evitar sanções e comentário negativos a respeito do seu desempenho e atuação. A pergunta fundamental que fica ativada na mente do aluno não é “O que eu tenho a dizer sobre isso?” mas sim “O que será que ele quer que eu diga sobre isso?”.

Desse modo, a interlocução entre professores e alunos, tradicionalmente, oscila entre a polidez e a camuflagem, duas estratégias que não permitem contato efetivo entre eles e que os mantêm apartados, solitários, mesmo que estejam no mesmo espaço-tempo e imersos na mesma cena enunciativa.

Com relação aos grupos de colegas, esse sentimento de receio parece um pouco menor, embora ainda impregnado de um forte desejo de pertença que pode levar o aluno não só a dizer, mas também a fazer o que não quer, apenas para garantir sua permanência nos grupos de eleição. Entre si, conversam mais livremente, e, principalmente, têm os professores, coordenadores, orientadores, como objetos de comentários nem sempre honestos, justos ou lisonjeiros.

Por sua vez, essa natureza pedagógica da “interlocução educativa”, que precisa utilizar-se do “discurso primeiro” para conduzir à produção e à apreciação* do “discurso segundo” (reflexivo, científico, escrito, complexo em sua elaboração), sofre novas alterações quando se dá no contexto da educação a distância e, mais especificamente, no contexto da educação a distância via *web*. Como a educação a distância tem uma base relacional fundada na assincronicidade, conforme veremos mais detalhadamente no Capítulo 3, o maior tempo de elaboração dos enunciados pode ajudar os enunciadores a imprimir a eles um caráter mais reflexivo, contribuindo, igualmente, para reduzir um pouco o impacto de um possível conteúdo negativo sobre o interlocutor.¹⁶

Além disso, na educação a distância a enunciação não é geralmente “ouvida”, mas “lida”. O objeto a ser recebido e fruído pelo interlocutor já não é a voz concreta do Outro, voz que vem do seu Rosto e que comunica, pelo seu próprio tom, por sua melodia, inúmeros elementos da mensagem textual, mas a que nos chega pelo texto, pelo idioleto, pela palavra e, muitas vezes, pelo silêncio.

Nos início dos cursos a distância por correspondência, os alunos preenchiam (muitos institutos ainda o aceitam) os formulários de respostas às tarefas com sua própria letra, introduzindo uma interferência personalizada no meio impresso padronizado que serve de veículo ao texto de conteúdo e às instruções de tarefa.

Vários tutores de cursos a distância via mídia impressa relataram, em entrevistas, que procuravam, por meio da letra e da fotografia do aluno, criar um perfil pessoal dele.

¹⁶ Estudos de CMC (Computer Mediated Communication) realizados por Thurlon & Lengel & Tomic nomeiam esse fenômeno “you’re all mine”, descrevendo a sensação provocada pelo ritmo mais lento que as interações podem assumir, dando mais tempo aos participantes na composição das mensagens e ajudando-os quanto ao foco das respostas.

Quatro dos tutores mais antigos do Brasil, ainda em atividade, lembram-se do início da proibição de escreverem à mão nos trabalhos dos alunos, bem como da exigência de os alunos enviarem os trabalhos à central de correções “datilografados”, para facilitar a leitura:

“A retirada do nosso traço individual, da nossa letra, foi pra mim uma perda muito grande. Parece que com a letra eu chegava mais perto do aluno e ele de mim. Eu até fazia o controle da autoria pela letra, pois guardava os trabalhos do mesmo aluno juntos, e comparava.” (Tutor de material impresso 1)

“Eu senti muito também a obrigatoriedade de datilografar e de receber datilografado. Claro que a leitura ficava mais rápida, porque a letra é padronizada, mas, no começo dessa “nova ordem”, muita gente desistiu de fazer os cursos, pois não tinha máquina de escrever. Uma caneta ou um lápis de bom grafite agilizam o trabalho da pessoa, pois ela depende mais das próprias mãos. Só que eu me lembro também de ter aumentado a procura pelo curso de datilografia. Teve até gente escrevendo pra dizer que achava que era uma estratégia pra vender mais esse curso. Eu mesmo fiquei na dúvida, na época, se tinha sido isso mesmo ou não, mas é claro que eu não ia perguntar. (Tutor de material impresso 2)

A retirada do manuscrito do material que o aluno mandava pra correção foi muito ruim pra mim. Parecia que a letra deles dava uma vida, uma identidade que agora a gente precisa buscar em outras coisas, em outro lugar. Mas também teve uma coisa boa: eu corrigia os trabalhos de letra boa com boa-vontade. Já os de letra ruim... isso, pelo menos, me ajudou a ser mais justo nas notas, eu acho...”(Tutor de material impresso 3)

“Já me ofereceram várias vezes a tutoria virtual, como fala quando se faz o curso pelo computador. É o mesmo curso, e tudo mais, mas eu não quis. Gosto do papel que vem de longe, gosto de ver a aparência dos módulos respondidos, das folhas datilografadas, por que agora não pode mais ser manuscrito. Às vezes tem manchas, dobras, e eu tenho uma cabeça meio estranha, gosto de ficar imaginando como a pessoa estava quando aquela folha ficou pronta. Tem um colega meu que diz que eu perco muito tempo com essa poesia, mas fazer o quê? Eu sou assim mesmo... Agora não fala mais datilografada, né? É coisa de velho! É digitada. Mas computador é só uma máquina de escrever meio metida a besta, né? (risos) Quando o aluno escrevia com a própria letra, eu fazia uma idéia melhor dele. Hoje tá meio despersonalizado, eu acho, mas muita gente diz que é bobagem da minha cabeça, da minha geração, que não gosta muito de tecnologia.”(Tutor de material impresso 4)

Além disso, na modalidade impressa, as trocas interlocutivas ocorrem em intervalos de tempo prolongados, o que pode gerar efeitos diversos e até mesmo antagônicos, conforme vimos no item 2.4, sobre a complexidade. O primeiro deles é a tensão cada vez maior por parte do remetente, à espera de uma resposta, pois não há nada mais “dolorido” para um locutor que a falta de responsividade por parte do seu

interlocutor/destinatário (BAHKTIN, 1997). O segundo é o relaxamento total dessa tensão, por não haver mais confiança nem esperança de que a resposta chegue. Ambos os efeitos são também nocivos ao processo de interlocução, pois sinalizam desconsideração ou indiferença por parte de quem deve responder ou enviar um estímulo inicial.

Já na educação a distância via *web*, em especial nos cursos de graduação *on-line* observados, notamos que a natureza da interlocução se modifica, principalmente pela especificidade da mediação tecnológica efetuada pelo microcomputador e demais TICs de apoio. Há a possibilidade de comunicação síncrona e assíncrona, escrita e audiovisual, ampliando as modalidades de contato em *chats*, fóruns, vídeo e audioconferência, *e-mail*, telefone, vídeos, áudios, CD rom, encontros presenciais, publicação de páginas virtuais individuais e coletivas.

Nesse contexto, os interlocutores precisam dominar uma gama maior de habilidades tecnológicas, pois, do contrário, muitas das possibilidades interativas se perdem. Quando o contato dos interlocutores com essas ferramentas e instrumentos não é habitual, o estranhamento do manuseio insipiente pode provocar um sentimento de inadequação e uma pressão indesejáveis, capazes de produzir bloqueios comunicativos que terminam por afetar a qualidade das interações entre os atores. Várias declarações dos sujeitos entrevistados confirmam essa constatação:

*“Se eu estivesse na sala de aula mesmo, já teria respondido há muito tempo. Aqui, na frente dessa tela, parece que não **estou vendo bem o que precisa ser visto, e não sei bem o precisa ser dito.**” Tutor 16 (grifo nosso)*

*Nossa, eu fico um tempão pra responder ou perguntar qualquer coisinha. Parece que a minha mensagem nunca está boa. Também não sei ainda anexar arquivos, sabe, e o professor não tá aceitando os textos no corpo de **e-mail** mesmo. Fiquei com vergonha de falar. Acho que sou a única que não sei fazer isso. Pelo menos, no encontro, ninguém falou nada sobre isso. Aluno 55*

*Olha, eu estou escrevendo esse conteúdo, mas não entendo nada desse negócio de link, plataforma, pesquisa na internet. O coordenador já me pediu para inserir um monte de coisa no texto, mas não sei como fazer. Não sou dessa geração botãozinho, que sabe apertar tudo, achar tudo. Sou da velha guarda, gosto de papel e coisa impressa. Tá sendo muito sofrido escrever esse material com esse novo formato, embora eu seja especialista nisso. **Conteudista 2***

Disseram que era pra fazer chat, mas eu não vou fazer não. Nem sei como começa isso. E se a gente diz que não sabe, já viu, né... Tutor 15

Lá na hora do treinamento, junto com o pessoal explicando, parecia bem fácil. Agora, aqui de casa, não consigo nem entrar na tal da plataforma. Eu já liguei, mas o que eles explicam pelo telefone eu não entendo bem, parece grego. Não é culpa deles não, eles são muito legais, mas pra eles é fácil, parece que eles nem entendem bem a minha dificuldade... Aluno 176

Portanto, para que a regularidade e a qualidade das interações entre os atores humanos possa manter-se, torna-se necessário assegurar que seu contato com a tecnologia seja o mais prazeroso e tranqüilo possível. Isso é especialmente importante se considerarmos que os usuários de microcomputador incorrem em dois equívocos clássicos: ou acreditam-se inferiores à máquina, por considerá-la mais rápida, mais “inteligente”, ou crêem que o simples domínio das rotinas tecnológicas seja suficiente para alcançar o sucesso em ambientes educacionais. (SILVA, 2007)

Todos os cursos de graduação a distância examinados durante a pesquisa contêm uma disciplina (ou módulo) inicial/preparatória destinada a introduzir os alunos às práticas características da nova modalidade educacional que experimentarão durante o curso, mas todos os programas examinados enfatizam os procedimentos a serem executados dentro do ambiente virtual, partindo de um pressuposto nem sempre verdadeiro: os alunos já dominam o contato com a tecnologia. Já na oferta de disciplinas virtuais em cursos presenciais de graduação não há esse módulo introdutório, e o aluno se vê, de chofre, às voltas com todo tipo de procedimento pertinente ao ambiente virtual, sem, muitas vezes, ter preparação para executá-los a contento.

O primeiro encontro presencial, regularmente, faz um “treinamento” para execução das rotinas tecnológicas mais simples, mas o tempo disponível para isso não parece ser suficiente para eliminar todos os percalços, alguns dos quais se arrastam indefinidamente ao longo do curso ou da disciplina, provocando, muitas vezes, evasão e/ou repetência.

Um dos alunos, no questionário de avaliação do semestre, registrou que “gostaria de ter conversado com a professora e com os colegas, mas não aprendi a conversar primeiro com o computador.” Vários outros depoimentos corroboram esse estado de

espírito, esse reconhecimento da máquina como um empecilho à comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo:

Vim fazer a disciplina a distância pra ver se vencía esse medo de computador, mas foi pior. Agora, estou com medo é de ficar reprovado.(Aluno 69)

Até chegar ao conteúdo da aula tem tanta coisa pra fazer, tanto clique, e eu fico meio perdida, não sei exatamente onde clicar, e aí termino desistindo de entrar. Já recebi um aviso da professora dizendo que não estou estudando o conteúdo, e não estou mesmo, pois não consigo chegar até lá. No encontro eles explicaram, mas foi muito rápido, eu não peguei, porque nem tenho computador em casa, só faço as coisas aqui na faculdade mesmo.(Aluno 137)

Disseram que participar de chat é legal, mas eu não consigo, porque digito muito devagar, e aí nunca consigo participar da conversa direito. Fico só olhando a minha colega fazer isso, e às vezes dou uma sugestão pra ela. Ela parece que tem asa nos dedos, é uma coisa! Também, pra gente da minha idade é mais difícil mesmo. A geração botãozinho e teclado já é diferente. Mas eu fico um pouco sem jeito de pedir ajuda, porque os colegas não têm muita paciência, nem tempo, sabe? (Aluno 159)

Eu não sabia o que era um fórum, não tinha mandado e-mail, nem tinha endereço cadastrado, não sabia mexer no mouse, nada. Entrei com a cara e a coragem pra essa disciplina virtual, achando que a gente ia ter umas aulas de como fazer, mas não. Foi só uma vez, e não deu pra pegar tudo. E o pessoal mostrava tudo na tela, projetado, mas não dava tempo da gente fazer no computador da gente mesmo.(Aluno 165)

Olha, gente, nunca fiz uma coisa tão difícil na minha vida. Essa máquina é cão chupando manga! Você aperta uma teclinha errada, sem querer, sem nem saber que era errada, e pimba! Some tudo! Já me deu cada desespero, que vocês nem sabem! Até já perdi prazo de tarefa, porque meu texto sumiu de repente, e eu não consegui achar ele de jeito nenhum. Aí a gente fala que aconteceu isso, e as pessoas não acreditam, sabe? (Aluno 77)

Tais comentários tornam-se plenamente justificáveis quando consideramos que, para realmente fazer o curso virtual, é necessário vencer uma dupla mediação: utilizar sem problemas o computador e lidar com a plataforma que suporta o conteúdo, pelo menos durante 3 anos, tempo médio de duração de um curso de graduação *on-line*. Essa “conversa tecnológica dupla”, quando bem encaminhada, concede ao indivíduo antes sem condições de realizá-la uma sensação de proficiência e autonomia que constitui uma das grandes motivações para continuar vencendo os percalços de uma vida acadêmica virtual. No entanto, se o problema permanece, e o indivíduo se vê pedagogicamente inoperante devido a questões tecnológicas, esse pode ser um motivo potencialmente indicador de desistências, reprovações e impasses.

Várias sugestões foram registradas para resolver esse descompasso entre usuário e tecnologia, em diferentes momentos da pesquisa, e procuramos arrolá-las a seguir:

- a) Criar um “módulo de acesso” a cursos e disciplinas virtuais, durante o qual os alunos sejam preparados em todos os aspectos para serem “alunos a distância”. Muitos (85, do grupo de 213 que constituem o universo de alunos pesquisados) chegaram mesmo a sugerir que “Introdução aos Estudos a Distância” fosse uma disciplina de formação básica, como Metodologia Científica, Português Instrumental ou Língua e Comunicação, oferecida aos calouros como forma de prepará-los para o domínio das novas tecnologias no ambiente universitário, pois não são utilizadas apenas nos cursos virtuais, mas em procedimentos de Secretaria, Gerência Financeira e cursos presenciais, como o acesso a ambientes FTP, *up-load* e *download* de arquivos, pesquisa em *sites* de busca e em bancos de dados das bibliotecas;
- b) Capacitar os monitores dos laboratórios públicos das IES para funcionarem como multiplicadores desses conhecimentos, de modo que possam oferecer ao usuário em dificuldades as informações precisas e adequadas;
- c) Capacitar bem os docentes, monitores e funcionários de secretaria virtual no uso dos programas e da plataforma educacional que hospeda os cursos e/ou disciplinas, para que se sintam à vontade no manuseio da tecnologia disponível;
- d) Criar um manual de uso da plataforma para ser distribuído impresso e disponibilizado em modo virtual no ambiente do curso, com todos os passo-a-passos necessários à execução de rotinas de acesso e realização de tarefas diversas no ambiente virtual;
- e) Capacitar contínua e multidisciplinarmente os docentes e monitores, para que consigam utilizar melhor os recursos de áudio e vídeo conjugados à plataforma educacional e consigam trabalhar melhor em equipe. Atualmente, nem mesmo o *Power Point* é explorado em suas múltiplas possibilidades, pois a equipe

pedagógica não sabe preparar a contento uma apresentação sincronizada, inserir arquivos de áudio e vídeo, trabalhar com macros etc;

- f) Criar um laboratório de experimentos pedagógicos em EAD, de caráter multidisciplinar, do qual façam parte técnicos de informática, docentes, coordenadores, monitores e alunos, para investigar a possibilidade de novos usos pedagógicos da tecnologia já disponível, bem como a criação de novos produtos adequados às necessidades de EAD, sejam elas de *hardware* ou *software*;
- g) Realização de reuniões pedagógicas multidisciplinares regulares e remuneradas, para discussão de problemas e possíveis soluções para os cursos em andamento, com inclusão de conversas sobre o futuro, para que as premências não se tornem emergências ao longo do tempo de trabalho.

Todas essas sugestões deixaram-nos, bem claro, o fato de que a interlocução em cursos de graduação a distância via *web* ainda se encontra incipiente, procurando desenvolver-se tanto na vertente tecnológica, quanto na de formação profissional e pessoal, necessidade que os envolvidos identificam, mas que nem sempre conseguem suprir.

2.8 Por que Processo, Ferramenta e Resultado?

Enquanto este texto passava por sua elaboração, vários observadores/interlocutores questionaram o uso dessas três palavras no título, alegando que são muito ligadas ao *imprinting* mecanicista do qual queremos escapar e para cujas armadilhas precisamos atentar, já que não é fácil quebrar essas influências tão fortes sob as quais várias gerações foram e estão sendo criadas.

No entanto, a opção por mantê-las encontra-se no próprio título deste trabalho, logo após elas mesmas, na expressão “em transição paradigmática”. Com esse enunciado, pretendemos marcar com precisão a consciência de que nossos modelos são

intensamente impregnados por esse paradigma mecanicista ainda vigente, mas que, devido à reflexividade que emerge como força poderosa em nossos dias, encontra-se em transição, rumo a definições mais adequadas às novas situações enfrentadas pela humanidade. O que este trabalho pretende ajudar a obter é exatamente essa trajetória de mudança, e, por esse motivo, as palavras oriundas desse contexto e seus conceitos foram conservados.

No entanto, como toda palavra é dinâmica e caminha pela história discursiva “desfazendo e refazendo as malas durante a marcha”, isto é, despidendo-se de algumas camadas de significado e agregando outras tantas, o exame de cada uma delas mostra, claramente, as possibilidades de transição paradigmática que carregam graças ao paradoxo moriniano “cada ser carrega em si sua afirmação e sua contradição” (MORIN, 2004b)

A primeira delas – ferramenta – vem do latim *ferramenta*, (FERREIRA, 1986) e tem como sentido primeiro “utensílio de ferro de um trabalhador”, ou, por extensão, “qualquer utensílio empregado nas artes e ofícios, conjunto de utensílios de uma arte ou ofício”. Quando tomada em sentido figurado, pode ser entendida como “instrumento”. A adequação dessa palavra ao universo pesquisado pode ser percebida sob diferentes ângulos: quem está envolvido em educação a distância, de acordo com o que observamos nos cursos de graduação *on-line* pesquisados, desempenha a função de trabalhador utilizando a interlocução, em seu sentido figurado, como utensílio intangível, embora significativo. Além disso, a educação, embora muitas posições em contrário, ainda é uma arte, e tem seus artífices, artesãos, artistas, precisa de pessoas capazes de criar e fazer, individual e coletivamente.

A segunda – processo – provém do latim *processu*, que significa (FERREIRA, 1986) “ato de proceder, de ir por diante; seguimento, curso, marcha. Sucessão de estados ou de mudanças. Maneira pela qual se realiza uma operação, segundo determinadas normas; método, técnica”. Contudo, o que mais se adequa à abordagem adotada nesta pesquisa provém da física: “seqüência de estados de um sistema que se transforma; evolução”. Também podemos perceber a adequação dessa palavra ao universo de pesquisa, pois contém a noção de etapas, episódios, de antes, durante e depois, trajetória, narrativa. A última acepção possível, inclusive, agrega a noção de

sistema, que é a unidade da complexidade, totalmente compatível com o contexto educacional.

A terceira – resultado – é oriunda do verbo *resultare* (ato ou efeito de resultar), e pode ser compreendida como (FERREIRA, 1986) “conseqüência, efeito, seguimento; deliberação, decisão, resolução. Termo, fim, lucro, proveito, ganhos, proventos. Número ou expressão algébrica, que não é exato, mas é suficientemente correto para os fins a que se destina; aproximação”. Também essa terceira palavra mantém cadeia semântica compatível e semelhante com as outras duas e, na última acepção, (não é exato, suficientemente correto para os fins a que se destina, aproximação) abre mesmo a possibilidade da incerteza, do inesperado, do inconcluso, do contraditório, até, sentidos sempre presentes em toda construção humana, por mais estável que ela nos pareça.

A discussão do que entendemos por **paradigma** também é necessária para a compreensão dessa transição que nos propomos a examinar e a provocar neste e com este trabalho, e, para isso, mais uma vez é indispensável desvelar esse signo grego que Platão nos apresenta como **exemplo de uma regra ou modelo**, e que Aristóteles amplia para **argumento baseado em um exemplo e destinado a uma generalização**.* (apud MORIN, 1999)

Na lingüística estrutural, especialmente com Hjelmslev e Jakobson, (apud MORIN, 1999) a noção de paradigma é compreendida como o eixo das relações – mestras entre as unidades lingüísticas, tomando-se o discurso selecionador dos elementos constitutivos da frase como o ponto de partida. Na língua haveria, segundo os mesmos autores, dois eixos: um vertical, correspondente ao código ou à língua utilizada pelo falante – o paradigmático, e um outro, horizontal, correspondente à dimensão da palavra ou mensagem – o sintagmático.

Em sua trajetória histórica, essa palavra afastou-se gradativamente do âmbito puramente lingüístico, sendo definitivamente vinculada ao conhecimento científico por Thomas Kuhn, que o apresenta, na primeira edição de “A estrutura das revoluções científicas”, como o “conjunto das descobertas científicas universalmente conhecidas, as quais, durante algum tempo, fornecem a uma grupo de pesquisadores problemas e

soluções” (apud MORIN, 1999 p. 78). Já na segunda edição, ocorre uma sociologização do conceito, que evolui para “o conjunto das crenças, dos valores reconhecidos e das técnicas comuns aos membros de um determinado grupo” (apud MORIN, 1999 p 215)

Edgar Morin avança e propõe uma nova conceituação, ampliando-a consideravelmente ao tomá-la como aplicável “a todo conhecimento, todo pensamento, todo sistema noológico”, (MORIN, 1999, p.261) e apresentando sua natureza e suas características, sintetizadas no **Quadro 2** a seguir:

Quadro 2 – Natureza, características e conseqüências do pensamento paradigmático

Natureza do Paradigma	Características do Paradigma	Conseqüências do pensamento paradigmático sobre o sujeito
<ul style="list-style-type: none"> . Promoção/seleção das categorias – mestras da inteligibilidade. . Determinação das operações lógicas mestras. 	<ul style="list-style-type: none"> . Parece depender da lógica, mas esconde-se sob ela, privilegia certas operações lógicas em detrimento de outras. . É não – falsificável, pois encontra-se fora do alcance das refutações e verificações empíricas. . Dispõe do princípio de autoridade axiomática: confunde-se com o axioma, mas é, na verdade, o fundador deste. . É invisível, sempre virtual, nunca formulado explicitamente, perceptível em suas manifestações. . Cria evidência com seu próprio ocultamento. . É co-gerador do sentimento de realidade. . É invulnerável, mas tem seus antagonistas nos indivíduos desviantes que estão presentes em toda sociedade. . Carrega incompreensão e antinomia com relação a outros paradigmas. . Ligado recursivamente aos discursos e sistemas que gera. . Determina uma mentalidade, uma visão de mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Provoca a obediência do sujeito a um poder transubjetivo. . O espírito do sujeito perde a soberania. . O <i>id</i> fica impregnado com o modelo, agindo inconscientemente em consonância com ele. . Possibilita o controle mais fácil da coletividade.

Fonte: Morin, 1998. p. 261 -63

Ora, a educação escolar se desenvolveu a partir de movimentos sociais inseridos no contexto do trabalho e da produção, como forma de garantir à sociedade as condições do seu desenvolvimento econômico e de seu progresso material. Esse paradigma, forçosamente, pelo seu peso determinístico, conduziu as atividades de ensino aprendizagem a ocupar um lugar na cadeia produtiva, recebendo a influência dos modos industriais de produção de bens e serviços.

Tardif & Lessard (2005, p. 16 e 17) assim se referem ao tema:

...o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma 'preparação para a verdadeira vida', ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutivo, ou, quando muito, reprodutiva.

Contudo, numa sociedade da informação como essa em que vivemos hoje, em transição para uma sociedade do conhecimento, esses enfoques centrados na materialidade dos produtos e processos não têm mais tanto sentido, e deslocam-se gradativamente para a produção e a gestão dos conhecimentos ligados à personalidade, fazendo emergir a importância das profissões que têm nos seres humanos os seus "objetos de trabalho", e que desenvolvem suas ações focando-se nas interações. Por isso, a maneira de encarar o contexto escolar vem sofrendo, já há algum tempo, sucessivas mudanças, pedindo e propiciando ajustes que o façam mais apropriado ao desenvolvimento de um trabalho essencialmente feito **para, com e sobre** o Outro. Portanto, essa transição paradigmática que nos propomos a estudar já se iniciou de alguma forma, e encontra-se em processo.

A educação a distância, por sua vez, iniciou seu desenvolvimento sob a égide do taylorismo-fordismo ao qual já nos referimos anteriormente, premida pela necessidade de formação de alunos voltada para a atuação profissional. Em suma, a EAD carregou consigo, até hoje, o *imprinting* do sistema capitalista de produção e consumo, constituindo um produto à venda, entre tantos outros, plena de características ligadas ao mundo da indústria e dos Estados-Nações:

A introdução de novas tecnologias da comunicação na escola (Internet, multimídias, computadores, etc) vai, em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de 'tratamento da informação' e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar o seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos. O mesmo acontece também com as novas abordagens do trabalho (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados, etc.) que se procura implantar nas escolas, e que provêm, na maioria, do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 25)

Contudo, como a educação a distância é também fruto da velocidade e do dinamismo que caracteriza as transformações na contemporaneidade, sua trajetória espaço-temporal e conceitual segue esse modelo. Modificando rapidamente seu suporte midiático (impresso, radiofônico, audiovisual, TICs) e atrelando-se às metodologias de comunicação de massa, realiza, enquanto ainda se constitui, movimentos profundos de auto-questionamento e equilibrações sucessivas.

Como sistema organizacional calcado na interação, movimento que pressupõe abertura e troca, a educação e, dentro dela, a educação a distância e a educação a distância via *web*, sofrem as injunções da ordem e da desordem, às quais toda organização se submete, assim como todo ser vivo. (MORIN, 2002) Não mais uma, não mais externa nem absoluta, a ordem contém a desordem como possibilidade de nova forma de organização, de acordo com as condições possíveis e não mais em obediência a leis rígidas oriundas da concepção mecanicista. O próprio conceito de interação*, reconhecido como marca registrada dos processos educacionais, dá às organizações escolares, no contexto das quais as instituições dedicadas a EAD se enquadram, o caráter de complexidade e dialogismo que são as grandes portas de entrada das transformações. Assimilando esses conceitos, a organização é capaz de progredir e esses progressos, por sua vez, a transformam. (MORIN, 2002, p.103)

As transições paradigmáticas, então, são não apenas esperadas no contexto da EAD: são também solicitadas, exigidas mesmo, por sua própria natureza, já que o seu suporte midiático coloca o ser humano frente a frente com a automação, a especialização, a racionalidade e o objetivismo que caracterizam o mundo ocidental, até

então, possibilitando o exercício da auto-reflexão cotidiana e a reconfiguração a curto prazo.

Foi observando esses movimentos internos de forma muito próxima, junto aos alunos e colegas de trabalho de diferentes áreas de atuação, que a decisão de adotar esse triplo enfoque, considerando a interlocução como **processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática** foi tomada neste trabalho.

CAPÍTULO 3

A interlocução pelo discurso síncrono e assíncrono, oral/escrito

No qual:

- 1) Analisamos a importância da temporalidade no fenômeno da interlocução;*
- 2) Analisamos como a interlocução se concretiza síncrona e assincronamente pelo discurso oral/escrito disponibilizado na web;*
- 3) Comentamos as ferramentas síncronas e assíncronas que podem ser utilizadas em cursos de graduação a distância via web;*
- 3) Identificamos influências da sincronicidade / assincronicidade na atuação dos interlocutores em situações cotidianas e educacionais, e, em especial, de graduação a distância via web.*

“O tempo faz parte da definição interna de toda organização ativa.

A atividade é evidentemente um fenômeno no tempo. (...)

O tempo faz duplamente parte da definição da organização ativa,

já que ele é ao mesmo tempo irreversível e tempo circular. (...)

Os rostos antagônicos do tempo são um só: o tempo irreversível e o tempo circular se envolvem um no outro, entrelaçam-se e enterrrompem-se, entreparasitam-se: eles são o mesmo.

O tempo irreversível e desintegrador, sempre permanecendo irreversível e desintegrador, transforma-se, no e pelo circuito, no tempo do recomeço, da regeneração, da reorganização, da reintegração”.

Edgar Morin, O método 1, p. 266

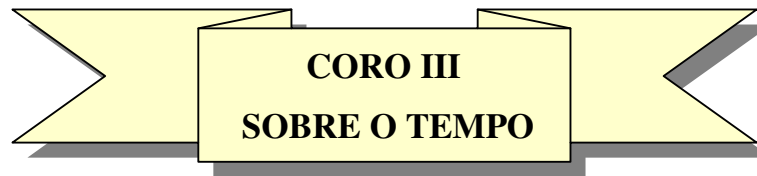
“O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do sol e das estrelas, no canto do galo, nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano.

Tudo isso é relacionado com os momentos que lhe correspondem na vida do homem e que constituem o tempo cíclico.

O crescimento das árvores e do rebanho, as idades do homem, todos eles são indícios visíveis que se referem a períodos mais amplos.

Por outro lado, teremos os sinais visíveis, mais complexos, do tempo histórico propriamente dito, as marcas visíveis da atividade criadora do homem, as marcas impressas por sua mão e por seu espírito: cidades, ruas, casas, obras de arte e de técnica, estrutura social, etc. O artista decifra nelas os desígnios mais complexos do homem, das gerações, das épocas, dos povos, dos grupos e das classes sociais.”

Mikhail Bakhtin, A Estética da Criação Verbal, p. 243



CORO III
SOBRE O TEMPO

“Me matriculei na disciplina virtual porque tenho pouco tempo e vai ser mais fácil pra mim.”

(Aluno X)

“Precisamos reformular as aulas, os conteúdos, mas não reservamos tempo pra isso, porque não dá. Se a gente quer mesmo fazer, tem que ser fora do horário de trabalho. Eu já fiz muito isso, mas agora não acho mais justo. Não faço mais.”

(Designer instrucional Y)

“Muita gente não cumpre os prazos, mas quando chega na produção, ninguém que saber se dá ou não dá tempo. Tem que sair. E aí a chance de sair com erro é bem maior.”

(Programador Z)

“A gente bem que queria fazer algum coisa diferente, inovar, sabe? Mas gente não tem tempo pra pesquisa, pra estudar um software, uma ferramenta, pra conversar sobre o que cada um tá vendo, achando, por si só. Se a gente fizesse isso regularmente, ficava mais fácil melhorar a usabilidade, o manuseio da tecnologia. Fazer novas programações é coisa que leva tempo, mexer com sintaxe não é nada simples, uma coisinha de nada pode deixar tudo emperrado o maior tempão.”

(Programador M)

“Essas reuniões são pura perda de tempo. Nada do que a gente pede é ouvido.”

(Monitor C)

“Tenho tempo para gastar, não para perder.”

(Tutor B)

“Tenho a impressão de estar sempre correndo contra o tempo. São muitas tarefas e poucas horas pra realizá-las.”

(Coordenador K)

3. A INTERLOCUÇÃO PELO DISCURSO SÍNCRONO E ASSÍNCRONO, ORAL E ESCRITO

3.1 *KRONÓS* e *KAIRÓS*: duas faces complementares do tempo

Vimos, no Capítulo 2, que a interlocução se desenvolve num espaço-tempo circunstanciado pelo contexto. Veremos agora como essa confluência ou essa divergência espaço-temporal se manifestam no contexto interlocutivo da educação a distância, no qual os cursos de graduação *on-line* – matéria deste estudo - se inserem, iniciando pela abordagem mítica do tema.

A percepção do tempo, para o homem, foi elaborada durante milhões de anos, e vem sendo reelaborada constantemente, devido às novas descobertas das ciências naturais, em especial da física. Primeiramente, fez-se sentir nos “tempos do corpo”, indicados pela fome, pela sede, pela necessidade de repouso e sono, pela pulsão sexual. Passou também, obrigatoriamente, pelos “tempos do céu”, em especial o Dia e a Noite, que projetavam sobre os humanóides a Luz e a Escuridão, regulando-lhes as atividades cotidianas. Logo após esses, mais mediatos, vieram os “tempos da terra”, dividindo as estações, regulando a caça, a pesca, as migrações, o plantio e a colheita, revelando as regularidades ocultas nos fluxos das marés, nas cheias e vazões fluviais, na germinação, nos ciclos de crescimento vegetal e animal, na constatação da morte.

E, à medida que seu cérebro se complexificava em funções neuro-intelectivas, o homem aprendeu também a lidar com os “tempos da memória” e os “tempos da imaginação” (passado, presente e futuro), em que as noções de realidade, desejo e possibilidade se fundem, entrelaçam-se, separam-se, obedecendo aos mais diversos movimentos internos.

Lentamente, como tentativa de compreensão e controle do tempo, foram instituídas as divindades temporais, seus sacerdotes, os rituais de louvor e os sacrifícios, elaborados os calendários e os relógios, e criados os registros históricos, que capturam o presente para que possa ser examinado como passado e ajude a construir o futuro.

Na ficção, imaginaram-se o túnel do tempo, as viagens inter e sub-espaciais. Na ciência, investigam-se os mistérios da psique, que parece aprisionar-se em certos momentos ou libertar-se deles por completo, através do “tempo psicológico” e dos fluxos de consciência.

O tempo é tão importante para a humanidade que ocupa largo espaço nas narrativas míticas, fonte primeira da elaboração do conhecimento, embora de natureza arquetípica, metafórica, mas bastante rica em imagens que oferecem condições diferenciadas para pensar a experiência e as relações humanas. Uma dessas imagens, provinda da mitologia greco-romana, mostra-nos o mito de *Kronós* e *Káirós*, associado à noção de temporalidade, um dos fatores contextuais da vida, e, por conseqüência, da interlocução - como fenômeno de vida entre vivos. Reproduzimo-lo aqui segundo as palavras de Hesíodo, extraídas da sua “Teogonia”. (HESÍODO, 1995)

Primeiro nasceu Caos, a existência indistinta; depois nasceram a Terra (Gaia) e Eros. [...] Caos gerou a Noite, que gerou o Dia. A Terra gerou o Céu (Urano), as Montanhas e o Mar; uniu-se ao Céu (Urano) e gerou os Titãs, Réia, Têmis, Memória, os Ciclopes, fabricantes do raio, os Gigantes, de cinquenta cabeças e cem braços, e *Kronós*, o tempo.

[...] Guiados por Eros, os deuses se reproduzem: há os filhos da Noite, entre os quais estão a Morte, o Sono, os Sonhos e as Parcas, divindades do destino, de cujos desígnios nem os deuses escapavam, e que eram três: Fiandeira, Distribuidora e Inflexível; e a linhagem do Mar. Nereu e as várias Nereidas, suas filhas, Espanto, Ceto, entre vários outros.[...]

O Céu (Urano) detestava os filhos, e escondia-os na Terra; até que ela, atulhada, criou uma foice e deu-a a seus filhos, para que castrassem o pai. Todos ficaram com medo, mas *Kronós* aceitou a missão, e, ao entardecer, quando o Céu se deitava junto com a Terra, a cumpriu. [...] A partir daí começa o domínio da segunda geração de deuses, encabeçados por *Kronós*.

Kronós sabia que ia ter um destino semelhante ao do seu pai, ser destronado por um de seus filhos; então os engolia à medida que iam nascendo do ventre de Réia. Foi assim com Hera, Deméter, Héstia, Hades e Posêidon; quando Zeus nasceu, Réia deu uma pedra para *Kronós* engolir e escondeu o filho, que cresceu e cumpriu o destino de destronar o pai. Como ele fez isso não é dito, mas fez *Kronós* vomitar seus irmãos. Depois disso, aliado aos outros deuses e aos Gigantes, derrotou os Titãs numa guerra terrível, na qual os deuses se aliaram aos Gigantes, filhos da Terra.

O mito de *Kronós* já foi abordado sob as mais diversas vertentes, mas ainda nos oferece elementos simbólicos interessantes a serem explorados para pensar algumas qualidades que o tempo pode assumir, conforme narrado por Hesíodo, sobretudo como instrumento de poder. A castração de Urano por *Kronós*, por exemplo, representa o estancamento do poder criador. Por outro lado, ao engolir os próprios filhos, *Kronós* busca preservar o poder, controlando possibilidades e estabelecendo limites para o futuro. Mas, no mito, *Kronós* é incapaz de controlar totalmente as possibilidades do futuro representadas por Zeus, que em silêncio, aguarda uma oportunidade para manifestar-se.

Kronós também representa o olhar crítico daquele que avalia possibilidades e limites, simbolizando a percepção ou delimitação das circunstâncias temporais, as quais se relacionam estreitamente à noção de tempo cronológico.

Mas a noção de tempo representada por *Kronós* não esgota as possibilidades da temporalidade humana, precisando dialogar com a outra dimensão simbolizada por *Kairós*, que pode ser tomado em duas acepções: como personagem mitológica ou como uma antiga noção grega atrelada ao aspecto qualitativo do tempo, pois a palavra *Kairós*, em grego, significa “o momento certo”. Sua correspondente em latim, *momentum*, refere-se ao instante, ocasião ou movimento que, pela sua importância e impacto sobre o indivíduo, deixa nele uma impressão forte e duradoura.

Na mitologia grega, *Kairós* é descrito como um atleta que, embora não apresente nenhuma característica acima da média, expressa-se por uma forte idéia de movimento. Metaforicamente, representa uma qualidade complementar em relação à noção de temporalidade linear representada por *Kronós*, referindo-se a uma experiência temporal na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto. Em palavras simples, poderíamos dizer que *Kairós* revela o momento apropriado para a coisa certa, simbolizando o instante particular e único que guarda em si a melhor oportunidade, o momento crítico para o início da ação, a estação apropriada para receber o ato.

Dessa forma, *Kairós* não reflete o passado, nem antecede o futuro: liga-se fundamentalmente ao presente, do qual é o melhor instante. Representa um tempo não absoluto, não contínuo e não linear, ao contrário do que propõe a concepção newtoniana de tempo cronológico, socialmente estabelecido, dizendo respeito, portanto, à totalidade dos elementos individuais envolvidos **no** e **pelo** contexto e à dinâmica de suas relações.

As noções de temporalidade vinculadas a *Kronós* e *Kairós* são, portanto, complementares, e espriam-se por todos os domínios da ação humana, inclusive apresentando-se na interlocução de formas diferenciadas, a depender do contexto no qual esta se realiza. O deus Jano, representado por um rosto de duas faces, uma das quais olha para trás, enquanto a outra olha para a frente, pode ser considerado uma boa figura para indicar a harmonização de *Kronós* e *Kairós*, de extensibilidade e intensidade, de linearidade e profundidade em contato e relação sistêmica.

Figura 8: Deus Jano



Fonte: http://blogdos17golfinhos.blogs.sapo.pt/arquivo/1058152.html&h=178&w=200&sz=23&hl=ptBR&start=1&sig2=uUEdpmZg_6D6UGJtaCIDD&tbnid=a56QO707snj35M:&tbnh=93&tbnw=104&ei=IBUoRsuRO4HAhQTx0sGWDw&prev=/images%3Fq%3DJano%26gbv%3D2%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG

3.2 O tempo na interlocução

A noção de tempo, quando atrelada à de interlocução, ganha nuances novas, pois a cena enunciativa onde os interlocutores se encontram é, nada mais nada menos, que um fragmento de narrativa, e, como tal, funda-se num espaço-tempo do qual não se pode fugir, embora ele possa apresentar-se de diferentes maneiras.

Se os interlocutores estão no mesmo espaço-tempo, diz-se que a interlocução ocorre sincronamente (no mesmo tempo que, contemporaneamente). Caso os mesmos

se encontrem em espaços-tempos diferentes, diz-se que a interlocução ocorre assincronamente.

Contudo, não é apenas esse modelo bidirecional que funciona nos fenômenos interlocutórios. Abstraindo-nos um pouco da noção cronológico-linear, é possível perceber que os interlocutores podem estar no mesmo espaço-tempo físico, compartilhando corporalmente a cena enunciativa, mas sem compartilharem as representações e as motivações para o contato, o que cria entre eles um afastamento por vezes intransponível. (AMOSSY, 2005) Além disso, um pode desejar um contato prolongado, ou necessitar dele para atingir o patamar compreensivo adequado à situação de comunicação, enquanto o outro não o faça. Como os turnos de fala são organizados e reorganizados pelos interlocutores principalmente em função desses movimentos internos, o tempo vivido por eles antes do momento interativo, responsável pelas experiências individuais e sociais de cada um, interfere decisivamente nessa construção, constituindo o “tempo de memória” que invade a presencialidade e interfere na moldagem do futuro. Da mesma forma, os “tempos de imaginação e expectativa” que projetam o futuro também estão presentes de alguma maneira no momento da interlocução. A situação 3¹⁷ pode ajudar-nos a perceber isso com mais clareza:

Situação 3: Neto, menino de 5 anos, totalmente urbano, morador de apartamento em um condomínio fechado. Avô, senhor do interior de Minas, pela primeira vez visita o neto na cidade, para conhecê-lo. A mãe do garoto é contabilista e saiu da pequena cidade de Minas ainda no Ensino Médio, e nunca mais retornou. O marido, advogado, não gosta de cidades pequenas nem de viajar. Os dois, avô e neto, só se falaram algumas vezes pelo telefone.

Avô: Eu quero te ensinar muita coisa, sabe? Coisa de vó. Fiquei sabendo que aqui tem um lago bem grandão, hein? Você quer ir pescar no lago comigo? Quero te ensinar a por a minhoca no anzol e depois a gente pode assar o peixe na brasa, pra comer lá mesmo na margem. (O menino ouve com cara de interrogação, como se não compreendesse ou as palavras ou o conceito. Parece pensar um pouco antes de responder.)

Neto: O vó, do que você tá falando? Peixe no lago? Aqui não tem isso não! Peixe é uma carne branca que a gente compra no mercado. Vem até numa bandejinha... Se tivesse peixe no lago assim, a minha mãe pegava, né, mãe? (O avô começa a rir). Ô mãe! Olha aqui o vó falando bobagem!

Avô: Mas meu filho... (O neto sai correndo).

¹⁷ Situação transcrita a partir de gravação realizada por uma das pesquisadoras do grupo interinstitucional antes referenciado. Reproduzida com autorização.

Nota-se claramente nessa situação que avô e neto não compartilham o espaço de representações: o neto não sabe o que é pescar, não tem idéia de que peixes sejam animais vivos num *habitat* aquático, nem domina os procedimentos necessários a essa prática, totalmente estranha a sua vivência. Apesar de presentes no mesmo espaço-tempo físico, ambos encontram-se em regiões vivenciais muito diferentes: um rural e outro urbano; um idoso, outro criança; além de não terem compartilhado a convivência até o momento do diálogo. O tempo da memória trazido pelo avô (pescaria, fogueira, peixe assado) não tem respaldo no tempo de memória do neto, que só “conviveu” com o avô, até o momento, pelo telefone, e não passou por nenhuma vivência semelhante às dele. Por outro lado, o tempo de imaginação e expectativa de ambos também não se coaduna, pois a vontade de ensinar a pescaria ao neto não parece, pelo menos no momento registrado, plausível para a criança, que deve ter imaginado outras ações, próprias da sua experiência, para executar com o avô.

Esses fenômenos de compartilhamento e afastamento entre os interlocutores, podem receber diversas categorizações: (BAKHTIN, 1997)

a) Cronotopia: encontro do espaço com o tempo, formando o ponto no qual ocorre o fenômeno interlocutivo;

b) Isotopia – lingüisticamente falando, é o plano de sentido textual, ou seja, a leitura que se faz de uma frase ou de um texto, os quais podem ser monoisotópicos, se só apresentam uma possibilidade de leitura; diisotópicos, se apresentam duas possibilidades; triisotópicos, se indicam três; etc. Temos, como exemplos possíveis, as seguintes frases:

1. "Esse texto é de minha autoria." (monoisotópica);

2. "Talvez eu não amasse Lívia" (diisotópica, pois a forma verbal “amasse” pode remeter tanto ao verbo “amar” quanto ao verbo “amassar”).

3. "instituições negam oferecimento de suborno" (triisotópica, pois a forma verbal “negam” remete a: recusam-se a oferecer; desmentem ter oferecido e

desmentem ter recebido oferecimento). O mesmo termo pode ainda ser entendido como a homogeneidade de visões que os interlocutores compartilham, o que ajuda a gerar a compreensão entre eles. Estando eles “no mesmo lugar”, ou em “lugares muito próximos”, as visões compartilhadas tendem a aumentar, aumentando, em consequência, o espaço compreensivo;

- d) Exotopia: conceito espaço-temporal que separa, fundamentalmente, o autor e o herói, numa narrativa, ou o personagem e o narrador*, ou o autor e o leitor, pois eles se encontram em espaços e tempos diferentes, tanto no nível da ação quanto no nível da observação. A exotopia propicia ao Eu o afastamento que permite olhar e sentir o fenômeno, o fato, o ato, de forma diferente do Outro.

3.3 O tempo na educação escolar

O tempo, no contexto educacional vivido na escola, é organizado num *script* chamado “currículo”, o qual pode ser encarado como uma forte expressão da ordem temporal personificada por *Kronós*. O currículo vincula o tempo educacional a contingências tais como objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação, os quais modificam o contexto e, em consequência, as ações, em diferentes níveis. Ele dá origem a outras instâncias de planejamento que detalham exaustivamente o que deve ser feito, por quem, como, quando, onde, por que e para quê. Desse modo, prevê-se um ciclo, um ano, um semestre, um mês, uma semana, um dia, um turno, numa tentativa quase sempre frustrada de regulação absoluta. Em síntese, o currículo é constituído por um pensamento cronológico, o qual tenta abarcar todos os instantes, planejando-o e projetando-os no tempo-espaço de maneira exaustiva.

Desse modo, o tempo educacional vivido na escola sofre seguidas interferências que o tornam segmentado, planejado, calculado, assumindo um ritmo que se constrói por meio da repetição cíclica de atividades como aulas, provas, comemorações,

reuniões. Tardif & Lessard (2005, p. 76), analisando esse tema, caracterizam o tempo escolar como:

- a) **administrativo e potencialmente formador:** porque impõe normas e fluxos que valem para todos os que estão na escola;
- b) **histórico:** pois os acontecimentos anteriores determinam os acontecimentos atuais ou futuros;
- c) **não vinculado ao tempo de aprendizagem dos alunos:** o aluno deve acompanhar o tempo previsto no currículo, e não este ajustar-se ao tempo do aprendiz;
- d) **subjetivo/fenomenológico,** pois reflete as expectativas, as representações, ocupações, preocupações e as vivências individuais dos sujeitos a ele submetidos;
- e) **afetivo e não uniforme:** a bagagem emocional dos sujeitos envolvidos é afetada de diferentes formas, fazendo com que seja vivido como “tempo sem graça e sem interesse”, em que nada se faz além de suportá-lo, de deixá-lo passar; ou como tempo em que se “entra de corpo e alma”, e que, conforme diz a fala cotidiana, “voa”, por ser intenso e bem vivido.

Considerando tudo isso, a temporalidade de *Kairós* pode estar de alguma forma inserida na constituição do tempo educacional, cronológico e regulador vivido na escola, na qual os cursos de graduação *on-line* se inserem?

A noção de “momento oportuno” representada por *Kairós* é um conceito complexo que precisa ser bastante pensado em termos do tempo escolar, em especial aquele pressuposto pelo currículo, pois este se encontra perpassado por uma noção de ordem linear que planeja e projeta a oportunidade, em obediência ao paradigma proposto por *Kronós*. A noção representada por *Kairós*, por sua vez, difere da anterior porque pressupõe a percepção sutil de um significado que surge imprevistamente, mas que se revela de forma integral. Isso ocorre quando os atores do cenário educativo, freqüentemente professores e alunos, percebem uma oportunidade singular de

ensinar/aprender algo não pré-determinado, fugindo do que foi exaustivamente planejado e projetado, calculado e previsto, segundo a linearidade de *Kronós*.

A consciência de *Kairós*, além disso, exige, ao mesmo tempo, uma percepção aguda das necessidades únicas dos indivíduos envolvidos, bem como das que a coletividade apresenta como grupo. *Kairós*, desse modo, revela-se a nós como uma abertura súbita do espaço-tempo, uma janela ou um portal que, para serem explorados, demandam uma atitude atenta e criativa, uma presença e uma predisposição para compor e recompor a ação pedagógica. Apenas ao responder triplamente e ao mesmo tempo às sutis necessidades do momento, dos indivíduos e dos grupos, deixando-se levar pelo sentido de “oportunidade” que *Kairós* comunica, é que a ação pedagógica ultrapassa os limites representados por *Kronós* e pode enfim tornar-se completa e enriquecedora, sendo executada não por força de lei ou de regulação externa, mas por um movimento espontâneo de volição e emoção.

As temporalidades representadas por *Kronós* e *Kairós*, portanto, são complementares e não exclusivas (CARDOSO, 2006): é preciso que se conjuguem e entrelacem, pois se a ordenação do conhecimento estabelecida pelo currículo escolar, por um lado recorre a *Kronós* e aparentemente, tende a ignorar as possibilidades criativas de *Kairós*, este, no entanto, não pode ser aprisionado *a priori*, ao contrário do que supõe a visão mecanicista-newtoniana. Movimenta-se e tende a irromper no meio da regulação curricular, constituindo essas irrupções, na visão dos organizadores do tempo educacional, eventos indesejáveis que é preciso evitar a qualquer custo.

Para conjugar as temporalidades cronológicas e *kairológicas*¹⁸ no contexto da educação, é preciso, fundamentalmente, praticar a “reflexão na ação”, ou a “ação em reflexão”, ou, ainda, “a ação reflexiva”, (SENGE, 2005) fazendo com que os atores do cenário escolar percebam sob prismas diferenciados os eventos de aprendizagem, para que se tornem capazes de descobrir as “janelas de oportunidade” escondidas sob as camadas reguladoras do planejamento exaustivo, e para que saibam, também, como aproveitá-las.

¹⁸ Esse neologismo foi proposto pela pesquisadora, para opor-se à palavra cronológica, já de uso consagrado, fazendo dialogar os dois conceitos.

Resta-nos ainda considerar que a percepção do tempo escolar é diferente em cada segmento a ele submisso. Em especial, alunos, professores e administradores se inserem nesse contexto de maneiras bem diversas. Os primeiros e os segundos encontram-se, por assim dizer, envoltos num tempo que podemos chamar de policrônico, (TARDIF & LESSARD, 2005) dentro do qual várias ações são produzidas simultaneamente e que está relacionado aos diferentes tempos dos alunos, da aprendizagem, das relações humanas, dos projetos. Já os terceiros, por sua vez, movem-se num tempo que podemos considerar, sobretudo, como monocrônico, linear e programado, dominado por objetivos, resultados, datas de implantação e por seqüências de ações organizadas. Dessa forma, separados pelas representações, memórias e expectativas, não há como esses atores compartilharem naturalmente decisões e tarefas, tornando-se então indispensável a reflexão constante sobre o fazer no tempo disponível, para resgatar essa possibilidade de encontro e sinergia.

3.4 O tempo na educação a distância

Para abordar a temporalidade na educação a distância, especialmente em cursos de graduação *on-line*, é preciso retornar aos conceitos de sincronidade e assincronicidade. As partículas gregas *syn* e *kronós* se unem para formar “síncrono, sincrônico, sincronidade”. Acrescentando-se a elas a partícula “a”, (também registrada como ab- ou ad-) obtém-se uma triisotopia, pois esta, embora minúscula, remete a três planos de sentido: à idéia de privação, negação (a); à idéia de afastamento, separação, excesso (ab); e à de aproximação, mudança de estado, transformação (ad). Desse modo, na assincronicidade temos, simultaneamente, a negação da sincronia e a possibilidade de sua realização. Esse simples prefixo “a”, pela sua polissemia, representa, lingüisticamente, o conceito dúbio de intervalo: o que separa e afasta e que, ao mesmo tempo, permite o contato e convida-nos a realizá-lo.

A educação a distância (nelas contidos os cursos de graduação *on-line*) faz exatamente isso: assumindo que a assincronicidade é real e um de seus elementos constitutivos, incorpora-a para ultrapassá-la, para dar a ela um caráter não de negação,

mas de especificidade. Dessa forma, o cronotopo da EAD é o ciberespaço, com toda sua riqueza e diversidade; a isotopia* é concretamente proporcionada pelos encontros presenciais, pelas ferramentas de comunicação síncrona, tais como o *chat* e as teleconferências; e a exotopia é apresentada e vencida, ao mesmo tempo, na comunicação por *e-mail*, fóruns, listas de discussão, pelo texto de conteúdo, pelas instruções de tarefas, pelos avisos e agendas usados nas plataformas, pelas *homepages*, pelos portfólios, pelos *blogs*, elementos que examinaremos mais detidamente a seguir.

3.5 Ferramentas síncronas

Apesar de constituírem ainda uma parte mínima dos cursos EAD no Brasil, (ABRAEAD 2005) principalmente devido aos altos custos tecnológicos de sua implantação, (com exceção do *chat*), que depende mais de questões de segurança e criptográficas) essas são as formas de interação que resgatam de maneira mais fiel as noções de presencialidade e corporalidade do ensino tradicional, ainda necessárias a muitos, nesse contexto de transição de uma educação espaço-temporal síncrona para uma em que os tempos possam ser reorganizados de acordo com a conveniência dos atores envolvidos. Vejamos, a partir de agora, cada uma delas, e como foram observadas no contexto pesquisado.

3.5.1 Chat (com ou sem imagem e som)

No Dicionário EAD, (ROMISZOWICS, 1998) essa ferramenta é definida como “ambiente criado na rede de computadores para conversas e discussões por grupos virtuais em tempo real (*real time*). É um exemplo de comunicação sincrônica em redes (*synchronous communication*).

O *chat* é, atualmente, uma das mais populares ferramentas de interação em tempo real, em especial devido ao uso cada vez mais corrente do MSN (Messenger

Service Net). No *chat*, ou sala de bate-papo, a própria nomenclatura sugere informalidade discursiva, coloquialidade, além de uma “reunião imaginária”, pois quem conversa partilha o espaço virtual da “sala”. Em decorrência disso, quebram-se as regras mais básicas da escrita, tais como o uso de pontuação, de iniciais maiúsculas e grafia, optando-se, na maioria das vezes, por uma escrita com muitas abreviaturas, distorções gráficas e cheia de iconizações. Trata-se de um *mix* de fala e escrita, de discurso verbal e não verbal que pede agilidade de interpretação e digitação dos caracteres e ícones, habilidades nem sempre comuns aos atores de EAD, pois ainda há muito estranhamento dessa linguagem por parte dos professores e dos alunos mais velhos. Em compensação, há um resgate da espontaneidade e de uma velocidade bem próxima da fala, o que aproxima os interlocutores da troca diádica*, criando a impressão de maior intimidade.

Contudo, apesar de estar incluído no Dicionário de Educação a Distância, o *chat* ainda tem uso restrito no meio educacional, servindo mais à função de lazer que à função pedagógica. Vejamos algumas falas dos atores pesquisados a esse respeito:

Quando eu entro no chat não dá para falar de coisa séria. Chat é zoação, é liberdade. Aluno 049

Chat no curso? Eu faço, mas acho esquisito. Eu só fazia chat com os amigos, pra paquerar, passar tempo... Aluno 036

Eu não gosto de fazer chat com professor não. A gente tem que ficar se regulando por causa da escrita, eles dizem que é tudo errado, mas pra mim tá certo, porque quem eu quero que me entenda me entende, e daí? Eles é que tão forçando a barra, chat não é lugar pra mostrar que sabe, é só pra... pra outras coisas, entende? Aluno 164

A gente até já marcou chat, cara, para falar de trabalho, saca, mas não rolou. Foi só a galera entrar e já tava a maior piração, contando coisa do di-a-dia, marcando encontro, e aí, o trabalho foi pro espaço, véi... Aluno 025

Eu bem que queria fazer o chat, mas o que eles escrevem não dá nem pra ler, e toda hora eles se desviam do assunto, eu tenho que ficar puxando a rédea, é como se eu estivesse numa sala cheia com muita gente conversando ao mesmo tempo sobre um monte de coisa, mas nem sempre em relação com o assunto que precisa ser estudado. Tutor 003

Eu não gosto de chat em curso não, não combina, sabe? Por quê? Sei lá...Nunca tinha visto chat assim. Acho estranho. Aluno 001

Eu bem que tentei fazer chat com a minha turma, mas nunca dava certo. Os alunos entravam e dali a pouco tinha um monte de “conversa reservada” e eu lá, tentando atirar no escuro pra ver se atingia alguém. E aí, quando eu falava do assunto marcado, eles não respondiam, e eu ficava vendo navios. Eu desisti. Tutor 12

Percebe-se claramente, pelas falas registradas, que a interlocução educacional no *chat* não é ainda considerada uma prática “natural”, e que um ambiente normalmente usado para gerar seqüências enunciadas em “discurso primeiro” não é bem visto para abrigar as que se produzem em “discurso segundo”.

Os alunos e professores de cursos de graduação *on-line* da Universidade “Educação sem Fronteiras”, quando entrevistados a respeito do *chat*, dividiram-se entre os que o amam, os que o detestam e os que o consideram ainda inócuo no contexto da educação a distância. O **Quadro 3** a seguir dá-nos uma visão das opiniões emitidas.

QUADRO 3 – Resultado de enquete sobre o uso de chat em cursos a distância

EU GOSTO CHAT EM CURSO VIRTUAL PORQUE...	EU DETESTO CHAT EM CURSO VIRTUAL PORQUE...	EU ACHO QUE O CHAT EM CURSO VIRTUAL NÃO ADIANTA PORQUE...
<p>... se parece mais com as conversas que tenho com meus amigos todo dia, mesmo que esteja falando de estudo e coisas assim.</p> <p>... dá mais leveza ao conteúdo, parece que a gente tá só conversando, mas tá aprendendo também.</p> <p>... a gente fica mais próximo das pessoas, até do professor.</p> <p>... a gente fala mais livre, sem preocupação de escrever certo, mas de comunicar, entende?</p> <p>... a gente se encontra com mais gente ao mesmo tempo, é divertido.</p> <p>... é ótimo pra eliminar as distâncias. A gente pode falar até com colegas de outro país.</p> <p>... dá pra tirar dúvidas, preparar trabalhos, tudo pela rede, se a gente souber usar.</p> <p>... pra mim, é igual como estar numa rodinha, conversando. Não vejo diferença entre virtual e real, sabe?</p>	<p>... as conversas são muito superficiais, não dá pra aprofundar nada, é tudo picado, pela metade.</p> <p>... nunca funciona direito. É um tal de entra da sala, sai da sala, até parece que tem alguém nos colocando pra fora o tempo todo, e aí quando a gente entra de novo, já perdeu muito da conversa e fica difícil de acompanhar.</p> <p>... não entendo nada daquelas abreviaturas, palavras escritas erradas, sinaizinhos, carinhas, eu detesto. Se é pra escrever, que se escreva direito, então.</p> <p>... eu sou péssima pra digitar e ler na tela. Faço tudo devagar, e não consigo acompanhar mesmo.</p> <p>... as pessoas acabam criando grupinhos com essa história de falar reservado, e a gente se sente excluído. Já não somos uma turma mesmo, de verdade, todo mundo junto na mesma sala, e ainda dá panelinha quando entra no chat.</p> <p>... tem um tal de plugin que precisa instalar, e não roda no meu computador de casa, nem no do serviço. Daí, não posso usar nunca. Acho que devia poder usar o MSN, que é muito mais legal.</p> <p>... preciso atrelar meu tempo ao tempo de outra pessoa. Não é pra isso que estou fazendo curso a distância.</p> <p>... as pessoas ficam colocando as frases aos pedaços, só pra serem rápidas na inserção de falas, e fica muito ruim de entender, ainda mais que não é com uma só que a gente tá conversando. Não gosto de fragmentos, não gosto mesmo.</p> <p>... o bom de um curso a distância é poder fazer as coisas em tempos diferentes das outras pessoas, não num tempo igual.</p>	<p>... nunca entra muita gente, e aí o que a gente discute fica somente pra nós.</p> <p>... não dá pra falar com todos e sempre alguém se sente de fora.</p> <p>... não adianta ficar tentando imitar uma roda de conversa. Nunca vai ser igual.</p> <p>... a gente fala, fala, fala, ou melhor, tecla, tecla, tecla, e depois perde tudo. Como se fala muita coisa, a maioria vai embora, a memória não guarda. Então, acho que não serve pra nada.</p>

Fonte: elaboração pessoal da pesquisadora.

A observação acurada dos comentários feitas pelos entrevistados nos permitiu realizar algumas constatações:

a) Quem ama e quem detesta o *chat* está em paradigmas diferentes de percepção e ação. A fala dos que o amam é leve, informal, curta, modelo comunicacional plenamente adequado ao ambiente do bate-papo. Pela observação *in loco*, pudemos observar que revela pessoas flexíveis, ágeis e com boa familiaridade com a tecnologia. Quem o detesta, por sua vez, apresenta um discurso tendendo à formalidade, de extensão maior, mais “pesado”, por assim dizer, indicando pessoas menos flexíveis e com menos familiaridade com a tecnologia informática em geral;

b) A falta de controle das entradas e saídas da sessão (devidas a *bug* ou a desconexões ocasionais) é considerada “um desrespeito”, como se alguém nos retirasse de uma roda de conversa contra nossa vontade;

c) A necessidade de mediação em camadas – ligar o computador, entrar na plataforma, para depois entrar no *chat* que precisa de um *plugin* que, às vezes, pode nem aceitar ser instalado na máquina – também é vista como desvantagem, pois alonga o caminho que leva ao objetivo maior, que é a interação com o outro;

d) A sincronicidade freqüente dá a impressão de descaracterização de um curso a distância, pois precisamos regular nosso tempo individual pelo tempo coletivo, o que não parece ser o principal escopo da graduação a distância via *web*.

Uma das plataformas pesquisadas tem a opção de salvar o conteúdo total do *chat* e recebê-lo no *e-mail* do usuário, o que parece altamente positivo, já que, nessa plataforma, o botão “salvar/enviar” encontra-se disponível para todos os participantes, independentemente de sua hierarquia no curso. Uma outra permite copiar e colar o conteúdo antes de encerrar a sessão, mas, dependendo da extensão da conversa, a rotina não se completa, e acaba-se perdendo o que foi copiado. Quando se tenta copiar e colar trechos da sessão, ao abrir-se a janela *Word* onde será colado o texto, a sessão se encerra e esse encerramento também provoca a perda do conteúdo.

Uma das equipes da “Educação Sem Fronteiras” desenvolveu um misto de *chat* e fórum que, permitindo a interação em tempo real, como no *chat*, também armazena as mensagens trocadas, como no fórum. O *for-chat*, como foi batizado, possibilita

interações bastante ricas, além de permitir o resgate de todas as sessões, pela data, e funciona como suporte a disciplinas virtuais, como maneira de realizar encontros síncronos, e também para disciplinas presenciais, como complemento de conteúdo e interações. (REICHERT & ET AL. 2004, 2005)

Isso, sem dúvida, constitui um avanço, pois o que mais incomoda os usuários no *chat* é a perda da conversa, o que pode ocorrer até com uma desconexão inesperada. Quando se trata de conexão discada, ou quando há alguma instabilidade mais forte na transmissão por satélite, “sair da sala” pode ser um procedimento repetido e bastante desestimulador de novas participações. Uma das plataformas pesquisadas, inclusive, tinha um *bug* que desconectava os participantes que ficassem por mais de 20 segundos sem inserir alguma mensagem. Desse modo, o participante “lento”, fosse por teclar vagarosamente ou por estar pensando sobre o que já havia sido postado, ou sobre o que ainda iria postar, era considerado inoperante pela programação interna da seção de bate-papo, e simplesmente “expulso automaticamente”. Quando retornava, já havia perdido grande parte da discussão. Quem mais sofreu com esse *bug* foram os tutores, que procuravam inserir comentários mais coletivos e reflexivos, agregando observações pertinentes a diferentes alunos no mesmo texto, e, sem que o quisessem, “saíam da sala”, perdendo os textos digitados logo antes da expulsão. A repetição desses eventos de “expulsão automática” provocava nos participantes, ao mesmo tempo, a sensação de incompetência, porque se achavam insipientes no manuseio da tecnologia, bem como de sentimentos de raiva e de frustração, por não conseguirem desenvolver a contento a atividade programada. Essa emocionalidade negativa acumulou-se em muitos participantes, esvaziando as sessões subseqüentes e provocando, até mesmo, a retirada de sessões de *chat* dos planos de ensino.

Durante o desenrolar da pesquisa, observando a grande rejeição da equipe pedagógica com relação ao uso do *chat*, fizemos uma “provocação” à equipe de tecnologia, o que a levou a descobrir o *bug* e solucioná-lo. Dessa forma, o bate-papo pôde ser retomado sem mais problemas de “expulsão automática”, ficando a baixa frequência de uso por conta dos demais motivos registrados no **Quadro 3**, acima.

Considerando o estranhamento dos usuários com relação a essa prática, foi fácil reconhecer como necessária uma intervenção pedagógica sistemática no contexto

pesquisado. Para que a cultura de uso do *chat* como ferramenta educacional pudesse estabelecer-se no contexto dos cursos de graduação a distância pesquisados, seriam necessárias algumas ações sistêmicas, as quais, durante as reuniões observadas, foram sugeridas por vários sujeitos pesquisados, ao longo do trabalho, e procuramos listá-las a seguir:

a) Tentar eliminar a necessidade de *plugins*, (outro mecanismo de afirmação/redução de intervalo!) pois os ambientes de trabalho, geralmente, não permitiam essa instalação, o que dificultava o acesso dos alunos trabalhadores ao ambiente. Nos cursos de graduação *on-line* pesquisados, essa categoria de alunos era a predominante, o que tornou relevante esse aspecto. Contudo, apenas poucos alunos obtiveram permissão dos administradores de rede de trabalho para essas instalações, e, como os administradores de duas das plataformas pesquisadas que tinham esse dispositivo não conseguiram customizá-las nesse aspecto específico, a situação permanecia a mesma para esses grupos, até o encerramento da pesquisa;

b) Caso não seja possível eliminar essa necessidade, permitir o uso de MSN, programa presente em quase todos os computadores gerenciados com Windows, bastante ágil e conhecido pela maioria dos usuários de informática. Essa alternativa não agradou aos gestores do curso em geral, pois rotinas ligadas ao conteúdo e a procedimentos pedagógico-administrativos seriam desenvolvidas fora do ambiente virtual adotado pela instituição;

c) Incluir uma chamada para bate-papo na plataforma virtual, à semelhança de alguns provedores, ou uma informação de quem está on-line no momento do acesso do usuário. Duas das plataformas pesquisadas já têm esse recurso, o qual propicia uma possibilidade de contato mais freqüente entre os participantes.

d) Dar funcionalidade educacional ao ambiente de bate-papo, destinando-o à realização de trabalhos em grupo, a esclarecimentos de dúvidas, com datas de realização previamente determinadas e anunciadas na agenda semanal ou no quadro de avisos do ambiente virtual;

e) Fazer um *log* de cada sessão de bate-papo realizada, enviando-o por *e-mail* para os integrantes da turma, tendo ou não eles participado da conversa. Tal procedimento pode funcionar com um convite implícito* à participação, em próximas vezes. Quem apresentou essa sugestão (8 pessoas da equipe técnico-pedagógica e 13 do corpo discente) ressaltou que a mensagem encaminhadora do *log* deveria ser incentivadora, ressaltando a falta que cada um fez no ambiente da discussão e o quanto o assunto discutido ganharia com a contribuição de cada um;

f) Programar *chats* de interação livre, apenas para melhorar o contato entre os integrantes da turma, e também entre turmas do mesmo curso, para aumentar o nível de inserção de cada um no grupo, sob diversos enfoques.

g) Ter mais monitores disponíveis para acompanhamento de tarefas e rotinas próprias a um curso virtual, de modo a apoiar melhor os tutores e alunos no desenvolvimento de suas atividades.

Essa lista foi repassada às respectivas equipes de coordenação, mas apenas as referentes aos itens **d**, **e** e **f** haviam sido implementadas em dois dos cursos pesquisados, até o encerramento da pesquisa, apresentando efeito positivo nos contextos onde foram inseridas. As possibilidades educacionais do *chat* passaram a ser mais visíveis a todos os integrantes dos cursos e, nas reuniões de tutoria e nos encontros presenciais posteriores à implantação e vivência das primeiras rotinas sistemáticas, os comentários a respeito dessa ferramenta interativa já haviam sofrido uma modificação no tom, demonstrando mais abertura de todos quanto a sua realização.

3.5.2 Audioconferência

Audioconferência é o serviço que permite a comunicação simultânea entre diversas pessoas, localizadas em qualquer parte do mundo, por meio de telefone fixo ou celular, com a comodidade de se poderem realizar reuniões, entrevistas, palestras e treinamentos a distância. Derivada do antigo telefone de Graham Bell, outro

instrumento de auxílio ao vencimento de “intervalos interlocutivos”, essa ferramenta interativa restaura muito da pessoalidade perdida com a distância espacial entre os interlocutores de cursos virtuais, pois a voz, com suas marcas de inflexão, entonação, variações regionais, timbre, diz muito a respeito do interlocutor e de sua presença na cena interlocutiva. Essa restauração, assim como no *chat*, reforça a noção de proximidade e intimidade que são importantes para os contatos virtuais, pelo menos enquanto essa necessidade ainda se fizer sentir. (LÉVY,1993) Além disso, constitui uma economia significativa de tempo, dispensando os deslocamentos, e de gastos financeiros com viagens e hospedagem.

A interlocução por audioconferência em cursos EAD está se popularizando, e surte ótimo efeito quando se efetiva. Cinco dos encontros presenciais observados usaram essa ferramenta, e a modificação do clima entre os participantes é imediata, assim que se ouve a voz dos participantes remotos, conectados nos diferentes pólos EAD. Há sorrisos, euforia, troca de olhares, as equipes pedagógica e tecnológica se regozijam com o contato, enquanto os alunos presentes sentem-se mais integrados com os colegas distantes. Como ainda não havia microfones e fones disponíveis para todos na época das observações, o revezamento no uso do equipamento disponível precisou ocorrer, de modo a possibilitar a fala com todos.

No primeiro momento dos encontros, não pôde ser executada nenhuma rotina pedagógica propriamente dita: os participantes exigiram instantes de descontração e comentários livres, o que ajudou, inclusive, na harmonização dos grupos, preparando-os para as apresentações de trabalho final que ocorreram com o auxílio da audioconferência. Tal exigência foi plenamente justificável pelo fato de que as pessoas precisavam do contato como pessoas, antes de conceder o espaço de atuação à sua interface como alunos. Esgotados os primeiros 15 a 20 minutos, essa lacuna se preencheu e o planejamento pôde ser executado a contento.

É de registrar-se, porém, o fato de que essa necessidade não tenha sido prevista nos encontros observados, dando-se muita ênfase ao tempo cronológico, linear, programado para um *script* pré-determinado pelos coordenadores e, também, um pouco, pelos tutores, em detrimento da qualidade e da intensidade das vivências necessárias ao bom desempenho do grupo. A dimensão *kairológica* do tempo, nesse aspecto, não foi

incorporada à preparação da ação pedagógica. Nem mesmo a repetição dos encontros ao longo do semestre provocou a inclusão dessa rotina inicial no planejamento: ela permaneceu à margem do processo pedagógico, não recebendo a legitimação* do “contrato comunicacional”* que o planejamento significa. Em uma das reuniões de avaliação observada, os tutores que solicitaram esses momentos de interação livre com o uso da audioconferência receberam as seguintes respostas: “Não temos tempo para isso, há muita coisa pra fazer”; “Vinte minutos de bate-papo? Cê tá brincando, né? Nós estamos pagando por tempo de utilização! Reduz pra cinco que a gente conversa.”; “Bate-papo é no *chat*, gente. Audioconferência é para outra coisa.”

Nessas declarações, percebe-se claramente a intenção pragmática aplicada à rotina interlocutória, como se o falar sempre precisasse estar ligado a um fazer externo, quando, na realidade, falar já é fazer. (BAKHTIN, 1992)

Durante o desenrolar das audioconferências observadas, a interrupção de contato verbal ocorreu várias vezes, gerando um sentimento de frustração em todos os participantes e levando-os a solicitar a aquisição de um suporte tecnológico mais estável, nos questionários de avaliação do encontro. Nesses instantes, foi possível constatar com clareza a importância da responsividade para o sucesso da interlocução (BAKHTIN, 1997). Uma fala que ficava sem resposta era imediatamente retomada quando o contato se recompunha, chegando mesmo a serem registrados comentários do tipo “Ah, professor, você respondeu pra todo mundo, não sou eu quem vai ficar de fora, né?”; ou então “O que foi, por que parou em mim? A tecnologia tá de marcação comigo, é?”; ou ainda “Finalmente! pensei que ia ficar sem vez”.

Embora todas as vantagens da audioconferência, a variável “custos” ainda é o grande empecilho à disseminação dessa prática pedagógico-tecnológica, pois exige contratos com empresas de telecomunicação e de suporte técnico. Um dos gestores entrevistados declarou que seriam necessárias mais duas turmas de quarenta alunos para possibilitar um investimento regular dessa monta.

A respeito dos efeitos que esse procedimento provoca sobre os usuários, vejamos o que eles mesmos dizem:

*Ouvir a voz dos colegas e dos professores é muito legal. Eu voltei um pouco no tempo, pois sempre gostei de ouvir rádio, para imaginar o que as pessoas estão falando. Durante a audioconferência, fiquei tentando dar corpo às vozes, sabe, e usei até as fotos que foram postadas na plataforma pra fazer esse “casamento”. É engraçado como a voz sugere um rosto que nem sempre bate com o real. A gente imagina e quando vai conferir não tem nada a ver! **Aluno 37***

*Foi excelente ter ouvido as apresentações orais dos alunos. Só corrigir o trabalho escrito não dá uma idéia muito boa de quem eles são. Enquanto eu escutava todo mundo, fiquei pensando, pela animação, pela segurança que havia nas vozes de alguns, que eles realmente têm perfil pra o curso que escolheram. **Tutor 12***

*Foi muito bom ter ajudado a unir os alunos e professores. Até hoje, eu só ficava no suporte de computador, que é assim meio solitário, né. Hoje eu percebi o quanto a tecnologia pode ajudar a pedagogia. Fiquei até pensando em estudar isso. Quem sabe dava futuro? **Suporte técnico 11***

3.5.3 Videoconferência

Das ferramentas síncronas, essa se apresenta como a mais completa, pois afeta o mais usado dos sentidos humanos: a visão, complementando, ao mesmo tempo, a imagem com o som. É o serviço que permite a mesma comunicação simultânea propiciada pela audioconferência, também via satélite, mas, devido à presença simultânea de imagem e som, reforça em nível mais profundo a impressão de reunião dos interlocutores em espaço e tempo reais. (LÉVY, 1993)

À semelhança da audioconferência, também economiza tempo de deslocamento e gastos com viagens e hospedagem, mas exige um investimento considerável em tecnologia de transmissão de informações audiovisuais, assim como em equipamentos de segurança de rede, pois portas de segurança precisam ser liberadas para manter o caminho dessas informações.

A videoconferência pode ser realizada no modo unidirecional, no qual apenas um dos pólos de comunicação emite a imagem e o som, ficando os demais somente na função de receptores. Essa alternativa é mais simples, tanto em termos de investimento quanto em termos de segurança e, por isso, mais utilizada. No modo bidirecional, os

pólos recebem e enviam imagem e som, o que pode provocar um retardo considerável no tempo real, de acordo com as possibilidades do satélite que dá suporte à transmissão.

Das instituições pesquisadas, apenas uma tem condições de usar a videoconferência, mas ainda o faz apenas no modo unidirecional, devido às limitações de investimento. Nas estatísticas sobre EAD no Brasil, apenas 10% das instituições que trabalham com cursos a distância já utilizam regularmente a videoconferência. (ABRAEAD 2005.)

Também existe a possibilidade de utilizar a videoconferência unidirecional com o auxílio de um *chat*, fazendo com que o pólo apenas receptor do audiovisual torne-se também remetente de informações, pelo menos na modalidade escrita. É uma combinação bastante funcional e permite trocas consideravelmente ricas entre grupos e indivíduos distanciados geograficamente.

O sucesso da audioconferência se explica, principalmente, pelo fato de que a importância do contato audiovisual para o ser humano é ainda muito forte. Conforme vimos durante o comentário sobre Lévinas e a alteridade,* (Cap. 2, item 2.5) são os olhos, que estão no Rosto, que nos põem em contato com o Outro e com tudo o que ele significa no nosso universo pessoal e social. Mesmo os cegos, ao serem apresentados, tocam o rosto do novo conhecido, como forma de identificá-lo.

Do mesmo modo com que precisa de estímulos visuais, o ser humano também necessita do estímulo auditivo, pois não é um ser de silêncio: é vivo, e a vida sempre se faz acompanhar de movimento, ruído, sonoridade. Portanto, quando os estímulos audiovisuais confluem, o impacto dessa junção sobre o indivíduo e, em consequência, sobre o grupo, é bastante significativo.

O uso de videoconferência, além disso, agrega ao ambiente virtual um elemento lúdico de valor. Pode-se ver a roupa, o cabelo, a maquiagem, a movimentação dos participantes do grupo, bem como os sorrisos, os meneios, toda a gestualidade* orofacial e corporal. Como tudo isso aparece na tela, seja do microcomputador, em modo pequeno, ou no telão, quando se trata de macro-projeção, os observadores

objetuam, de certa forma, os sujeitos visualizados. Isso permite “brincar” com os comentários, criando um clima de descontração e familiaridade.

Em dois dos encontros observados, o uso da videoconferência provocou comentários bastante fortes a respeito:

*- Agora sim, parece que sou da turma! Eu sou muito visual, sabe, preciso ficar de olho nas coisas pra perceber melhor o que acontece. É são Tomé, né, que tem isso de ver para crer? **Aluno 18***

*- É ele sim, é isso mesmo. Você, pelo menos, tá arranjado porque é visual. E eu que sou goiana, como fico? Goiano vê é com a mão, tem que pegar, encostar, pra saber que existe e ver como é.. **Aluno 22***

*- Ih, você tá pior do que eu! Acho que você só se resolve no encontro presencial, né? **Aluno 18***

*- Bem que o curso podia ser todo assim, com esse vídeo todo. Esse negócio de ficar só lendo o conteúdo não tem muita graça não. Fica meio monótono... **Aluno 1***

*- Meio? Bota meio nisso, véi! E nem de ler eu gosto. **Aluno 25***

*- Ih, tá no sal, hein? **Aluno 19***

*- Fica chique, né, essa videoconferência. Aí a gente sente que tá numa instituição de peso. **Aluno 68***

*- É mesmo. Deve ser muito caro, né? **Aluno 72***

*- E se for? Hoje em dia, se quer fazer curso bom, tem que investir, pelo menos é o que eu acho, né, professor? **Aluno 68** (O professor interpelado apenas sorri.)*

Pelos comentários, é fácil perceber a natureza dos efeitos que o uso da videoconferência provoca na interlocução: restaurando de certa forma o encontro com o Outro por meio do Rosto, simula a interação diádica*, transformando o encontro virtual num evento de significação profunda. Além disso, quebra a rotina padrão atual de cursos graduação *on-line* (leitura de texto de conteúdo), propiciando novas maneiras de acessar as informações necessárias. Por outro lado, o uso da tecnologia de ponta aumenta a confiabilidade na instituição promotora do curso, o que causa sempre bons efeitos nas relações pedagógico-administrativas que o aluno vivencia.

3.5.4 Encontros presenciais

Apesar de não constituir propriamente uma ferramenta, no sentido estrito do termo, o encontro presencial pode ser assim considerado, no sentido metafórico, já que é um “instrumento” por meio do qual os diferentes atores de um curso a distância podem estabelecer interações síncronas e presenciais, dadas no mesmo espaço-tempo. Contudo, o que ainda se vê em abundância é a repetição de procedimentos do ensino convencional, pois essa modalidade de reunião pedagógica ainda não encontrou sua especificidade, própria do meio educacional no qual encontra o seu lugar. É necessário, então, caracterizar um encontro presencial considerando essa nuance, o que fazemos a seguir, a partir de todo o material de observação/vivência de encontros presenciais coletado ao longo da pesquisa.

a) Um encontro presencial não é uma aula convencional.

Embora tenhamos a tendência de encará-lo dessa forma, o chamado “encontro presencial” não é uma simples aula, pois não é nele que ocorre a maioria das atividades desenvolvidas durante um curso a distância. Portanto, não se planeja um EP como se planeja uma aula presencial. Há aspectos mais profundos a serem considerados, tais como a interação face a face entre os participantes e a realização de tarefas específicas que não se tornam viáveis no ambiente virtual.

b) Um encontro presencial não deve centrar-se na figura do professor-tutor.

Nesse momento, a presencialidade concreta introduz novos elementos na aprendizagem realizada virtualmente, e, embora a figura do professor-tutor tenda a tornar-se mais forte em determinados momentos, como no destinado a dirimir dúvidas de conteúdo que não foram sanadas via *web*, os discentes esperam que as interações entre eles sejam o foco principal, conforme se pode constatar nas falas a seguir:

É esquisito a gente vir fazer um encontro presencial e só ficar ouvindo, eu acho que a gente devia conversar mais, já que tá todo mundo junto. Aluno 198

Não é que eu não queira ouvir o professor, o coordenador, não é isso, eu até quero e muito, mas eu sinto falta de ter colegas mesmo, entende? Acho que aqui era a hora de fazer isso acontecer. **Aluno 200**

Gostei muito do encontro, e acho que em termos pedagógicos, ou de conteúdo, tava 10! Mas faltou contato com as pessoas, sabe, eu ver quem era o fulano que estava no fórum concordando ou discordando de mim, perguntar pra ele alguma coisa... Sei lá, acho que no lado humano ainda pode melhorar muito, mas sem fazer a gente enrolar nem perder tempo, não é isso o que eu quero de jeito nenhum... **Aluno 204**

c) A duração de um EP depende de sua frequência ao longo do curso, bem como do grau de profundidade dos conteúdos e das necessidades específicas das turmas.

A definição das atividades de um EP, bem como do tempo necessário ao seu desenvolvimento, sofre a influência de vários fatores: (i) quantidade de encontros que haverá ao longo do curso; (ii) gradação das dificuldades encontradas no conteúdo do mesmo; (iii) se for ou não um encontro unidisciplinar.

No EP de uma disciplina virtual, dentro de um semestre presencial, o tutor encontra-se só com os alunos, e, na maioria dos encontros observados, foi percebida uma forte tendência a se criar um espaço de realce da figura do tutor. No entanto, como esses encontros eram planejados em conjunto, e sob a supervisão da coordenação de disciplina, havia também o movimento contrário: o tutor se policiava, por assim dizer, para propiciar momentos de realce às interações, e não à sua própria pessoa ou função.

Quando o encontro era multidisciplinar, congregando todas as disciplinas de um semestre totalmente virtual, ou de um bloco delas, a negociação a respeito do tempo a distribuir tornava-se mais complicada, no sentido exato dessa palavra, trabalhada no Capítulo 2, item 2.7. As atividades precisavam ser interdisciplinares, para não alongar em demasia a linearidade seqüencial dos eventos previstos, mas cada tutor de disciplina reclamava para si um tempo específico, temendo a perda de profundidade na abordagem do conteúdo. Como nem sempre isso era possível, a solução consensual mais contemporizadora, encontrada pelas equipes de coordenação, foi a de dar mais espaço a dois ou três tutores em cada encontro, para que todos se sentissem contemplados pelo menos uma vez ao longo do semestre. Contudo, a necessidade de fazer encontros mais longos, de três dias, no caso dos cursos totalmente virtuais, já foi aventada várias vezes,

aguardando apenas uma definição dos gestores maiores da “Educação Sem Fronteiras”, quanto à possibilidade de implantação desse modelo, já que ele significa um aumento de gastos para o aluno, quanto à hospedagem, e um aumento do tempo no uso de salas, equipamentos e funcionários. Além disso, como os tutores de disciplina também exercem funções em outras áreas da instituição, seria necessário planejar o encontro ainda com mais cuidado, para evitar choques de horários com aulas presenciais e outras tarefas específicas.

d) Um encontro presencial funciona como espaço de integração dos aspectos abordados a distância.

Muitas vezes, principalmente quando se trata de alunos com pouca experiência com a informática, a capacidade de aproveitamento individual fica prejudicada pela ausência da corporalidade do outro e, em consequência, de sua voz, de sua afetividade explícita e de sua visão pessoal a respeito do assunto que se estuda. Desse modo, lacunas que continuariam abertas caso o estudo permanecesse individual ou limitado à interação eletronicamente mediada, modalidade de comunicação que ainda causa grande estranhamento, tendem a ser preenchidas no momento de interação presencial, do mesmo modo que percepções aparentemente completas de determinados aspectos do conteúdo podem ser redescobertas pela agregação de outros pontos de vista compartilhados durante um EP. A partir de um primeiro encontro presencial, quem ainda “tem o pé fincado” nessa noção interativa consegue ir substituindo-a aos poucos e realizando a interação virtual com mais conforto.

e) Um encontro presencial pode ter um modelo básico elaborado por gestores, mas sua finalização, no caso de disciplinas virtuais em semestre presencial, depende essencialmente da interferência do tutor, que precisa ser capaz de fazer as adequações necessárias às características das turmas com as quais trabalha.

De acordo com essas diretrizes e com as sugestões/observações coletadas dos questionários de avaliação e rotinas de observações e vivência de Encontros Presenciais, uma boa seqüência para as atividades de um encontro presencial seria:

- a) início com uma rotina de apresentação / integração dos participantes, com modificações do primeiro para o último encontro, já que se supõe um aprofundamento das interações pessoais ao longo do curso;
- b) exposição dialogada ou exercícios em grupo para dirimir dúvidas e integrar conteúdos trabalhados a distância;
- c) atividade grupal para aprofundamento de aspectos mais relevantes, com troca de informações e pontos de vista entre os grupos e exposição oral de resultados;
- d) prática de rotinas que não são passíveis de execução a distância;
- e) atividade de avaliação, seja individualmente ou em grupo, variando-se a modalidade de um encontro para o outro, para evitar a monotonia;
- f) encontro com especialistas da área ou com outras turmas remotas, para pequenas palestras, painéis de discussão, seminários e simpósios, de modo a apresentar outras visões do conteúdo que não a dos elaboradores do curso;
- g) atividade final de confraternização entre os participantes, para garantir a remotivação para o estudo e a melhoria das tarefas interativas realizadas a distância.

Tais características, se consideradas como variáveis importantes no processo de preparação de um encontro que visa à consolidação e à avaliação da aprendizagem de uma clientela assim configurada, guiam a seleção de estratégias de contato e condução do grupo, bem como as modalidades de trabalho individual e coletivo mais adequadas aos momentos do encontro (apresentação das pessoas, discussão de dúvidas, trabalho individual ou grupal, avaliação, confraternização), aos indivíduos (mais ou menos proativos, mais ou menos lentos na realização de atividades previstas) e à turma (mais ou menos integrada, com maior ou menor grau de resposta proativa coletiva).

Todas essas variáveis somente são percebidas a contento por quem interage mais freqüentemente a distância com os participantes, no caso, monitores, tutores e pessoal

de secretaria. Durante a pesquisa, observou-se que a proposição dos ajustes necessários ao sucesso do encontro presencial partia das pessoas vinculadas a esses segmentos, embora nem sempre de acordo com o proposto pela coordenação e a direção dos cursos de graduação observados. Dois dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” conseguiam chegar a consensos durante as reuniões de planejamento e realizar os encontros com o máximo possível de harmonia. Os outros dois, porém, devido ao modelo autoritário de gestão adotado, usavam o poder hierárquico para coagir os participantes dos segmentos ditos “*menos poderosos*” a cumprirem as “*ordens*”, o que quase sempre provocava uma queda na qualidade do “clima” e, até mesmo, na qualidade do atendimento prestado aos alunos. Dizemos quase sempre porque, em muitos casos, os participantes da equipe de trabalho “ordenada” conseguiam disfarçar a própria insatisfação durante a realização do evento, “*em nome do profissionalismo, por causa dos alunos*”. No entanto, a repetição desse modelo de gestão provocava “*cansaço*” nas pessoas, e vários afastamentos e remanejamentos foram solicitados durante o período da pesquisa, para que, conforme registrado por elas, pudessem trabalhar mais felizes. Cinco dos auxiliares de produção e de secretaria preferiram, inclusive, o desligamento da instituição, arriscando-se viver um período de desemprego, em nome da qualidade de vida profissional. Esse aspecto será retomado no Capítulo 4, no qual trataremos mais especificamente das redes interacionais e seus atores, em um curso de graduação *on-line*.

Tratemos agora, especificamente, de cada um dos momentos possíveis de um EP, indicando os que se mostraram mais bem recebidos nos encontros presenciais observados:

I. Recepção/apresentação/integração dos participantes:

a) sorrindo e cumprimentando a cada um pelo nome, o que se tornou possível com a confecção de crachás e a disponibilização antecipada destes, de modo que o participante já estivesse devidamente identificado ao se aproximar da equipe de recepção. No primeiro encontro da turma, foi indicado pelos alunos como importante que alguém paciente e bastante simpático permanecesse no local de distribuição dos crachás, facilitando a localização deles, caso não tivessem sido entregues antes. Nos encontros de meio e final de curso, essa providência não foi apontada como muito necessária, muito embora a sua repetição provocasse o efeito de valorização pessoal,

sempre positivo, além de facilitar a lembrança dos nomes, já que não associam facilmente os nomes aos rostos. Ao final do período de pesquisa, todos os grupos da ESF já haviam adotado esses procedimentos;

b) fornecendo material de apoio às atividades que serão desenvolvidas no dia, mas nunca em quantidade excessiva, de modo a não desviar a atenção dos participantes para o material, o que foi identificado pelos coordenadores e tutores como fator de prejuízo das atividades previstas. Nas reuniões de avaliação de EP, foi constatado que seria mais recomendável selecionar o material necessário a cada uma das etapas do encontro e distribuí-lo à medida que for sendo usado, com possibilidade de acondicionamento a uma pasta, para evitar perdas e manuseio de muitos itens ao mesmo tempo. Todo esse material (pasta, blocos, apostilas etc), quando veio personalizado, reforçou ainda mais a valorização pessoal dos participantes pela equipe gestora, causando ótima impressão na equipe discente. Associamos esse impacto positivo ao fato de o nome representar a interface simbólica do Rosto, resgatando, mais uma vez, a personalidade individual. (LEVINAS, 1988)

c) familiarizando os participantes com o ambiente de realização do encontro, com a colocação de placas e setas bem visíveis e claras em suas indicações, para que todos pudessem deslocar-se com facilidade. Também surtiu efeito positivo a presença de responsável disponível para resolver dúvidas eventuais quanto à localização, devido à dificuldade natural de muitas pessoas em interpretar signos verbais e não verbais. Um dos coordenadores instituiu, no primeiro encontro, um “tour” com a turma, apresentando as instalações e relatando algumas das atividades importantes que nelas se desenvolviam, o que foi considerado muito positivo pela equipe discente. Um dos alunos chegou a registrar, depois do passeio: *“Agora sim, estou me sentindo dentro!”*;

d) colocando-se à disposição para registrar reclamações e sugestões, sem julgar de sua pertinência em presença de quem a apresentou, ou disponibilizando os meios para que os próprios participantes o fizessem: caixas / painéis / murais de sugestões com papel e lápis disponíveis, colocadas em locais estratégicos e não muito expostos à visão coletiva, para não inibir a participação daqueles que ainda achavam que sugerir e criticar fosse ofender;

e) início das atividades com a apresentação de cada um dos gestores do encontro, sempre num clima de cordialidade e simpatia, propondo a integração destes com os participantes, pela realização de dinâmicas de grupo menos invasivas.

II. Explicação da dinâmica do curso, da disciplina e/ou do semestre letivo, com apresentação nominal e breve pronunciamento de cada um dos envolvidos no processo de condução das atividades, durante todo o processo (encarregado de suporte técnico, monitores, tutores, secretário escolar, coordenador e outros), simulando possíveis dúvidas dos participantes quanto a quem procurar para resolver essa ou aquela dificuldade ou pendência. Em caso de trocas na equipe entre um encontro e outro, foi determinado que essa rotina deveria se repetir, para atualização das informações e inserção do novo integrante à equipe.

III. Apresentação da plataforma que hospeda o curso, bem como das ferramentas eletrônicas que serão utilizadas: *download* e impressão de documentos, cadastro *on-line*, atualização de dados a distância, envio de documentos, *e-mail*, *chat*, fórum etc, sempre visando ao conforto do aluno com relação à tecnologia disponível. Nesse momento, constatamos ser fundamental que a equipe de monitores, tutores e técnicos trabalhasse em conjunto com a turma, para não deixar que a insegurança ou o desconforto com relação ao domínio de alguma rotina desmotivassem ou bloqueassem os alunos. Foi considerada importante pelos alunos e tutores menos experientes a existência de um passo-a-passo que guiasse os usuários na execução dos procedimentos numa seqüência gradativa e cumulativa, de modo que o grau de dificuldade fosse aumentando pouco a pouco, e que os conhecimentos adquiridos numa etapa fossem utilizados na etapa seguinte. Foi também constatada a necessidade de intervalos estratégicos, evitando que o número de informações num mesmo bloco de trabalho fosse superior à capacidade de percepção/assimilação da turma e das pessoas em particular.

Foi constatado, durante a observação dos EP, que alguns procedimentos e atitudes da equipe encarregada de conduzir esse momento, apresentados como resposta a questionamentos e dúvidas, foram considerados pelos alunos como ofensivos ou depreciadores, tais como:

- a) revirar os olhos;
- b) respirar ruidosamente;
- c) alterar o tom de voz demonstrando irritação ou ironia;
- d) risos diante de dúvidas apresentadas pelos participantes;
- d) retirar o equipamento da mão do participante para executar em seu lugar a atividade;
- e) comparar o desempenho de um com o outro;
- f) comentários em voz baixa, entre os gestores desta etapa, fossem ou não referentes a pessoas ou atividades que estivessem sendo desenvolvidas, pois os participantes os encaravam como críticas veladas e depreciativas com relação a eles próprios, inibindo-se ou irritando-se.

Todos esses procedimentos foram indicados como prejudiciais ao processo de interlocução síncrono e assíncrono, criando um desejo de afastamento para com a pessoa que os manifestou ou para com o segmento ao qual essa pessoa pertencia. Trata-se de atitudes não acolhedoras, o que sempre interfere de forma negativa nas trocas interlocutórias.

Os alunos que não tinham *e-mail* cadastrado freqüentemente solicitaram tempo do EP para fazê-lo. Contudo, como essa rotina levava algum tempo, principalmente se os usuários não estivessem familiarizados com os procedimentos de cadastro e com os ícones da página de correio eletrônico, nem sempre esse tempo foi concedido aos discentes. Acompanhamos as trocas de *e-mails* dos alunos que não puderam ser atendidos nesse pedido específico, e constatamos que levaram mais tempo para estabelecer contato efetivo com a equipe pedagógica (de duas a quatro semanas), ocasionando descompassos no acesso ao conteúdo e na execução das tarefas previstas. As primeiras mensagens desse grupo de alunos também se apresentavam tímidas, contendo declarações como as que transcrevemos a seguir:

Desculpe pela demora, professora, mas só agora eu consegui entender como funciona esse negócio de e-mail. Minha filha fez comigo um monte de vezes até eu acertar, porque não queria ficar pedindo ajuda toda hora que precisasse. Tem um pouco de paciência comigo, tá? Perdi muita coisa? Tem como recuperar? Aluno 200

Professora, só agora estou respondendo suas mensagens, mas não foi por má vontade não. Meu sobrinho está me ajudando a fazer as coisas desse curso virtual, até eu me acostumar. E vou mandar mensagens pequenas, porque eu não digito, eu “cato”. Mas não fala pra ninguém, não, viu? Aluno 198

Como a proposta deste trabalho é resgatar a dimensão individual na transição paradigmática de rapidez e automatismo para dialogismo, consideramos possível e também desejável a inserção dessa rotina de registro no primeiro EP, para dar maior suporte aos alunos com menos familiaridade com a ferramenta tecnológica, principalmente porque os alunos que demoraram a efetivar contato demonstraram também descompasso com relação ao desenvolvimento dos estudos e atividades propostos, solicitando do tutor, do monitor e do coordenador do curso, esforços extras para integrá-los plenamente às rotinas dos semestres letivos observados.

O mesmo precisa ocorrer com relação ao fórum e ao *chat*, duas ferramentas de comunicação/colaboração essenciais ao sucesso e ao acompanhamento do curso. Desse modo, recomenda-se que as seções do ambiente que comportam essas duas rotinas sejam visitadas, e a simulação de uma discussão síncrona e assíncrona seja realizada também enquanto todos estejam juntos, para desfazer qualquer impressão desagradável e iniciar efetivamente a interação da turma.

Um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” implantou esse procedimento, adotando também como prática que as primeiras trocas de mensagens entre os alunos, tutores, monitores, pessoal de suporte e secretaria fossem efetuadas nesse momento do EP. Para esse grupo, a demora na efetivação do contato pelos discentes caiu para 3, num total de 34 alunos matriculados, enquanto que, sem esse procedimento, o total de alunos com retardo no início das interações era de 14, num total de 29 matriculados. Após a implantação dessa rotina para os *e-mails*, e a observação do sucesso da iniciativa, foi decidido pela coordenação que o mesmo deveria ocorrer com relação ao fórum e ao *chat*, duas ferramentas de comunicação/colaboração essenciais ao sucesso do curso. Desse modo, a partir do terceiro EP inicial desse curso, além de registrar o *e-mail* dos

alunos, as seções do ambiente virtual destinadas a essas duas modalidades de interação passaram a ser regularmente visitadas, e a simulação de discussões síncronas e assíncronas foi realizada também enquanto estavam todos juntos no mesmo espaço, o que foi considerado positivo para a interação dos alunos entre si e da turma com os demais integrantes da equipe tecnológica, pedagógica e administrativa. Até o momento de encerramento da pesquisa, apenas mais um grupo de trabalho da “Educação Sem Fronteiras” havia aderido a essa prática, com igual sucesso. Os outros dois preferiram não fazê-lo, pois realizavam um encontro presencial de apenas um dia, não havendo, segundo os responsáveis, tempo suficiente para a realização desse tipo de trabalho de ambientação. Acompanhamos também as trocas interativas desses dois grupos, e o número de alunos com retardo no início das interações, bem como com problemas na continuidade delas, nessas comunidades, continuou alto: em torno de 40%. Os alunos incluídos nessa porcentagem também foram os que apresentaram maiores problemas com datas de entrega de trabalhos, baixa participação nos fóruns de discussão e ausência nos *chats*, o que nos levou a verificar uma relação de causa e consequência entre a ausência de ambientação tecnológica presencial e o desempenho do aluno durante o semestre letivo.

IV. Tratamento de conteúdo específico: Encerradas as atividades referentes ao contato inicial e à interação dele decorrente, foi comum, nos EP observados, o tutor (encontro de disciplina) ou a equipe (encontro de curso/semestre virtual) continuarem as atividades apresentando o conteúdo específico que seria trabalhado ao longo do encontro, desfazendo mitos e impressões negativas a respeito de componentes curriculares e apresentando os conceitos básicos que o aluno precisaria dominar como pré-requisito à execução das atividades propostas. O entusiasmo e a clareza na exposição, bem como a estética do material apresentado, mostraram-se essenciais para conseguir-se a atenção e a motivação dos alunos. Quando as páginas das aulas eram apresentadas e as rotinas dos exercícios exemplificadas, acolhendo dúvidas e perguntas com gentileza e precisão na resposta, esses procedimentos sempre provocaram reações positivas por parte dos alunos. Observamos mesmo mudanças na corporalidade, com os alunos se mostrando mais relaxados, sorridentes, abertos a conversas e a perguntas, à medida que se sentiam mais donos do ambiente virtual, efetuando a navegação com segurança.. Visitar os *links* indicados e acessar as leituras complementares também se

mostraram ações prazerosas, provocando, conforme a fala de vários alunos, “uma vontade de percorrer tudo e aproveitar”.

A partir do segundo encontro, quando já se pressupunha um aprofundamento das relações interpessoais inicialmente estabelecidas e uma melhoria na proficiência tecnológica, não houve mais necessidade de se investir tanto tempo nesse aspecto, excetuando-se, é claro, as rotinas que se mostrassem problemáticas de alguma forma, no primeiro intervalo desenvolvido a distância. Essa necessidade foi facilmente identificada pelo monitor e o tutor, a partir do comportamento virtual da turma e dos alunos, individualmente, levando-os a ajustarem determinados momentos do encontro presencial para a execução dessas rotinas.

V. Dúvidas no ar: Percebemos, ao longo dos EP observados, que era preciso reservar tempo para dirimir dúvidas relativas ao conteúdo que permaneceram no ar mesmo depois do atendimento virtual, para evitar acúmulo de lacunas que impedissem o bom desenvolvimento do conteúdo na próxima etapa a distância. Como algumas dessas dúvidas eram coletivas, foi implantado um momento de assembléia para dirimi-las. Também foi constatado que, em caso de dúvida individual, o aluno se sentiria melhor sendo consultado sobre sua preferência em tê-la respondida em grupo ou individualmente. Um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” coletava sistematicamente essas perguntas para atualizar o FAQ do curso, o que contribuía para a solução de problemas sem necessidade de esperar o próximo encontro presencial. Os outros três grupos, mesmo informados do sucesso dessa iniciativa, alegaram não poder implantá-la por falta de pessoal disponível para a seleção do material, sua organização e publicação no ambiente virtual, já que a equipe disponível conseguia apenas alimentar as páginas de conteúdo e manter em funcionamento as seções interativas das plataformas.

VI. Trabalhos em grupo:

Observamos que a organização dos grupos de trabalho, no primeiro momento presencial do semestre, era importante para que as interações e preparações dos trabalhos propostos em equipe não se iniciassem no meio virtual com pessoas

desconhecidas. O suporte técnico e a tutoria precisavam trabalhar juntos para providenciar a organização dos grupos, de preferência colocando as fotos e os nomes de todos em cada ícone de abertura das equipes. Os monitores e tutores propunham pequenas tarefas aos grupos assim formados, para que procurassem executá-las sem conversarem presencialmente, cada um na sua máquina, já exercitando o *chat* como ferramenta síncrona de comunicação e o *up-load/download* de arquivos como troca de informações. Durante um dos EP observados, verificamos que seria interessante indicar um coordenador de grupo, o qual se encarregasse de fazer a verificação final do documento e enviá-lo. Caso contrário, chegavam ao monitor e ao tutor diversas versões do mesmo documento. Também foi visto que seria bom fazer rodízio dessa função entre os alunos, de modo que todos experimentassem a responsabilidade da tarefa e não se sentissem menos importantes que os outros participantes da equipe.

Porém, se o trabalho em grupo presencial já é uma prática complexa, a distância observamos que essa atividade pode atingir graus de dificuldade com os quais os indivíduos não consigam lidar muito bem sem apoio suplementar. A conversa por *e-mail*, *chat* ou fórum, com os colegas, para produzir um resultado coletivo sem encontros presenciais obtém resultados pobres, na maioria das vezes concentrado em um ou dois membros da equipe que tenham mais desenvoltura nesse contexto. Para melhorar esses resultados, dois dos grupos de trabalho da Educação Sem Fronteiras optaram por realizar as atividades em grupo nas seguintes modalidades:

- a) Totalmente durante os EP, por entender que assim o trabalho realmente seria feito pelos alunos e em grupo, além do que, a orientação dos tutores das disciplinas ficaria mais fácil, já que todos se encontravam no mesmo espaço-tempo;
- b) Iniciando no EP, com divisão de tarefas e execução dessas a distância e troca de materiais entre os participantes por *e-mail* ;
- c) Iniciando no modo virtual e finalizando no EP.

Observamos que os dois primeiros modos propiciaram menos problemas durante as interlocuções, o que nos levou a correlacionar a importância da presencialidade na coordenação de ações, principalmente se essas ações ainda precisassem ser definidas coletivamente.

A experiência foi repassada aos demais coordenadores, mas, apesar de acharem a idéia interessante, não optaram por adotá-la, já que privilegiavam as atividades individuais. Quando indagados a respeito das razões dessa preferência, tutores e coordenadores declararam não confiar em trabalhos em grupo, “nem mesmo nos cursos presenciais, que dirá a distância”. Essa resistência demonstrou a predominância da instância de controle, ainda muito presente no contexto educacional da EAD. Contudo, esse padrão de comportamento da equipe pedagógica se justifica, até certo ponto, pelo fato de cursos de graduação *on-line* serem relativamente novos e não terem sido ainda arquitetados de forma mais arrojada, copiando, em muitos momentos, o estilo dos cursos presenciais, bem como pela deficiência da formação pedagógica dos especialistas que trabalham na docência superior..

Foi também constatado que, quando os grupos tinham tempo de apresentar presencialmente os resultados do que havia sido produzido a distância para a turma, a valorização do esforço individual e coletivo e a troca de experiências e conceitos sempre enriqueceram o conteúdo padrão, acrescentando-lhe saberes novos, e tornando as aprendizagens mais significativas. No quarto semestre observado, havia alunos referenciando trabalhos apresentados no primeiro, e a partir dos quais haviam desenvolvido novas visões sobre os temas tratados.

Essas apresentações também puderam ser usadas como um dos instrumentos de avaliação, inclusive com peso maior nas competências de expressão oral, que, também constatamos, precisam ser incentivadas e desenvolvidas ao longo de todo o curso, juntamente com as de escrita. (V. Capítulo 5). No entanto, a qualidade dos trabalhos não caiu, quando um dos grupos de trabalho da “Educação Sem Fronteiras” usou a apresentação oral como rotina pedagógica não avaliativa, o que nos sugeriu uma conexão fraca entre qualidade e controle avaliativo. No entanto, como nenhum outro grupo se dispôs a fazer a mesma experiência, não houve, em nossa opinião, elementos suficientes para uma conclusão a respeito.

Durante a apresentação dos grupos, notamos que seria preciso incentivar a atenção e o respeito pelo trabalho de cada equipe, principalmente quando a turma fosse composta por alunos mais novos, os quais se mostraram mais propensos à dispersão e à perda informações durante as rotinas orais. Essa característica, identificada em uma das reuniões de avaliação de EP, levou a equipe pedagógica à necessidade de ajustes. Foi então reservado um tempo específico para comentários da turma, do monitor e do tutor, de acordo com critérios e dinâmicas previamente estabelecidos. Também foi criado um formulário para sistematizar anotações a partir da apresentação oral dos grupos, usando-se esse material em momentos de síntese ou na preparação de novos trabalhos em grupo ou individuais. Dessa forma, a construção do conhecimento proposta por um grupo passou a agregar também a contribuição dos alunos, valorizando sua participação em presença uns dos outros e sua interferência direta no progresso dos estudos coletivos. (AXT & MARASCHIN, 1997)

VII. Avaliação: Segundo o ABRAEAD 2005, 92% das instituições que trabalham com cursos a distância utilizam o Encontro Presencial como espaço de trabalho avaliativo, estando essa modalidade de atividade prevista em todos os encontros observados durante a pesquisa. Segundo o que observamos, isso se deve, fundamentalmente, a três fatores:

- a) Associa-se ainda, e muito, a avaliação ao controle do grupo de aprendentes, controle esse que precisa, para ser eficaz, exercer-se na presencialidade. Inclusive, muitas das falas dos tutores recém-chegados ao ambiente virtual, referem-se a como confiar em trabalhos que não são feitos sob a sua vigilância. Declarações desse teor indicam uma inquietude significativa com relação a fatores não conteudísticos, não intelectivos, mas fundamentalmente emocionais, tendo como fulcro o sentimento de confiança, indispensável a bons relacionamentos e interações, em qualquer instância. (VERÓN, 2004);
- b) As equipes pedagógicas ainda precisam confirmar em presença os indicadores observados a distância, para ver, como bem disseram explicitamente oito dos tutores pesquisados, se o “aluno se sustenta” na interação face-a-face. Novamente, essa necessidade de confirmação nos remete à problemática da

confiança, que, embora minimizada nas discussões institucionais, é o motor subjacente às ações pedagógicas que caracterizam um curso a distância;

- c) Em decorrência dos primeiros aspectos, cada tutor, em especial deseja um contato direto e individual com os alunos, seja como um realce à sua identidade pessoal, seja como desejo de valorização do conteúdo que trabalha. Os alunos também manifestam esse desejo de encontro, não apenas com a equipe de tutores, mas com cada um em especial, para “conhecê-los melhor”, para “tirar dúvidas que não dá pra tratar por escrito”.

Houve, no entanto, um movimento importante na “Educação Sem Fronteiras”, que resultou em ganhos significativos para a qualidade das aprendizagens e para a simplificação das rotinas de planejamento dos EP. Quando iniciamos a observação, cada disciplina propunha uma avaliação isolada, trabalhando como disciplinas virtuais num semestre presencial, e não como integrantes de um bloco de disciplinas *on-line*. Durante as entrevistas com os tutores e coordenadores, identificamos que esse era o modo para o qual tinham sido preparados para exercer suas atividades como docentes do ensino superior. Muitos declararam estar tentando vencer essas limitações, enquanto outros não viam motivos para fazê-lo, pois estavam “dando conta do recado”. Esse modelo linear, além de tornar o encontro estafante para os alunos, que precisavam responder a vários instrumentos avaliativos, reforçava o isolacionismo da equipe de tutores - já que cada um deveria preparar sozinho o seu material avaliativo -, além de reforçar a especialização e a fragmentação dos conteúdos. Com a continuidade das reuniões de avaliação dos EP, aos poucos foi-se implantando o modelo de avaliação multi e interdisciplinar¹⁹, reduzindo a quantidade linear das tarefas e possibilitando a percepção de conexões antes encobertas. A partir dessa implantação, o trabalho coletivo da equipe de tutoria também foi potencializado, pois eles precisavam reunir-se em pequenos

¹⁹ **Interdisciplinaridade** significa, entre outras acepções possíveis, uma relação de reciprocidade, de mutualidade, frente problema do conhecimento, substituindo uma concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser e do saber humanos. Essa noção pressupõe abertura, ausência de preconceito, valorização do saber coletivo, opinião crítica. **Multidisciplinaridade** contempla o conjunto de disciplinas que serão trabalhadas simultaneamente, mas sem obrigatoriamente exibir as relações entre elas, e sem cooperação entre as áreas do saber. Recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, mas sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si. **Já a transdisciplinaridade é o** princípio teórico que busca intercomunicação entre as disciplinas, tratando de um tema comum (transversal), eliminando as fronteiras entre as disciplinas. (AGÊNCIA EDUCA BRASIL, 2001-2004)

grupos, de dois ou três, para prepararem os instrumentos avaliativos. Um dos grupos de trabalho chegou mesmo a implantar o “projeto do semestre”, um trabalho único, em grupo, a realizar-se durante todo o semestre, e cuja arquitetura solicitava o uso constante dos conteúdos trabalhados em todas as disciplinas do bloco semestral. Contudo, devido à falta de hábito dos alunos com relação a esse tipo de atividade, os resultados não foram muito positivos, e apenas 3 dos sete grupos da turma conseguiram alcançar os objetivos previstos. No entanto, esse dado não foi considerado suficiente para reverter o trabalho para o modelo individual. A coordenação desse grupo, que adotava a multi e a inter e a transdisciplinaridade como parte da orientação pedagógica, continuou fazendo ajustes na rotina do projeto semestral, remodelando instruções, prazos, bibliografia, delimitando conteúdos, e, ao longo do período de observação, o número de grupos com sucesso nesse tipo de trabalho sempre aumentava a cada semestre, (3, 5, 6 grupos com sucesso), e os próprios alunos, embora reconhecessem o grau de dificuldade da tarefa, também percebiam a importância dela para a qualidade das aprendizagens que realizavam:

“É difícil, nossa! Mas precisa, se não a gente aprende as coisas pela metade, né?” (Aluno 25)

“Eu não quero que acabe não. Assim tá muito melhor. Dá mais trabalho, e coisa e tal, mas eu percebo o quanto melhorei depois disso. Até no meu trabalho, é incrível como estou percebendo as coisas de outro jeito.” (Aluno 32)

“Antes do projeto, eu aprendia por aprender, memorizava, até, e depois esquecia. Agora não. Faço os trabalhos pra aplicar o que estou aprendendo, aprendo a encaixar as peças do quebra-cabeça, sabe?” (Aluno 33)

As abordagens multi, inter e transdisciplinar, aplicadas ao instrumento de avaliação, além de integradoras, enriquecem as possibilidades de trabalho com as informações, ajudando os tutores a evitar repetições e linearidades, empobrecedoras do processo avaliativo. Segundo cinco dos entrevistados que trabalhavam com esse modelo, planejando com os outros, numa abordagem dessa natureza, viam conexões que antes não vislumbravam, reaprendendo o próprio conteúdo sob novas perspectivas. No entanto, apenas um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” trabalhava com esse modelo avaliativo, devido às limitações de formação pedagógica dos coordenadores e

tutores. Dois dos três grupos restantes, ao serem informados do sucesso gradativo da iniciativa, começaram *workshops* e cursos de capacitação em serviço relativos a esse aspecto, e, ao final do período de observação, estavam preparados para tentar, pela primeira vez, a implantação de um projeto semelhante. Um dos grupos, no entanto, não se dispôs a realizar essa reconfiguração, finalizando o período de observação sem mudanças quanto ao modelo de avaliação adotado.

Todos os EP observados previam também uma avaliação do encontro, aplicada ao final de todas as atividades, em formulário específico, não muito longo, mas com espaço para questões fechadas (de fácil tabulação) e abertas (que permitiam maior expressão individual). Os dados obtidos por meio desse instrumento eram cuidadosamente tabulados pela equipe pedagógica e examinados com critério.

Os resultados, no entanto, ficavam restritos às equipes de coordenação e tutoria, o que não provocava todos os ajustes necessários para o próximo EP. Um dos grupos pesquisados resolveu, então, disponibilizar os resultados na página do curso, para todos os segmentos da equipe, de forma transparente, inclusive com a listagem das sugestões de providências com vistas aos ajustes necessários. Observamos que essa avaliação sistêmica e aberta, sincera e seriamente conduzida, tornou-se um dos mais eficazes meios de promover a integração dos participantes com a equipe gestora, fazendo com que o “curso deles” se tornasse “o nosso curso” e melhorasse significativamente os níveis de participação e envolvimento. Houve, inclusive, sugestão de soluções possíveis de um segmento para outro, que, quando adotadas, revelaram-se eficazes, surpreendendo mesmo os integrantes do segmento receptor da sugestão, que não haviam percebido uma ação possível devido ao alto nível de imersão/implicação no contexto. O olhar exotópico do Outro, no entanto, fora capaz de realizá-lo. (BAKHTIN, 1997; LÉVINAS, 1988)

Mais uma vez, os outros três grupos não acompanharam esse na implantação da mesma rotina, alegando que a divulgação de tudo exporia as fragilidades internas, o que não seria bom para a instituição. Continuaram, pois, mantendo as informações sob a gerência da coordenação, e cada setor só era informado do que lhe dizia respeito diretamente. Nesses grupos, portanto, não houve a possibilidade de interação exotópica

e alteritária nesse aspecto, permanecendo a evolução do modelo de EP em modo lento e sem muitas surpresas.

VIII. Encerramento: para encerrar o encontro, os diferentes grupos da “Educação Sem Fronteiras” utilizavam as seguintes estratégias:

- a) Interlocução para rever a agenda prevista para o próximo intervalo a distância: tarefas a entregar, *chats* programados, apresentação da temática dos fóruns e outros, de modo a ajudar os alunos a manterem a regularidade dos estudos e contatos. Essas modalidades foram mais observadas nos grupos que atuavam de acordo com paradigmas educacionais mais tradicionais, embora também estivessem presente no grupo considerado como “progressista” e “arrojado”;
- b) Atividades de descontração/integração, tais como dinâmicas de grupo, comemoração dos aniversários, fotografias coletivas que depois se publicavam no ambiente virtual, estratégias utilizadas pelo grupo com atitudes pedagógicas mais progressistas, sempre na busca de manter as pessoas motivadas, não somente para terminar um curso, mas para se desenvolverem juntas, tanto nesta quanto em outras oportunidades.

Ambos os procedimentos revelaram-se positivos, envolvendo mais a turma quando apareciam combinados, e não excludentes. As atividades de caráter mais afetivo repercutiam positivamente na regularidade das interações assíncronas, bem como na consistência das postagens de fórum e na execução de trabalhos em grupo. Após um EP em que essas atividades não ocorriam, (e foram oito, os observados com essa particularidade) esses indicadores perdiam em quantidade e qualidade, o que nos sugeriu uma conexão forte entre a interlocução afetiva e atividade pedagógica. (OLIVEIRA, 2006).

Vimos que esse modelo básico de EP, de acordo com a orientação pedagógica adotada pela instituição, pode ser reconfigurado, de preferência consultando-se os planos anteriores para evitar repetição de rotinas e conseqüentemente desmotivação dos alunos. O uso de uma grade de planejamento padrão mostrou-se eficiente para assegurar

isso, podendo ser modificada de acordo com a conveniência de cada grupo de trabalho. Observamos também que, quando representantes de todos os segmentos envolvidos participavam do planejamento do encontro, de preferência presencialmente, o desenvolvimento das atividades durante o EP acontecia mais tranqüilamente, o que atribuímos ao fato de a visão geral do produto estar assegurada a todos, graças ao processo de interlocução global. A autoria e a construção de sentidos, dessa forma, integravam o planejamento, fazendo com que ele se tornasse, ao mesmo tempo, **um produto da equipe e um objetivo para a equipe como um todo**. (AXT & MARASCHIN, 1997)

3.6 Ferramentas assíncronas

Na EAD, contexto no qual os cursos de graduação *on-line* se inserem, há predominância de assincronicidade, com prevalência do formato escrito para veiculação de mensagens. Esse modelo faz emergir naturalmente algumas características discursivas:

a) o acabamento das mensagens fica resguardado, pois não há como interromper o locutor. Só se lê um *e-mail*, uma postagem de fórum, uma resposta a uma tarefa solicitada, uma *homepage*, um *portifólio*, depois que o locutor percebe que disse o que queria, ou pelo menos o que pensava querer no momento da locução, e faz o envio do material, disponibilizando-o a um destinatário individual ou coletivo. Dessa forma, o “calor da discussão” presencial, que provoca quebras sucessivas dos turnos de fala, (KOCH, 2003) bem como superposição de vozes, se dissolve, e cada enunciador tem “tempo de dizer” e “tempo ouvir, escutar, de ler/compreender” o que foi dito;

b) busca do *continuum* fala escrita: os limites entre a oralidade e a escrita tendem a reduzir-se ao mínimo. É comum pessoas procurarem escrever muito semelhantemente ao modo como falam, de modo a marcar com a pessoalidade o próprio discurso. A mensagem escrita ocupa, por assim dizer, o lugar do corpo, instaurando uma nova noção

de pessoa e identidade, mais apropriada ao meio virtual; (KOCH, 2003; RONSTAND, 2003)

c) relaxamento da pressão que exige rapidez responsiva: em situação de interação diádica, os interlocutores sentem-se premidos pela necessidade de responder rapidamente a seus parceiros de cena enunciativa. Já em troca assíncrona, essa pressão tende a diminuir, em decorrência da ausência da corporalidade. Contudo, trata-se aqui de uma antinomia, pois a mesma ausência pode ser usada para comprovar justamente o contrário: “mereço ser respondido rapidamente por que estou distante”; “preciso responder logo porque não estou lá”, conforme veremos mais detalhadamente no item 3.3.2.2.1.

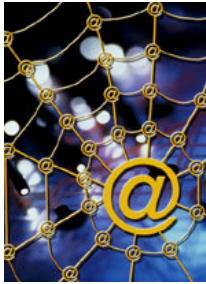
Como o universo da assincronicidade é maior que o da sincronicidade, em EAD, buscamos detalhar cada uma das ferramentas atualmente disponíveis, examinando o modo com a interlocução ocorre em cada uma delas, e que efeito provocam nos interlocutores e no contexto, conforme se vê a seguir.

3.6.1 *E-mail*

O *e-mail*, ou correio eletrônico, está hoje tão incorporado às práticas cotidianas de tantas pessoas e organizações que já não pensamos mais no seu significado, na sua história, no processo que o concretiza. Não sabemos o que se oculta sob as frases aparentemente tão simples: “Me manda um *e-mail*”, ou “Vou te mandar um *e-mail*”, ou ainda “Qual é o seu *e-mail*?”.

Esse é um gênero textual do nosso tempo, e, como entender a constituição de um gênero textual enriquece-nos quanto a sua percepção, vamos acompanhar um pouco de sua história e compreender como ele se processa, para percebermos melhor sua importância no contexto pesquisado.

Figura 9: rede e arroba



http://193.136.111.1/longo/index.html&h=128&w=147&sz=5&hl=ptBR&start=108&sig2=BFNwwE9TL6x4csufnN9IIQ&um=1&bnid=3RNEGhKagoUKFM:&tbnh=83&tbnw=95&ei=OTI6RveSLIKWgwSzq7yJAw&prev=/images%3Fq%3Darroba%26start%3D100%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26lr%3Dlang_pt%26sa%3DN

O *e-mail*, chamado atualmente de “a carta do século XXI”, é, antes de tudo, uma ferramenta de comunicação, a qual, diferentemente de outras, utiliza o suporte da informática como meio de transmissão/recepção de mensagens. Se Feidípedes, o célebre corredor grego em honra do qual se criou a Maratona, pudesse imaginar a que ponto de velocidade e eficiência o homem chegaria na transmissão de mensagens, ficaria espantado. Em vez de calos nos pés, hematomas, calor, cansaço, exaustão, ou horas e dias seguidos em lombos de diferentes animais, apenas rápidos movimentos de dedos, um aperto do botão “enviar” e, quase instantaneamente, a mensagem se transporta, com a possibilidade de carregar consigo documentos variados – os APÊNDICES – de tamanhos e naturezas bem diversos. Não importando o endereço de saída ou de chegada, o processo sempre se repete. Primeiramente, ocorre a decomposição da mensagem em pequenos conjuntos de dados, os quais nem sempre seguem o mesmo caminho em direção ao destino final. O fluxo deles pelas linhas é decidido por programas específicos que os numeram e distribuem de acordo com a capacidade de circulação disponível no momento do envio. Quando atingem o destino, os pacotes são agrupados de acordo com a seqüência numérica a eles atribuída e restaurados no formato original. Se ocorrer, durante o percurso, uma mudança de endereço do receptor, uma quebra na rede, um congestionamento de servidores, uma corrupção de algum dos pacotes do conjunto enviado, uma sobrecarga da largura de banda, uma desconexão dos serviços on-line, a mensagem original não pode ser recomposta e, portanto, não chega a seu destino.

Ao serem entregues, as mensagens ficam armazenadas numa caixa de correio eletrônico (*mailbox*) localizada no servidor. Quando o usuário aciona o programa de *e-mail*, este solicita a baixa (*download*) das mensagens armazenadas no disco do servidor

para a máquina do usuário, por meio do *Simple Mail Transfer Protocol* – SMTP. Nesse sistema, assim que o *download* se completa, as mensagens são apagadas do servidor, a não ser que haja uma cláusula contratual incluindo a guarda de uma cópia delas no servidor do provedor. Caso se use o *Interactive Access Protocol*, (IMAP), podemos consultar em nosso computador uma cópia da mensagem, mas o original continua armazenado no servidor do provedor.

Costuma-se atribuir ao engenheiro estadunidense Raymond Tomlinson a criação do primeiro programa de emissão/recepção de mensagens, em 1971, embora já se encontrem registros de troca de mensagens entre diferentes computadores em 1966, pelos criadores do sistema AUTODIN. Em 1969, logo após a criação da rede de computadores ARPANET, também há registros da troca de mensagens entre computadores pertencentes à mesma rede.

Contudo, o mês de outubro de 1971 é o marco oficial dessa troca, ocorrida num dos laboratórios da BBN Technology, na cidade de Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos da América, empresa envolvida no Projeto ARPANET, solicitado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, e que criou o protótipo da internet.

Até chegar ao *e-mail*, Tomlinson trabalhou com três aplicativos diferentes – SNDMSG (*send message*), READMAIL (leitor de correspondência) e CPYNET (compartilhamento de textos), mas apenas ao reunir os três *softwares* (isto é, eliminando intervalos!) é que ele conseguiu seu intento.

O próprio Ray Tomlinson declarou não se lembrar claramente da sua primeira transmissão, registrando apenas que a primeira mensagem enviada continha somente letras maiúsculas. Seus colegas de pesquisa complementaram sua declaração, dada à Folha de São Paulo por ocasião do aniversário dos 30 anos do *e-mail*, registrando que o texto da primeira mensagem trocada entre computadores foi simplesmente QWERTPOIUY.

Também foi Tomlinson o responsável pela inserção do símbolo @ nos endereços de *e-mail*. Em inglês, essa marca é lida como “at”, que significa “em”. Desse

modo, quando se clica no botão enviar, o que estamos dizendo a todo o sistema de entrega é, simplesmente, em bom “cotidianês”: “Leve essa mensagem a....., que se encontra em.....” = sheila@yahoo.com.br.

Durante a maioria dos seus já 35 anos de existência, o *e-mail* foi majoritariamente utilizado por militares e pesquisadores da área de computação. Sua popularização ocorreu apenas com o desenvolvimento da internet, e hoje constitui um dos mais eficazes meios de comunicação, utilizado até com certo exagero. Alguns dos programadores e *designers* da “Educação sem Fronteiras” chegaram a declarar que mandam *e-mails* uns para os outros, mesmo estando na mesma sala, para combinar almoços, programas de final de expediente e semana, substituindo a interação face a face pela mensagem eletrônica, embora estejam compartilhando o mesmo espaço-tempo. Caso alguém não responda ao convite enviado por *e-mail*, eles chegam a não se encontrar na data pretendida, pois não procuram o colega de trabalho para fazer o convite pessoalmente. Esse fato nos dá uma idéia do nível de envolvimento que se pode atingir, no uso da informática como meio de comunicação/interlocução, exagero que já tem, na Alemanha e nos Estados Unidos, casas de tratamento para “dependentes do contato virtual”, como os que podemos ver nos seguintes sítios : <http://www.ifap.bepr.ethz.ch/~egger/ibq/res.htm> e <http://www.pitt.edu/~ksy/>.

Segundo informações do IDC (*International Data Corporation*), o número de *e-mails* trocados diariamente em todo o mundo, em 2005, ficou em torno de 36 bilhões, e o número de caixas postais era de aproximadamente 1,2 bilhões. Com o crescimento cada vez mais rápido dos cursos a distância, a tendência é que esses números se multipliquem também em grande velocidade.

O *e-mail*, como ferramenta comunicacional, é descendente da carta, do bilhete, gêneros de comunicação epistolar pertencentes ao nível do discurso primeiro, ligado ao contato cotidiano, familiar e íntimo. Contudo, diferencia-se deles, essencialmente, pela natureza da mediação que o veicula – o microcomputador – e pela velocidade de sua circulação. A carta e o bilhete são, essencialmente, diálogos que acontecem a distância, por escrito e sem a presença dos interlocutores, com a diferença de que a extensão da primeira é maior, com relação ao segundo, e também pelo fato de o bilhete ser desprotegido (não há uma cobertura, como um envelope) nem contar com um sistema

oficial de distribuição, já que pressupõe uma proximidade espacial maior entre o destinatário e o receptor (enunciadores).

Depois de constituída, a carta é protegida por leis sólidas que se pronunciam contra sua violação, quanto ao direito autoral do remetente, quanto aos direitos do destinatário e até mesmo de outros sujeitos citados em seu conteúdo. Como extensão da pessoa que nela se manifesta, torna-se inviolável, sagrada, embora se trate, ao mesmo tempo, de um texto codificado e livre, íntimo e público, de um segredo e de um patrimônio social. É auto-identificável, pois possui destinatário claro e explícito*, bem como nomeação do remetente e, ao lado dos contos de fadas, constitui talvez um dos modelos textuais mais conhecidos. As mesmas regras de proteção da carta se aplicam ao *e-mail*, que é protegido por endereço único e senha, dos quais apenas o usuário, *a priori*, é o portador e o manipulador.

O gênero epistolar, ao qual pertencem a carta, o bilhete e o *e-mail*, existe em praticamente todas as culturas, mas, atendo-nos apenas à cultura ocidental, vemos que seus primeiros registros se dão no eixo Grécia-Roma, onde, paralelamente aos grandes missivistas como Cícero, o serviço de correio era bastante desenvolvido para os padrões da época, sendo, inclusive, multimodal, utilizando funcionários a pé, transporte por animais montados ou conduzidos e também navios. (SOTO, 2002) Ao longo das estradas romanas, os “postos de muda”, locais onde a correspondência trocava de transportador ou o transportador trocava de veículo, eram bastante freqüentes. Já havia, por assim dizer, uma “rede de distribuição de correspondência”, mantendo conectadas, apesar da demora, as mais distantes regiões do império. A interlocução assim realizada, ainda que assíncrona e lenta, garantia a unidade do império.

As cartas dessa época, assim como até depois da Idade Média, eram seladas com lacre derretido, e marcadas com o anel-sinete, o brasão familiar ou algum outro sinal característico do remetente (CHARTIER, 1991). No *e-mail*, a assinatura digital é o equivalente desse procedimento, validando, inclusive, a correspondência eletrônica no próprio meio jurídico.

No meio religioso, é a partir do Cristianismo que as cartas ganham caráter sagrado, com as epístolas paulinas, nas quais se misturam familiaridade (o destinatário são os amigos e correligionários) e sacralidade, pois o missivista fala “em nome de Deus”.

A importância desse gênero cresce, à medida que o Cristianismo afirma cada vez mais o seu lugar, separando-se do judaísmo. As encíclicas papais, como cartas do sumo pontífice dirigidas a toda a comunidade da Igreja, confirmam essa importância, gerando, inclusive, a redação de vários tratados que buscavam fixar as regras para a escritas das cartas em geral, tais como o *Ars Dictaminis* e o *Ars Dictandi*, que discorriam sobre como ditar uma carta a um secretário.

No início do século XII, a carta ganha o mundo laico e funciona, no meio da época, como um híbrido de instrumento jurídico e arte notarial, vindo daí a obrigatoriedade de citar-se o nome do destinatário e do remetente, para que o texto fosse considerado “juridicamente” válido.

Entre os séculos XII e XIII, a arte epistolar atinge seu apogeu nas cidades italianas, em especial Gênova, Veneza e Roma. Essa emergência do gênero leva ao surgimento dos “mestres epistolários”, muitos dos quais ligados às primeiras instituições universitárias, que se especializavam em escrever as cartas, e os tratados que discorriam sobre elas, regulando-as. Pertencem a essa época os primeiros modelos de carta já prontos para serem copiados, bem como alguns manuais explicativos da arte de escrever epístolas. O primeiro deles data de 1260, escrito em língua francesa por Bruno Latini (BOUREAU, 1991). À medida que os Estados Nacionais se consolidam, extinguindo-se a organização feudal, os mestres epistolários vão perdendo terreno e são substituídos pelos representantes da lei, na pessoa dos notários e legisladores, que, para garantir a especificidade de sua função e importância, adotam fórmulas cada vez mais complexas e padronizadas, ficando os gêneros pessoais a cargo dos mestres, mas já considerados, a partir dessa época, como uma “arte menor”.

Mas, enquanto as cartas, por serem escritas a mão até bem pouco tempo, e transportadas com bem menos velocidade que o correio eletrônico, representam eventos

bem marcados e singulares da vinda cotidiana, o *e-mail*, por ser quase instantâneo e eletronicamente mediado, está totalmente impregnado pelo paradigma da sua mediação. Espera-se que seja respondido rapidamente e cria, nos interlocutores envolvidos nessa correspondência, uma espécie de ansiedade que, em algumas pessoas, pode aproximar-se da compulsão:

Nossa, professor, mandei e-mail hoje de manhã e até agora de noite o senhor ainda não me respondeu. Aluno 124

Desde ontem estou esperando resposta dos e-mails que mandei e nada. Será que chegou? Vou mandar de novo, só pra garantir. Aluno 132

Eu checo minha caixa de e-mails umas quinhentas vezes por dia. Eu sei que nem preciso fazer isso, que o provedor avisa e tudo mais, mas parece que se eu não olhar vou perder alguma coisa. Aluno 105

É tanto e-mail pra responder que me apavora, sabia? E não acaba não. Você responde um tanto, e daí a pouco já tem outro tanto esperando. Tutor 14

Algumas vezes me dá raiva. Será que esse pessoal não tem mais nada pra fazer além de mandar e-mail? Monitor 5

Essa compulsividade revela, por sua vez, uma busca de contato, de conexão, característica do ser gregário que somos, valorizando a importância da vivência alteritária para cada um de nós. Ao mesmo tempo, relembra-nos que o acesso sem limites do Outro ao “nosso próprio território” nos faz desejar que o intervalo seja mantido, como forma de resguardo à nossa própria identidade.

3.6.2 Fóruns

Quando abrimos a página inicial das plataformas que hospedam os cursos virtuais contemporâneos, duas seções rapidamente se destacam: *chat* e fórum, duas ferramentas de comunicação em EAD mais comuns, juntamente com o *e-mail*. Mas, o que é um fórum, no contexto de um curso virtual?

3.6.2.1 O que é um fórum?

Antes de mais nada, é preciso compreender a origem da palavra fórum. Do latim *forum* – sentido próprio: recinto ou cercado em volta de uma casa; na linguagem rústica: partes do lugar onde se colocam as uvas ou as azeitonas para serem pisadas; (FARIA, 1975) sentido genérico: praça pública na antiga Roma, local para debates ou reunião para o mesmo fim, centro de múltiplas atividades. (FERREIRA, 1986). Desse modo pressupõe, a um só tempo, limites (em volta de), transformação (uvas e azeitonas pisadas, para serem transformadas em vinho e azeite), presença, interação, participação (debates, reunião). No entanto, assim como toda palavra, essa também evoluiu desde sua criação. Associada ao contexto jurídico, significa sala de julgamentos, local onde se examinam e julgam os crimes e os criminosos, ou demandas, problemas que precisem de um mediador para se resolver (FERREIRA, 1986). No contexto da educação, pode ser entendida como uma sessão de discussões a respeito de temas de interesse de um grupo, com finalidades decisórias e/ou pedagógicas (FERREIRA, 1986). Finalmente, na educação a distância via *web*, e, dentro dela, em cursos de graduação *on-line*, esse conceito é retomado como o espaço virtual, dentro de uma plataforma, que registra assincronamente todas as intervenções dos participantes de uma discussão durante um determinado tempo. (FERREIRA, 1986)

Como o fórum é uma ferramenta interativa por excelência, imediatamente se vincula, como possível objeto de estudo, a todos os teóricos interacionistas, e no contexto da educação, em especial a Piaget e Vygotsky. No entanto, enquanto Piaget privilegia a interação sujeito X objeto como modo de construção do conhecimento, (BECKER, 2001), Vygotsky (1998) se volta para a interação sujeito X sujeito, vendo-a como um processo eminentemente sociocultural. No modelo interacional constituído pelo fórum virtual de discussões, há a confluência das duas abordagens: as postagens realizadas, por estarem desvinculadas da presença física do seu locutor, podem ser consideradas mais do ponto de vista de “objetos lingüísticos”, fazendo com que os participantes da discussão interajam mais com as idéias que com as pessoas propriamente ditas; por outro lado, a interação entre sujeitos continua ativa, (FRANCO, 1986), pois as postagens são identificadas pelos nomes dos locutores, e, muitas vezes por imagens deles, o que mantém consistente a noção de pessoalidade. Em segundo lugar, o fórum é uma forma de interação eletronicamente mediada, vinculando-se ao

pensamento dos estudiosos contemporâneos a respeito, em especial aos de Pierre Lévy, grande estudioso da interação homem-máquina e de suas possibilidades e riscos (1993). E por último, considerando que a interação nos fóruns virtuais de discussão se dá pela linguagem escrita, o que a reveste de especificidade lingüístico-discursiva, imediatamente se conecta a Mikhail Bakhtin (1997, 1992) e Ingedore Koch (2003), quando discorre a respeito da interação pela linguagem, e a Samuel Lévinas (1974), quando trata da alteridade. Finalmente, por constituir uma confluência de tecnologia e interação humana, configura-se como ferramenta complexa, conforme nos diz Edgar Morin (2002).

Considerando essas conexões, vemos que se trata de uma **modalidade de comunicação constituída por discurso escrito** (o que permite ao locutor mais tempo para articular o que será dito, bem como a escolha mais criteriosa de estratégias textuais); **com turnos bem marcados e acabados** (BAHKTIN, 1997), já que não há como “falar ao mesmo tempo” que outro participante no ambiente do fórum, não havendo, em consequência, interrupção ou superposição de vozes; **e com percepção do entendimento ou não da mensagem postada em momento distanciado da sua emissão** (o que não permite algo muito comum na fala: a interrupção da locução por se perceber que o interlocutor já compreendeu o que se estava dizendo; a mudança, em processo, do texto oralmente construído, por se perceber que a estratégia textual escolhida não está sendo eficiente; ou a interferência do interlocutor para solicitar esclarecimentos adicionais).

Figura 10 – teclado e mãos, e não vozes



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=teclado+e+m%C3%A3os%2Bcomputador&ndsp=20&svnum=10&um=1&hl=ptBR&cr=countryBR&start=20&sa=N>

A partir desse referencial, e observando o universo pesquisado, podemos caracterizar então o fórum virtual de discussões em EAD via *web* como uma **modalidade de conversação assíncrona, intencional, dirigida a uma finalidade pedagógica de construção / reconstrução de saberes, composta por segmentos interlocutivos que constituem, a um só tempo, objetos de leitura e indicadores da**

pessoalidade de seu locutor, e é sob essa perspectiva que vamos examiná-lo a partir de agora.

Enquanto nas três primeiras acepções citadas acima a simultaneidade da presença física é condição *sine qua non* para a realização dos eventos, o fórum virtual, mantendo registradas e acessíveis as falas dos diversos integrantes do grupo de discussão, resguarda, pela assincronicidade, as possibilidades de contato com as idéias dos colegas. Essa ruptura com o conceito tradicional de espaço-tempo é vista por Lévy (1993) como libertadora, preparadora de uma nova ordem para sujeitos, objetos e os contextos que os rodeiam. Além disso, permite igualmente, ao longo do tempo de debate virtual, um olhar mais isento de cada participante sobre o seu próprio pensamento, postado no ambiente sob a forma textual que se convencionou chamar de intervenção ou postagem. A esse fenômeno de distanciamento Bakhtin (1997) nomeia exotopia, isto é, um deslocamento do topos de locutor para o de observador, o que propicia um outro olhar sobre o trecho discursivo em exame e provoca, em consequência, reflexões diferenciadas a respeito da interlocução realizada.

3.6.2.2 Padrão atual de funcionamento de fóruns virtuais em EAD via web

Desde a criação desse modelo de interlocução por Murray Turoff, em 1970, (HARASIM ET ALLI, 2005) percebe-se claramente a força que essa ferramenta interativa desenvolveu ao longo do tempo. Isso porque ela propicia, entre outras possibilidades, a percepção do grau de envolvimento dos alunos com o assunto tratado, do grau de proficiência destes quanto à produção de texto, do patamar de domínio teórico-conceitual que já atingiram, bem como da capacidade individual de interação e de reformulação dos saberes. Além de tudo isso, quando bem trabalhado, o fórum pode tornar-se um grande espaço de intervenção e autoria por parte dos alunos, movimentos necessários, se não indispensáveis, à construção de sentidos, requisito principal da aprendizagem.

Apesar da riqueza potencial dessa modalidade de interação, pudemos verificar, durante a pesquisa, que ainda se encontra aprisionada num modelo até certo ponto rígido: o professor-tutor pré-seleciona temas e os posta no ambiente virtual, seja

simultaneamente ou um após o outro, convocando os alunos à participação. Encerrado o prazo estabelecido para o debate, o professor-tutor avalia a participação da turma e de cada um individualmente, muitas vezes tendo, como resultado, um registro avaliativo formal (nota, conceito, parecer), gerado de forma unilateral (do professor-tutor para o aluno). Desse modo, percebe-se claramente, no ambiente virtual, uma relação assimétrica entre os participantes da discussão, divididos entre docentes e discentes, com papéis e atribuições estanques e bem definidos.

Podemos verificar a aplicação desse modelo tradicional/presencial no ambiente virtual de discussões observando dois procedimentos usuais dos professores-tutores dos cursos de graduação *on-line* pesquisados. O primeiro deles é acessar o fórum todo dia e responder a todas as intervenções individualmente. Esse procedimento, além de gerar um excesso de trabalho, que cansa, mas não recompensa, leva também a uma hipertrofia da figura do professor-tutor, bem como ao enfraquecimento das interações aluno X aluno, que precisariam ser fortalecidas e estimuladas ao longo do processo de discussão, para realmente propiciar a construção coletiva de conhecimento e o espírito cooperativo da turma. De acordo com esse modelo, o foco central do debate ainda é o professor, considerado como o principal locutor, e reproduz virtualmente o modelo presencial tradicional, sem considerar, em sua plenitude, o papel decisivo do interlocutor (os alunos) na situação de comunicação. O segundo procedimento é propor uma pergunta para a turma, para a qual já se tem uma resposta pré-definida, aguardando que os alunos se aproximem ao máximo dessa predefinição, como forma de serem considerados “bons debatedores”. A adoção dessa rotina, por sua vez, cria outra indesejável assimetria, agora no contexto do processo mesmo da comunicação, pois o professor se propõe perguntador e o aluno se assume como respondedor, cristalizando papéis, o que tende a anular ou minimizar a permuta de funções (o professor não precisa sempre perguntar, como se fosse um examinador ou argüidor, e o aluno não precisa sempre responder, como se estivesse em situação de teste). Observamos que isso enrijece o modelo interacional, (i) reduzindo o poder de intervenção, pois ambos proporcionam pouco ou nenhum questionamento aos alunos; (ii) enfraquecendo o sentimento de autoria, pois os alunos sentem que devem falar para atender a alguém, e nem sempre por motivação pessoal; e, por conseguinte, (iii) minimizando a construção de sentidos por parte dos alunos, pois, quanto menos intervenção e autoria, menos sentido. (AXT, 1998)

Para não cair na armadilha desses dois grandes riscos, muitas vezes o tutor assume o comportamento oposto, tão perigoso quanto aqueles dos quais procura fugir: o do silêncio, pretendendo, com isso, incentivar a participação dos alunos. O tutor então se ausenta do ambiente de discussões, deixando a sustentação da rede interativa apenas a cargo dos alunos. No entanto, esse procedimento, se pode servir como um incentivo à autonomia, pode também produzir resultados opostos ao que se pretende, já que os alunos, em sua maioria, interpretam esse “silêncio” do professor-tutor não como incentivo, mas como desconsideração e abandono. Além disso, o próprio professor-tutor, muitas vezes, pode assumir esse “comportamento silencioso” por se acreditar ou perceber-se incapaz de assumir uma prática diferente da tradicional, pois não temos ainda uma geração formada sob os modelos comunicacionais que a informática propicia e, portanto, os professores-tutores atualmente em ação enfrentam, não raro, grandes lutas pessoais para vencer as barreiras do contato com a tecnologia. Inclusive, 14 dos 16 tutores pesquisados iniciaram o trabalho sem terem passado por uma capacitação pedagógica específica, aprendendo a nova tarefa em curso, quase sempre por ensaio e erro, e com a ajuda ocasional de coordenadores e colegas mais experientes, o que nos sugeriu a presença de um implícito forte: ser professor contém ser tutor. Logo, se já se é professor, não é necessária uma capacitação específica. Quando indagados a respeito disso, 13 disseram concordar com a existência dessa crença subjacente, e expressaram o desejo de serem sido previamente preparados para a tarefa de tutoria, enquanto os outros 5 achavam mais interessante “aprender fazendo”.

3.6.2.3 Novas formas de utilizar o fórum

No entanto, apesar de todas essas contradições, verificamos ser possível realizar discussões em fóruns virtuais de outras formas, imprimindo a elas mais dinamismo e envolvimento de todos, a partir dos testes realizados com quatro dos tutores que se dispuseram a modificar modos de atuação no ambiente virtual, sempre com 1 turma de 12 a 25 alunos, e em apenas uma disciplina de cada semestre, por vez. Esses novos procedimentos foram dando ao debate um caráter mais flexível, na busca de mais simetria entre os que se propunham a discutir, levando-os a dialogar, no sentido que Bakhtin (1997) confere a essa palavra: escutar o outro e perceber seu ponto de vista, de

tal modo que isso afete a própria visão do eu. No entanto, para que isso ocorresse, precisamos reconfigurar o conceito de tutor nessa atividade, observando-o sob outras perspectivas. Em contrapartida, foi preciso também um diálogo maior com a equipe de tecnologia, pois as mudanças nas rotinas interacionais quase sempre dependiam de modificações tecnológicas e de programação, conforme reitera Lévy (2003): “A experiência pode ser estruturada pelo computador.” (p.10). No entanto, constatamos também que as versões disponíveis das plataformas educacionais nem sempre propiciavam esses ajustes, ou o faziam com dificuldade.

No dicionário de EAD (Romiszowics,1998) define-se tutor como “*um elemento importante em muitos sistemas de EAD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino aprendizagem*”. No entanto, no ambiente do fórum virtual, essa função apresenta outras nuances mais específicas, e acreditamos, depois das observações realizadas, que o tutor também possa ser chamado por outros nomes, igualmente válidos e não exclusivos, tal como se descreve no QUADRO 4, resultado de elaboração pessoal após a observação do *corpus*:

QUADRO 4 - Tipos de tutor e indicações de uso das estratégias características de cada tipo

Tipos de Tutor	Características	Indicações de Adequação
Debatedor	Suscita a polêmica e, por assim dizer, “esquenta a discussão”, provocando os demais com perguntas e comentários instigadores.	Para turmas com personalidade coletiva tendendo à apatia e ao desinteresse. Exige a sensibilidade de perceber quais os focos motivacionais da turma ou de grupos e indivíduos dentro dela, para, a partir dessa motivação básica, conduzir à construção de sentidos possível para os integrantes da discussão.
Moderador	Aquele que sabe acalmar os ânimos e equalizar a participação dos envolvidos, provocando a oportunidade de estabelecimento de consensos.	Turmas muito participativas e que tenham polemizadores espontâneos, os quais podem, pelo exagero na atuação, provocar efeitos nocivos ao clima da discussão, intimidando colegas e impedindo que eles intervenham e contribuam para a construção do conhecimento no ambiente coletivo.
Facilitador	Aquele que propicia ao aluno todos os meios adequados ao contato com as informações e condições apropriadas para processá-las, abrindo, por assim dizer, as vias que permitirão a construção efetiva do conhecimento.	Turmas nas quais os alunos já apresentam grau elevado de autonomia e iniciativa, demonstrando capacidade de autogerência e automotivação.

Condutor	Aquele que sabe para onde ir e consegue levar todos com ele.	Turmas iniciantes, com pouco t�nus motivacional, seja individual ou coletivamente, ainda dependentes de uma figura externa ao time de aprendizes. Para esse tipo de grupo, a constru�o de sentidos, ainda, s� � possível graças a interferências externas, já que os participantes não se reconhecem com possibilidade de autoria no contexto. Ao condutor cabe, então, a tarefa de levá-los a se reconhecerem competentes nessa instância, fazendo-os assumir a interven�o individual e coletiva como forma de construir e consolidar a própria aprendizagem.
Regente ou coreógrafo	Mant�m a visão do conjunto e procura harmonizar os segmentos participantes.	Turmas que se formem de subgrupos não permeáveis o suficiente para trocas entre si, embora com boa intera�o interna entre seus participantes.
Animador	Aquele que motiva, incentiva, mant�m acesa a chama da discussão, sem necessariamente apelar para a pol�mica.	Qualquer turma.

Fonte: elabora o pessoal da pesquisadora.

Vimos que essas diferentes facetas da tutoria, no ambiente do fórum virtual de discussões, revelam-se estratégias educacionais, ao longo do tempo destinado a ele, mas a que nos pareceu a mais completa e adequada seria a de animador, por todas as nuances que a palavra sugere. Examinemo-la, portanto, com mais cuidado.

3.6.2.4 O que   um animador?

Novamente, recorrer   etimologia   importante para compreendermos o que significa animar: do latim *animare*, dar alma ou vida a, dar ânimo, coragem, vigor, força, imprimir movimento, acelera o, vivacidade, incitar, estimular, encorajar (FERREIRA, 1986), o que nos conduz   idéia do dinamismo natural que um ambiente de debates significa.

Obviamente, nossa no o atual de animador está contaminada pelo que se vê e ouve em programas de auditório: indivíduo que, em rádio ou televisão, organiza e dirige programas, em geral de longa dura o, com variados temas e que, sempre estando

presente em cena, imprime ao espetáculo seu cunho pessoal. (FERREIRA, 1986). Contudo, o fórum de discussões num ambiente de aprendizagem eletronicamente mediada não é um espetáculo (embora muitas discussões sejam espetaculares e algumas espetaculosas), nem sempre é de longa duração e não precisa necessariamente que o professor esteja sempre presente em cena nem que imprima a ele o seu cunho pessoal. Trata-se mais, nesse caso, de conduzir as “*animas* individuais” dos participantes à criação de uma “*anima* coletiva” que agregue os valores do grupo de forma sinérgica na constituição de uma nova identidade, baseada no pensar e no repensar constantes, conforme o fluxo informacional que a discussão propicie ao grupo.

3.6.2.5 O que realmente “*anima*” um fórum virtual de discussões?

Após aplicar o instrumento individual de avaliação de fóruns virtuais de discussão aos alunos da “Educação Sem Fronteiras”, submetemos o resultado inicial, em forma de lista, ao grupo de 16 tutores dos cursos virtuais de graduação observados, disciplinas diversas, e os itens apresentados pelos alunos foram totalmente validados pela equipe de tutoria. Por isso, apresentamos-os abaixo, comentando-os. Procuramos resguardar, nesses comentários, as expressões originalmente empregadas pelos alunos, para que se tenha uma idéia mais exata do sentimento dos entrevistados com relação ao tema:

a) **falar sobre temas de relevância para a turma e para o curso (98%)**: os alunos têm consciência da significação educacional do fórum, e conseguem perceber a pertinência ou não dos temas propostos, seja para si próprios seja para o curso, em seus aspectos teórico-práticos. Portanto, temas que parecem desconectados do contexto maior do semestre e do curso despertam menos interesse no grupo de discussão;

b) **não ter muitos participantes no grupo de discussão (96%)**: tanto quanto o fórum longo, o número grande de alunos que compõem o grupo de discussão dificulta o acompanhamento das idéias apresentadas e de suas ramificações, bem como induz a poucas postagens, justamente pelo receio de aumentar em demasia a extensão textual que deve ser lida a cada acesso; (Aqui, podemos entender como muitos qualquer número que ultrapasse os 25 alunos por turma.)

c) **não ter postagens muito longas (94%)**: uma postagem longa repercute no ambiente virtual como um discurso prolixo, uma fala cansativa que não se consegue acompanhar a contento. Além disso, a própria mancha gráfica de um registro escrito longo provoca uma espécie de rejeição à leitura, pois o espaço de repouso visual fica prejudicado;

d) **sentir/perceber que seu espaço de fala está resguardado, e que não há preponderância de ninguém no ambiente virtual (92%)**: esse desejo está estreitamente vinculado à necessidade de aceitação e acolhimento de si pelo grupo. Sentir que o colega ou o tutor tentam “se mostrar”, sobressair-se em relação ao restante da turma, provoca um desejo de represália, fazendo com que os participantes procurem apresentar também uma sapiência ou competência exagerada a respeito de algum aspecto do tema em foco, ou, por outro lado, desperta o clássico desejo do “silêncio como resposta”, reduzindo ou extinguindo a quantidade e a qualidade das intervenções individuais. Ambas as conseqüências afetam negativamente os resultados que se podem obter durante a discussão e após ela, em termos de construção e consolidação de conhecimentos, bem como interferem na qualidade das interações entre as pessoas participantes da rede; (SILVA, 2007)

e) **não ver o “fórum vazio” (83%)**: Assim como o faz o ambiente muito cheio e congestionado por muitas intervenções, sejam da turma ou de uma pessoa em especial, o fato de se verem poucas postagens também afeta o grau de motivação de tutores e alunos para participar da discussão em andamento. Esse mesmo princípio é bastante explorado cotidianamente pelo marketing: prateleiras vazias não incentivam o consumo; (MORIN, 2003c)

f) **não durar muito tempo (82%)**: a métrica de duas semanas foi a mais indicada pelos entrevistados. A partir desse tempo, a quantidade de intervenções, segundo eles, fica muito grande, principalmente quando a turma é mais participativa, o que dificulta o acompanhamento das postagens e enfraquece as linhas de discussão, que tendem a esgotar-se ao longo do tempo de vigência do fórum;

g) **ter mais de uma linha de discussão, ao longo do período de vigência do fórum (79%)**: quanto maior o tempo, maior também deve ser a arte de aprofundar os tópicos

de discussão, pela apresentação de novas possibilidades de exploração do tema, pois trabalhar sempre o mesmo enfoque torna-se cansativo e tende a criar a repetitividade das abordagens e o esvaziamento gradativo dos comentários. O desdobramento do tema central em linhas derivadas foi indicado como possível de ser realizado tanto por alunos quanto por tutores, dependendo apenas de que haja comunicação e consenso entre os segmentos a esse respeito;

h) “sentir firmeza” nas colocações do tutor e dos colegas (78%): A expressão “sentir firmeza” traduz um desejo de que as informações e comentários apresentem consistência conceitual, exatidão e coerência com o assunto em foco, tanto por parte do professor-tutor quanto por parte dos alunos. Se tal não ocorre, isso afeta negativamente a confiabilidade da tutoria e do grupo de colegas, enfraquecendo o desejo de interação;

i) presença de atualidades e de informações que ampliem os horizontes científico-culturais dos participantes (68%): além de procurarem a base teórico-conceitual ligada ao conteúdo específico, os alunos também apresentaram interesse recorrente por elementos culturais, que se apresentam em uma indicação de leitura ou de filme, no comentário de um evento ligado ao contexto em discussão, na análise de elementos da comunidade da qual fazem parte, bem como todo movimento que amplie os “horizontes contedúísticos” do tema em foco;

j) sentir que são feitas abordagens humanísticas dos temas propostos (64%): não ficar “preso ao conteúdo específico”, propondo e facilitando as chances de extrapolação com a adoção de abordagens mais filosóficas e integradoras dos temas, foram consideradas como atitudes bastante desejáveis (tanto por alunos quanto por tutores) em ambientes virtuais de discussão, em especial aqueles que se desenvolvem por um tempo mais longo (duas semanas ou mais). Desse modo, o aspecto teórico-conceitual específico se amplia, permitindo ao aluno a percepção holística da sua área de estudo;

l) não ver demonstrações de personalismo (62%): admira-se a firmeza, e não a rigidez. Os participantes esperam, uns dos outros, a capacidade de acolhimento das novas idéias e pontos de vista que se apresentam no ambiente da discussão, sem a defesa acirrada de um determinado aspecto ou crença pessoal.

3.6.2.6 Outras possibilidades de funcionamento de um fórum virtual

Observando os diferentes modelos de tutoria nos fóruns de discussão dos cursos de graduação on-line observados na “Educação Sem Fronteiras”, foi possível constatar que animar um fórum pode (e deve!) passar por várias estratégias de apresentação / implementação / desenvolvimento dos temas. Examinemos então com cuidado algumas das sugestões a seguir, construídas a partir das conversas com os tutores e alunos da “Educação sem Fronteiras”, bem como a partir dos testes realizados com os 4 tutores anteriormente citados:

a) O tutor faz uma lista de temas e a apresenta aos alunos. Esses definem os temas que gostariam de discutir e a ordem de prioridade. O tutor implementa isso na plataforma. O processo dialógico utilizado na definição da rede temática (KOCH, 2003), segundo observamos, tende a funcionar como uma pré-garantia do envolvimento dos interlocutores com a discussão;

b) O professor encarrega um aluno ou grupo de alunos de definir temas, justificando a escolha de acordo com as disciplinas do semestre. Com uma senha temporária, os próprios alunos implementam os temas no ambiente virtual e se transformam temporariamente em tutores dos temas implementados. Foi possível constatar que esse procedimento potencializa o sentimento de autoria, o qual funciona como grande incentivo à participação e ao envolvimento com a discussão em pauta;

c) Enquanto a discussão se desenrola, o professor encarrega um aluno ou um grupo de alunos de ler todas as intervenções semanais e de publicar uma síntese dos pontos discutidos, identificando se há convergência ou divergência nos comentários a respeito do tema, de modo a implementar uma nova estratégia de intervenção (inserção de uma nova linha de discussões, sugestão de leituras complementares etc) baseada na natureza dos comentários postados. Ao final do prazo de publicação do fórum, a mesma equipe apresenta uma síntese final do que foi discutido na totalidade, consolidando a construção de sentidos realizada pelo grupo. Foi possível constatar que esse modelo de animação construiu redes de conhecimento sólidas e significativas para o grupo de aprendentes, constituindo, ao mesmo tempo, fonte de satisfação pessoal para o tutor,

pois, conforme a fala de uma delas, “agora senti que ensinei algo, ou, pelo menos, realmente ajudei alguém a aprender.”(ROSA, s.d.);

d) O professor apresenta à turma, como tema inicial, uma síntese do pensamento de uma outra turma a respeito do tema definido, e toma esse raciocínio como ponto de partida; ao final, agrega as discussões das duas turmas e apresenta a síntese a uma outra, caso ainda haja pertinência no procedimento. Esse teste foi um dos mais interessantes, pois aproximou turmas que, num modelo convencional, teriam tudo para ficar paralelas e afastadas. A própria natureza do encontro presencial se modificou, pois o contato prévio dos alunos de diferentes turmas do mesmo curso, pela rede, fez com que essas turmas pudessem criar um clima de familiaridade e identificação mútua, (THURLON & LENGEL & TOMIC, 2004), o que, inclusive, permitiu a realização de atividades conjuntas, inicialmente previstas para se desenvolverem em separado;

e) O professor organiza a turma em subgrupos virtuais e propõe a discussão em pequenas equipes. Depois, reorganiza-as virtualmente de acordo com a técnica de painel integrado, de modo que cada representante de subgrupo possa apresentar as idéias trabalhadas em sua equipe aos representantes dos outros subgrupos; ao final da troca, cada subgrupo apresenta aos outros uma síntese; a partir das sínteses dos subgrupos, o professor elabora a síntese final ou encarrega um aluno ou grupo de alunos de fazê-lo, agregando os pensamentos de todos, numa construção coletiva de conhecimento. Esse teste foi o mais trabalhoso, principalmente porque exigiu grande esforço da equipe de suporte tecnológico na organização e reorganização das equipes, devido a quatro fatores principais: (i) falta de hábito de programar a plataforma educacional para esse tipo de rotina; (ii) limitações de configuração da própria plataforma; (iii) dificuldade do tutor em realizar essas trocas no meio virtual; (iv) falta de hábito dos alunos em se organizarem e reorganizarem em equipes, de acordo com as especificidades do meio virtual (SCHIVITZ, 2006);

f) a discussão iniciada no ambiente do fórum é sistematizada e encerrada no encontro presencial. Observamos que esse modelo mostrou-se bastante eficiente quando envolveu o tratamento de temas que haviam gerado polêmicas acirradas ou suscitado conceitos novos não bem compreendidos ao longo da discussão no ambiente virtual;

g) inicia-se uma discussão em ambiente presencial e continua-se o seu desdobramento no ambiente virtual, podendo-se encerrá-la no próprio ambiente do fórum ou no próximo encontro presencial. Esse procedimento, por sua vez, revelou-se apropriado ao tratamento de temas novos, a respeito dos quais os alunos tinham ainda pouco conhecimento. Dessa forma, o contato inicial com diferentes pontos de vista sobre o tema, bem como o exame *in loco* de material informacional, juntamente com os colegas, foi o suficiente para “fazer a discussão deslanchar”.

Com certeza, outros modelos podem ser construídos e testados, a partir de trocas de experiência entre os tutores e alunos, sempre tendo em mente o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, descentrada da figura professoral que o tutor ainda significa, e incentivando a autoria de cada participante por meio da garantia de seu poder de intervenção. (VALENTINI, s.d.) No entanto, os demais tutores do grupo não se dispuseram ao envolvimento com esses testes, e a própria coordenação da “Educação Sem Fronteiras” achou por bem não mais realizá-los, por entender que estavam “tumultuando” a organização dos cursos. A coordenadora do curso que se voluntariou inicialmente para os testes resolveu acatar a decisão da maioria e nenhum outro modelo chegou a ser testado depois disso. Depois dessa decisão, nem mesmo os modelos considerados exitosos foram incorporados definitivamente ao modelo padrão de funcionamento dos fóruns.

3.6.2.7 Avaliação diversificada do fórum virtual: mais um recurso de incentivo à intervenção, à autoria e à construção de sentidos.

Constatamos que há dificuldades constantes na avaliação do desempenho dos alunos em fórum de discussão virtual, pois nossa prática avaliativa também é ainda muito centrada nas expectativas do professor-tutor e de sua subjetividade, e não nos objetivos didáticos e no plano de trabalho dos alunos. Esses elementos, na maioria das vezes, nem estão considerados na proposição dos parâmetros avaliativos e, embora em algumas ocasiões o estejam, muitas vezes não o continuam sendo durante o processo de aferição/verificação que antecede a emissão de pareceres finais.

Para minimizar esses problemas, um dos grupos de estudo da UFRGS sistematizou alguns parâmetros de avaliação para fórum de discussões em ambiente virtual, atualizando os procedimentos considerados desejáveis num ambiente presencial de debates, conforme se vê a seguir:

Tabela 3. Critérios para avaliação de intervenções em fóruns virtuais de discussão

Pontos	Tipo de participação
0	Passiva (só recebe as mensagens e não posta coisa alguma)
1	Participações que não contribuem para a discussão em pauta
2	Contribuição pontual isolada (cita definições, aponta uma URL)
3	Contribuição questionadora (propõe dilemas, apresenta alternativas e pede posicionamentos)
4	Contribuição debatedora (comenta contribuições anteriores com propriedade), responde a questionamento ou apresenta contra-argumento (pró e contra).
5	Contribuição sintetizadora (coleta segmentos da discussão, ajusta, adapta, elabora parecer conclusivo) .

Ao final da discussão, as contribuições são categorizadas segundo as modalidades acima propostas e os conceitos atribuídos em função do total de pontos coletados por cada participante”.

Fonte: Liane Tarouco

TELEDUC – UFRGS – LABORATÓRIO DE TELEDUCAÇÃO - 2004.

A escala foi apontada como sugestão ao grupo de 16 tutores da “Educação Sem Fronteiras”, e a partir dela, cada equipe de tutoria poderia definir seus parâmetros avaliativos, tendo em vista os objetivos pertinentes ao grupo com o qual trabalhava, e fazendo com que a avaliação se tornasse mais objetiva e participativa, coerente com a natureza do processo interativo que se dá no ambiente da discussão virtual.

Como os alunos também precisavam estar cientes dos critérios de avaliação dos fóruns, esses critérios foram apresentados a eles no primeiro encontro presencial do semestre, e depois enviados por *e-mail*, para ajudá-los a construir suas postagens com mais cuidado e pertinência. Em decorrência da adoção desses critérios, foi percebido e discutido, em reuniões de tutoria, que seria necessário prever instrumentos de auto-avaliação, de avaliação do desempenho da turma pelos próprios alunos, bem como de avaliação da atuação do tutor e do suporte tecnológico, para que a relação assimétrica na hora da atribuição da nota ou do conceito final evoluísse para uma autopercepção enriquecedora das participações em fóruns posteriores, ao longo dos 3 ou 4 anos previstos para uma graduação *on-line*. Em um dos grupos que aceitou implantar a avaliação sistêmica, foi registrado que esse procedimento tendia a melhorar o processo

decisório, melhorando, em conseqüência, o planejamento e a execução das rotinas que davam continuidade e sustentação ao curso. As ações a desempenhar se tornavam mais pertinentes e eficazes, bem como o nível de responsabilidade dos envolvidos. A criação de fóruns não avaliativos também foi apontada como necessária para melhorar a qualidade das interações entre os alunos e tutores, pois, nesses espaços, conforme registramos durante a pesquisa, pode-se “falar mais do que se quer e menos do que se espera que seja dito”.

Foi possível também perceber que, raramente, os alunos iniciantes atingiam de pronto os níveis quatro e cinco de participação citados na tabela acima, pois a própria falta de familiaridade com os procedimentos de discussão em ambiente virtual e o estranhamento que disso decorre inibiam-lhes a participação. Desse modo, os integrantes do grupo tendiam a fazer, nas primeiras discussões, apenas um “reconhecimento do terreno”, experimentando aos poucos novas estratégias de comunicação que os mantivessem em zonas de conforto interacional. Considerando isso, o professor-tutor deveria ser capaz de fazer uma avaliação situacional do momento de início das discussões entre os alunos, estabelecendo um planejamento adequado que os ajudasse a galgar os níveis mais altos (debater, sintetizar), e levando-os, assim, a promover os deslocamentos procedimentais e conceituais que caracterizam a verdadeira aprendizagem. No entanto, apenas 7 dos 16 tutores pesquisados conseguiam fazer esse diagnóstico, continuando os demais a realizar as rotinas padronizadas, mesmo que os resultados não estivessem sendo satisfatórios.

Desse modo, percebemos que, no ambiente de discussões virtuais, o tão propalado “aprender a aprender” é peça chave para o sucesso, constituindo, ao mesmo tempo, um complemento do não menos famoso “aprender a conviver”, (DELORS, 1998) já que, mesmo por um período determinado, a leitura e a escrita de intervenções tornam-se uma forma de conviver com as idéias que representam as pessoas, preparando o terreno para a convivência que ocorre ao longo de todo o curso. Esses aspectos precisariam, portanto, ser incluídos da composição dos elementos de avaliação, sob pena de se minimizar a importância deles no processo ensino aprendizagem característico das discussões virtuais e, conseqüentemente, de enfraquecer a ênfase que a eles precisa ser dada na modalidade EAD via *web*, em especial para cursos de graduação, pois a longa duração deles (3 a 4 anos), conforme já mencionado

anteriormente, pede reconfigurações e aprofundamentos para manter os níveis de motivação.

Realizando essas mudanças, tanto na implementação quanto no acompanhamento e na avaliação dos fóruns virtuais, o foco das postagens tendeu a deslocar-se: o tutor não postava mais suas intervenções apenas para verificar os alunos e o seu desempenho, mas para envolver-se com eles e com as idéias que publicavam, para ajudá-los a progredir na construção de sentidos e, ao mesmo tempo, para aprender com eles; os alunos, por sua vez, não postavam apenas para “falar com o professor”, mas para colocarem-se como autores de pensamentos e co-partícipes do processo de gestão da discussão, o que, por si só, já constituiu poderoso incentivo à visita constante ao ambiente de postagens, bem como à consolidação da aprendizagem pessoal. Além disso, quando se trata de cursos de longa duração (mais de um semestre), a simples repetição de procedimentos tende a enfraquecer o desejo de interação, uma das causas da evasão de alunos na modalidade de graduação a distância via *web*.

Na última reunião realizada com os tutores a respeito do fórum, foi consenso do grupo que, para que fossem descobertas novas possibilidades de uso do fórum de discussões como ferramenta eficiente de ensino aprendizagem e também como recurso à permanência do aluno no curso, seria necessário que se programassem “rodas de conversa” periódicas e regulares entre professores-tutores, coordenadores e técnicos de programação e *design* instrucional, de modo a provocar a confluência entre as propostas pedagógicas e as possibilidades tecnológicas, já que, em EAD, é impossível separar essas áreas de atuação. Sempre que possível, a coleta de comentários e sugestões dos alunos a respeito dessa atividade deveria ser realizada e agregada às rodas de discussão, para que a voz discente fosse representada a contento no processo decisório. De igual maneira, o mapeamento do comportamento dos alunos e tutores no ambiente de discussão precisaria ser realizado sistematicamente e interpretado, para que se considerasse pedagogicamente essa informação, pois somente esse acompanhamento sistemático favorece a exotopia, capaz de propiciar o metachecimento que permite a criação de uma visão de futuro e a manutenção de condições de sucesso de um curso de graduação a distância via *web*.

3.6.3 Página de conteúdo

A página de conteúdo é, talvez, a instância de EAD que mais contenha sobreposição de tempos e inserções, pois, quase sempre, é preparada por um “conteudista terceirizado”, função da qual trataremos com mais vagar no Capítulo 4; apreciada por um coordenador, que quase sempre a modifica, enviando-a depois para o analista pedagógico/*designer* instrucional, que a prepara para publicação de acordo com as orientações do projeto pedagógico da instituição, do curso e/ou da disciplina; e que depois a envia para o *webdesigner*; o qual programa em HTML tudo o que foi planejado em arquivo Word, repassa o arquivo ao programador que publica a página, a qual depois, antes da liberação ao público, ainda deve passar pelo revisor de texto e de navegação.²⁰

É uma das mais complexas atividades a se realizar em EAD, exigindo uma equipe multidisciplinar e uma grande capacidade de negociação e de organização do tempo, para que uma etapa não atrole as demais, prejudicando o resultado final.

É uma ferramenta assíncrona, porque produzida em vários tempos; recebida em outros tantos, dependendo da disponibilidade e da organização pessoal dos alunos; precisa, ao mesmo tempo, manter-se atual por um período razoável, entre seis meses a um ano; e necessita, igualmente, apresentar possibilidade de fácil atualização, com pontos de permeabilidade que permitam aos tutores, coordenadores e *designers* instrucionais modificá-la sem grande trabalho.

Essa é, igualmente, uma das mais polifônicas estruturas presentes em EAD, pois agrega os valores e contribuições de diferentes sujeitos ao longo do processo. É o substituto, por assim dizer, do professor e de sua elocução presencial, agora configurados no modo visual e escrito, predominantemente, e base a partir da qual o aluno desenvolve as atividades propostas.

²⁰ Esse parágrafo foi construído intencionalmente no modo longo e com poucas pausas, para dar a impressão o mais aproximada possível da extensão e da rapidez de todo o processo de publicação de um curso a distância via *web*, no modo predominante nos grupos de trabalho da ESF.

Grandemente influenciada pela modalização cronológica do tempo, a página de conteúdo precisa contribuir para que a oportunidade representada por *Kairós* também tenha lugar na sua constituição. Conversando com os diferentes segmentos da ESF envolvidos nessa tarefa, a respeito do que seriam as “boas páginas de conteúdo”, foram identificados os seguintes indicadores:

- a) as que não se tornam longas em excesso, ainda que essa métrica seja imprecisa e carregada de subjetividade, já que se vincula diretamente à proficiência de leitura e inteligência textuais que trabalharemos no Capítulo 5;
- b) instigam a participação e o envolvimento do usuário, permitindo a ele exercitar seu poder de autoria e intervenção;
- c) contêm, além do texto, ilustrações e *links* internos (para glossário e leituras complementares, na maioria das vezes) e externos (indicações de páginas *web* relacionadas ao conteúdo tratado no texto), os quais têm a função de ampliar a visão básica oferecida pelo conteudista e acrescentar elementos lúdicos e artístico-culturais às rotinas previstas;
- d) têm apresentação estética boa, sem carregar muito nos elementos visuais, para não tornar o campo de leitura muito “poluído”;
- e) apresentam boa legibilidade, resultado da escolha adequada da fonte e dos elementos de fundo.

Pelo modelo gráfico, conceitual e metodológico que apresente, vimos que essa seção de um curso virtual fala da instituição, dos organizadores do curso e de suas intenções, de seu cuidado e interesse com o público-alvo, provocando ou não a geração de um espaço de confiança entre os discentes e os gestores/docentes, reforçando ou provocando a automotivação.

Na “Educação Sem Fronteiras”, observamos, por parte do segmento de macrogestão, uma supervalorização do número de páginas de conteúdo produzidas, sendo essa

estatística retomada em todas as reuniões institucionais dirigidas pelos macro-gestores, sugerindo uma preocupação com a quantidade, que nem sempre assegura qualidade ao corpo do curso como um todo.

3.6.4 Instruções de Tarefas

As instruções de tarefas, que podem constar das páginas de conteúdo, do caderno de atividades, da seção “Avaliações e Exercícios” da plataforma virtual, e ainda serem enviadas por *e-mail*, pertencem ao gênero instrucional, aquele que espera uma “ação regulada” por parte do receptor, que pressupõe uma “obediência” deste ao destinatário. Substituem, por assim dizer, o comando verbal do professor em sala de aula, bem como os verbetes de tarefas apresentados no quadro de giz, numa projeção, num material impresso. Como os enunciadores não se encontram no mesmo espaço-tempo, mas no cronotopo da EAD – o ciberespaço – não é possível reconfigurar o texto em tempo real, o que nos levou a constatar que os textos instrucionais de tarefa, de preferência, deveriam apresentar as seguintes características:

- a) informações na ordem cronológica em que devem ser utilizadas;
- b) clareza e objetividade, sem deixar de referenciar os detalhes necessários à execução da tarefa;
- c) que não se apresentem tanto como ordem, mas como convite, envolvimento, para predispor emocionalmente à concordância, mas não à submissão;
- d) além disso, proposições de tarefas significativas para o contexto do curso e/ou da disciplina, apresentando-se para os alunos como “algo que vale a pena ser feito”, e, para os tutores, como “algo que vale a pena ser apreciado.”

As instruções de tarefa que constam do texto de conteúdo são, na maioria das vezes, produzidas de acordo com a noção de “destinatário presumido” (a qual será bem detalhada no Capítulo 4), isto é, “aquele que eu imagino como receptor do que eu digo ou escrevo”. Isso provoca, não raro, a necessidade de reformulação da instrução, pois, à

medida que o público vai entrando em contato com o texto da instrução, novos ângulos de percepção dele se revelam, deixando às claras ambigüidades, lacunas informacionais e outras falhas textuais antes despercebidas.

Observamos que, quando ocorre o descompasso na compreensão desse texto, um fluxo de interrogações e mensagens explicativas se inicia, aumentando a necessidade de contato por *e-mail* e telefone. No entanto, o receptor pode simplesmente (e isso acontece muitas vezes!) não entregar a tarefa solicitada por não haver compreendido as instruções, o que pode gerar negociações, dilação de prazos, situações de conflito que tendem a criar percalços à interação virtual.

3.6.5 Blogs e Flogs

O *blog* surgiu em 1997, criado por Jorn Barger, como uma página *web* onde um diarista registrava outras páginas que considerava interessantes. Peter Merholz modificou a nomenclatura original proposta por Barger – *weblog* – para *wee-blog*, provocando o surgimento da forma curta *blog*, a qual se popularizou e tornou-se dominante. (SIMÕES & MOTA & XAVIER, 2003)

No início, os *blogs* eram rudimentares, no que diz respeito a *design* e conteúdo, mas o modelo original – divulgar para outros páginas já visitadas e consideradas boas – pareceu importante para os primeiros autores e usuários, que se dispuseram a disseminá-lo e a fazê-lo melhorar, utilizando, desde sempre, o conceito de rede: um blogueiro sempre se referia a outro, fosse citando-o ou incluindo as páginas por ele referenciadas à sua própria, com comentários. Esses pioneiros, segundo Rebecca Blood, “blogueira da 1ª geração”, esforçavam-se para converter-se em boas fontes de *links*. Para isso, aprenderam uma nova forma de escrita, mais concisa, de modo a realçar as páginas indicadas e não as suas. (KLEINE & BURSTEIN, 2005)

Seguindo o paradigma velocista que envolve as conquistas tecnológicas a partir do século XX, no próprio ano de 1999 várias empresas apropriaram-se da idéia de

Barger e lançaram no mercado *softwares* que facilitariam a criação de blogs, automatizando sua preparação e publicação. O mais famoso deles – o Blogger – tornou o conhecimento da linguagem de programação dispensável a um blogueiro, além de propor a escrita espontânea, razões pelas quais foi imediatamente adotado por centenas de pessoas. Decorrente dessa massificação, a proposta original modificou-se, passando o *blog* a ser usado como mídia alternativa, devido ao baixíssimo custo de publicação, e causando controvérsia entre os blogueiros da “primeira hora”.

Ainda em obediência ao *imprinting* de velocidade, no início de 2000 o Blogger agregou ao *software* original o *permalink*, dispositivo que garantia uma publicação permanente do *blog* em uma URL, caso ele fosse referenciado por outro *blog*. Essa inserção fez muita diferença quanto à recuperação de arquivos em *blogs*, permitindo a localização destes por endereços, o que antes só poderia ser feito por navegação livre ou cronológica, rastreando-se o momento exato da publicação do *blog* na rede. Em consequência desse novo procedimento, a citação e o comentário tornaram-se práticas comuns nos *blogs*, auxiliando na redução dos empecilhos à transformação de leitores em escritores/autores.

O crescimento da *blogsfera* – termo que indica todos os *blogs* ou grupos deles como comunidade virtual – foi espantoso. No início de 1999, existiam menos de 50; no final de 2000, já chegavam a milhares; em menos de 3 anos, tornaram-se 4 milhões e, atualmente, de acordo com o *State of Bloggsphere*, já são 50 milhões, com tendência a dobrar essa quantidade a cada seis meses.

Seguindo a mesma lógica, mas em escala bem mais reduzida, o material de estudo do *blog* como fenômeno comunicacional e cultural também cresceu. Entre 1999 e 2000, foram publicados apenas 11 artigos sobre o uso de *blogs*, subindo esse número para 647 em 2003, e 2720 em 2005, o que mostra um interesse acadêmico já significativo a respeito do fenômeno.

No entanto, apesar de toda essa rápida disseminação, o uso do *blog* como ferramenta educacional ainda é hesitante, passando essa lacuna, principalmente, pelo

fato de os gestores de cursos presenciais e virtuais nem sequer a conhecerem e/ou terem, com relação a ele, uma opinião estereotipada e preconceituosa:

Não, nunca usei. Pra falar a verdade, nem sei bem direito o que é.
Tutor 12

Eu já vi, mas não gosto. A linguagem é muito frouxa, quase incompreensível. Não acho que seja bom incorporar isso a um curso universitário.
Coordenador 4

A gente teria que sair da plataforma para fazer isso, e fica mais difícil pro tutor. Se tivesse um jeito de fazer isso lá dentro, até que dava pra pensar.
Tutor 13

Blog não é uma coisa muito séria, é?
Tutor 16

Eu sei que os alunos fazem e tudo mais, o que a gente ia ganhar com isso? Já tem e-mail fórum, chat, avisos, agenda, tanta coisa pra fazer que nem dá tempo. Vai arranjar mais uma pra quê?
Tutor 11

Contrariamente a isso, o segmento dos alunos, sobretudo os mais jovens, assim se manifestou a respeito:

Usar blog no curso? Ia ser muito legal, pois é um lugar onde você se coloca, fica um trabalho mais bonito, com cor, imagem, diferente do texto chapadão do Word.
Aluno 92

Se todo mundo faz, o curso virtual não fazer é alienação, né não? Não dá pra ignorar que chama a atenção da galera. Um faz, os outros querem ver, é a nossa linguagem. Daí, por que não usar?
Aluno 77

Uma professora minha até já usou, e foi muito bom, Saiu cada trabalho lindo. Eu sei porque fazia parte da avaliação entrar no blog dos colegas, ler e deixar comentário. Ela tava fazendo uma experiência com avaliação em rede, eu acho. Pelo menos, é o que lembro que ela disse.
Aluno 83

Ai, podia começar logo! Eu adoro blogs! Eu entro todo dia mesmo, arrumo, atualizo imagens, leio os comentários, atendo ao convite dos visitantes, visito a página deles também. Minha mãe até diz que se eu arrumasse a casa do tanto que arrumo o blog, nem precisava de faxineira” (risos)
Aluno 91

Apenas uma professora-tutora da “Educação sem Fronteiras” fazia uso do *blog*, mas, ainda assim, em turmas do curso presencial, pois “não havia espaço para essa prática nos cursos virtuais de graduação nos quais atuava como tutora.”

O grupo de coordenadores entrevistados assim se posicionou a respeito:

Não propusemos o uso do blog até agora porque nem esgotamos todos os recursos da plataforma. Além disso, realmente dá mais trabalho, e como muitos tutores e alunos ainda não sabem fazê-los, isso precisaria de uma preparação maior. Tem também o fato de a gente precisar sair da plataforma pra isso, e aí entra uma questão de segurança de rede, porque esse material é muito contaminado.

Já o *flog*, ou *fotolog*, é uma página *web* composta por fotos, com ou sem legenda, e organizadas com ou sem ordem cronológica. O diferencial entre o *blog* e o *flog* é que, enquanto um utiliza predominantemente *links* e textos como conteúdo, o outro trabalha com a predominância de imagens. A semelhança entre eles fica por conta do fato de que ambos utilizam os comentários como forma de registrar as interações entre os blogueiros e flogueiros, e de que o criador não precisa saber a linguagem HTML para publicar um, pois os sistemas de criação e edição são auto-instrutivos e automáticos.

O objetivo principal do *flog* é compartilhar imagens, utilizando os comentários dos visitantes como forma de interação. Verdadeira “febre” entre os adolescentes, atualmente funcionam como autovitrines, murais onde as imagens editadas têm sempre a intenção de chamar a atenção dos possíveis visitantes, dando-se a conhecer nem sempre com informações verdadeiras, mas com aquelas que gostariam que o fossem.

No entanto, assim como o *blog*, o *flog* quase não tem uso educacional, embora o tratamento de imagens constitua um poderoso instrumento de aprendizagem, principalmente se for trabalhada a transposição do discurso verbal para o não verbal e vice-versa. Ambas as ferramentas continuam agindo no nível do “discurso primeiro”, quando poderiam, por um processo de intervenção pedagógica, passar a funcionar como gerador do “discurso segundo”.

A rede de *blogs* e *flogs* propicia, atualmente, vastas oportunidades de estudos psicológicos e antropológicos, pois, pelas interações virtuais neles concretizadas, são vividas experiências de peso por inúmeros sujeitos. Amizade, amor, ódio, intrigas, alegrias, tudo pode ser registrado e sentido nos *coments*. Como na narrativa epistolar “Ligações Perigosas”, de Choderlos de Laclos (LACLOS.1979), contada exclusivamente por meio de cartas trocadas entre os personagens, muitas histórias

romancesas podem ser identificadas acompanhando-se o fluxo de visitas e comentários entre flogueiros e blogueiros.

Analisando-se esses dois recursos sob o prisma da interlocução, é fácil perceber por que parecem tão atrativos. Primeiramente, constituem eficientes mediadores entre o usuário e a tecnologia, eliminando a necessidade de domínio de uma linguagem específica para produção e publicação. Portanto, são excelentes maneiras de vencer intervalos entre o mecânico e o humano. Em segundo lugar, permitem um alto poder de autoria e intervenção, pois os *links* indicados, os comentários, as imagens inseridas, bem suas legendas, tudo é selecionado e criado pelo usuário, e guia, por assim dizer, uma outra pessoa, o visitante, pelo mesmo caminho percorrido pelo autor. Em terceiro, trata-se de dois procedimentos altamente dialógicos, pois, desde sua arquitetura até sua concretização, dirigem-se ao Outro, provocando e desejando a sua responsividade. (BAKHTIIN, 1997) Por último, é preciso considerar que trabalham com o conceito de rede, ótima metáfora da sociabilidade e conectividade humanas, representativa do ser gregário que somos, em diferentes instâncias. (LÉVY, 1993)

Porém, apesar de todas essas vantagens, não são vistos como potencializadores da construção de conhecimento, a não ser em escala muitíssimo reduzida. Há algumas razões para isso, entre as quais podemos apontar algumas que nos parecem mais relevantes durante o período da pesquisa:

a) a educação está institucionalizada, e toda instituição, como macro-estrutura, move-se lentamente, tendendo mais à estabilização que ao dinamismo. Como a adoção desses procedimentos com finalidade pedagógica pede dos gestores uma grande capacidade de abertura ao novo, e isso, infelizmente, não é muito comum, torna-se mais fácil excluí-los do processo educacional sob o pretexto de constituírem uma “língua estranha e sem seriedade”; (SENGE, 2005)

b) o uso de práticas consideradas “não escolares”, como o *blog* e o *flog*, ainda causa grande estranhamento às organizações escolares, embora tal não devesse ocorrer, pois, se a escola “prepara para a vida”, precisaria utilizar os “instrumentos da vida” como material de trabalho. Recusar-se a fazê-lo é assumir o anacronismo como prática

pedagógica, o que significa, no mínimo, “mirar um alvo que já não se encontra mais onde o vimos”; (TARDIFF & LESSARD, 2005)

c) as plataformas educacionais não contemplam essa modalidade de edição, e não são aceitas nos cursos de graduação *on-line* outras ferramentas que não estejam hospedadas nelas, em especial devido a questões de segurança de rede. Há um intervalo entre o que se pode fazer na plataforma e o que se faz fora dela, resguardando o espaço escolar do curso e, ao mesmo tempo, restringindo o uso de ferramentas mais apropriadas ao seu público alvo.

3.6.6 Portifólio

O portfólio, na definição dicionarizada, (MICHAELLIS, 2003), consta somente como “pasta com exemplares de trabalho”. No entanto, essa prática, advinda do campo da arte para o da educação, e originalmente tomada como mostra portátil do que o artista poderia produzir, significa atualmente muito mais que isso.

A definição de Hernández (1998, apud VIEIRA, 2002) apresenta-o como

continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (p. 2).

Já Sá-Chaves (2000, apud VIEIRA, 2002) definem-no como

instrumento de diálogo entre educador e educando, (...) continuamente elaborado e re-elaborado na ação e partilhados de forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e experimentar, levando o aluno à tomada de decisões, ao reconhecimento da necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, além de permitir as dúvidas e conflitos para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (...) um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo (p.2)

Ambos os autores indicam-no como próprio a desenvolver:

- a) o pensamento reflexivo dos participantes;
- b) o processo de enriquecimento coletivo de conceitos;
- c) a organização e a re-organização de conceitos individuais;
- d) originalidade e a criatividade individuais e coletivas;
- e) a construção individualizada de conhecimentos;
- f) a resolução de conflitos e divergências;
- g) a autonomia e a identidade
- h) os processos de auto e hetero-avaliação.

Muitos ainda têm a equivocada noção de que o portfólio seja mera coletânea de trabalhos diversos, mas, na realidade, ele é constituído por quatro tipos de materiais, segundo Collins (1991), os quais podem ser reunidos em uma infinidade de formas, a critério da criatividade do autor (caixa, pasta, mural, CD Rom, vídeo, PPT, PPS etc.):

- a) artefatos: documentos produzidos durante o curso, semestre ou disciplina, contendo desde atividades de sala de aula até trabalhos realizados espontaneamente pelos alunos, referentes aos temas tratados;
- b) reproduções: documentos com informações que se coletam, geralmente, fora da sala de aula, tais como gravações de áudio e vídeo, impressões de páginas web, entrevistas, enquetes, etc;
- c) atestados: documentos sobre os trabalhos do aluno, preparados por outros observadores, sejam eles o professor, colegas, amigos, etc;

d) produções: documentos especialmente preparados para dar formato, coesão e coerência ao conteúdo do portfólio, tais como parágrafos introdutórios, legendas, textos de análise, síntese e extrapolação, etc.

No início, o portfólio era apresentado como material impresso ou produzido a mão, tais como os produzidos por artistas plásticos, fotógrafos e, mais tarde, pelos publicitários. Com o advento das novas tecnologias, é possível fazer também o e-portfólio, ou portfólio eletrônico, publicado na *web* e que pode ser editado dentro da própria plataforma educacional. Duas das pesquisadas, inclusive, têm essa opção de uso utilizada regularmente, com bons resultados para a aprendizagem e a satisfação pessoal de alunos e tutores.

Mas, se ele apresenta tantas vantagens, por que tão baixo índice de utilização? Primeiramente, porque o portfólio não é uma tarefa de fácil preparação nem de fácil apreciação, exigindo do autor e do professor habilidades que nem todos têm, nem das quais, muitas vezes, vêm a necessidade, tais como a atenção; o cuidado; o não automatismo das inserções, correções e *feedbacks*; a observação* de cada trabalho como trajetória única, sem comparação com a produção dos demais envolvidos no processo; a capacidade de deslocamento no processo avaliativo, pois o professor não é mais o examinador e o aluno deixa de ser o examinado; a capacitação contínua em avaliação alternativa, acolhendo modelos não ortodoxos como a produção de textos literários, a criação de charges, paródias, quadrinhos, etc. Em segundo lugar, porque o tempo que se investe no acompanhamento desse material precisa ser bem maior do que o necessário a rotinas padronizadas de avaliação pontual, o que nem sempre é possível, considerando-se a carga horária dos tutores e a quantidade de alunos por turma. Pesquisas bem recentes, apresentadas no 1º Encontro Internacional de Portifólios, em Portugal, em 2003, indicam que o maior motivo para a resistência ao uso do portfólio está na escassez do tempo disponível para preparar, acompanhar e “corrigir” o material. Os professores que tentaram fazê-lo sempre se sentiram sobrecarregados e cansados com essa tarefa; os alunos, por sua vez, querendo impressionar os avaliadores com a quantidade, exageraram na inclusão de documentos, inviabilizando o acompanhamento da atividade como seria necessário e adequado.

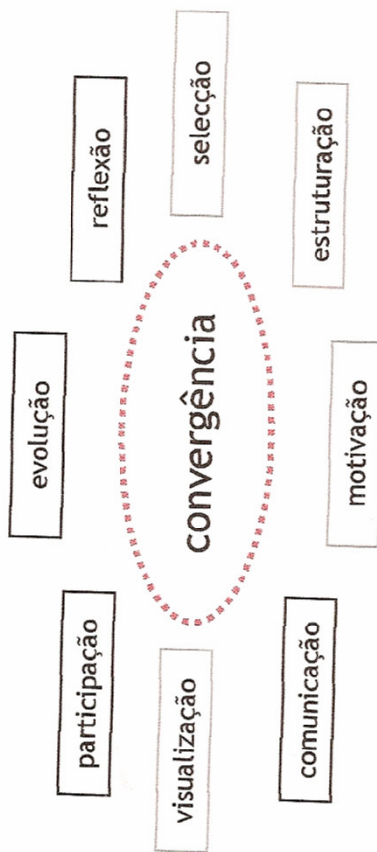
Costa & Cruz & Ferreira (2006), apontam-no como uma atividade complexa em que convergem os aspectos de **motivação** (o aluno se envolve com o processo de descoberta e re-descoberta de conceitos e práticas, o que faz com que ele queira realizar as atividades colecionadas); **comunicação** (todo o material colecionado fala de si e dos outros, para si e para os outros, constituindo um recurso altamente dialógico); **visualização** (tudo o que for colecionado será visível de alguma forma, sendo perceptível como material concreto e como patrimônio intelectual e afetivo); **participação** (o autor envolve-se com pessoas e processos durante o período de preparação, passando a fazer parte de outras vidas, assim como essas outras vidas passam a agregar a sua); **evolução** (o autor e seus apreciadores, em especial o professor, podem verificar, pelo acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas, o progresso realizado); **reflexão** (o que faz parte da coleção deve ser fruto de um pensar reflexivo, assim como conduzir os apreciadores e colaboradores a esse mesmo pensar); **seleção** (são aplicados critérios para a escolha do material que comporá o portfólio); **estruturação** (a organização que será aplicada ao material é uma estrutura organizacional que indica com clareza os paradigmas utilizados, ou a ausência deles, o raciocínio e a intenção do autor); conforme se vê na **Figura 11**, a seguir:

5. PROPOSTA

portefólio



UNIVERSIDADE DO MINHO



Tecnologias que podem ajudar a pensar...

1º Encontro sobre e-Portfólio | Universidade do Minho | 13 e 14 de Julho de 2006

Vemos que se trata, portanto, de (i) um procedimento complexo e dialógico, já que envolve muitos elementos correlacionados; (ii) com possibilidade de ser usado no modo *web*, e que pode ajudar efetivamente na construção individual e coletiva de conhecimento, pois o aluno dialoga com o conhecimento proposto pelo professor, e esse, por sua vez, dialoga com a proposta dos alunos (VILLAS BOAS, s.d.).

Isso não significa, porém, que em cursos de graduação *on-line* ele deva ser o único meio de registro de pesquisa e aprendizagem e avaliação, nem que tenha surgido para excluir os instrumentos tradicionais, tais como os exercícios e provas. Ao contrário, tais produções podem e devem fazer parte do portfólio, registrando fielmente toda a trajetória pedagógica percorrida pelos sujeitos envolvidos no curso, no semestre ou na disciplina.

3.6.7 Homepage

É comum a confusão entre *homepage* e página pessoal, sobretudo para quem está iniciando seus contatos com a informática e a internet. A *homepage*, ou página principal, como também é conhecida, é a primeira página que vemos quando abrimos o *site*, conjunto de páginas ligadas entre si, e que pertencem a um mesmo administrador/usuário. Nela se apresentam, em botões, abas, ícones, os caminhos de acesso a todos os conteúdos que estão disponíveis no *site*. Já a página pessoal é um documento publicado na Internet que disponibiliza o conteúdo pessoal de um usuário.

Apenas um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” investiu na criação de páginas pessoais ou de *sites* de uma disciplina, turma ou curso, durante o desenrolar do processo pedagógico, o que se mostrou de grande ajuda na consolidação da aprendizagem, bem como na motivação contínua dos estudantes na frequência ao curso. Esse efeito foi naturalmente obtido porque o espaço virtual pôde ser utilizado criativamente, e concede a seus autores um grande poder de intervenção no ambiente virtual, o que ainda é muito pouco estimulado, em praticamente todos os cursos a distância via *web*. No caso de disciplinas virtuais em semestres presenciais, verificamos

que o incentivo ao uso desse recurso é inexistente, nas quatro IES que compõem a “Educação Sem Fronteiras”.

Uma das plataformas pesquisadas, em uso na “Educação sem Fronteiras”, possibilita a criação de *sites* e páginas pessoais, mas os cursos de graduação a distância, com exceção do já citado acima, ainda não utilizam esse recurso, por ser considerado trabalhoso pelos coordenadores e tutores. Apenas um dos cursos de pós-graduação faz uso dele, com excelentes resultados, pois os alunos publicam no espaço pessoal os trabalhos produzidos, fazem comentários sobre a bibliografia e a *webliografia* consultada, analisam temas atuais ligados à disciplina ou curso e visitam os espaços pessoais dos colegas. Desse modo, o aluno não produz para um único interlocutor – o professor – mas para a comunidade acadêmica com a qual está envolvido, e dela recebe retornos de naturezas variadas que tendem a enriquecer o trabalho, tornando-o polifônico e participativo.

3.6.8 Calendário, Agenda e Avisos

Durante as observações, percebemos que essas ferramentas informativas têm uma função organizadora importante no contexto do curso. São usadas por coordenadores, tutores e administradores de sistema da “Educação Sem Fronteiras” para informar aos alunos sobre rotinas do curso ou da disciplina, e também para lembrá-los do que já foi informado anteriormente. Também são consideradas assíncronas porque as mensagens nelas postadas não são vistas em tempo real, nem permitem a interação entre o destinatário e o receptor. Caso o texto não esteja claro para o leitor, a maneira de resolver a lacuna é entrar em contato telefônico ou por *e-mail*.

Observamos que, com relação a esse aspecto, houve uma evolução na qualidade dos textos postados no campo de avisos. Inicialmente, ou eram muito longos, carregados de detalhes, ou lacônicos, apresentando lacunas informacionais. Nas conversas com os tutores, procuramos alertá-los para esse fato, até que um dos grupos propôs a realização de uma “oficina de redação de avisos”, para ajudá-los a melhorar

esse trabalho. O evento foi marcado, e os sete tutores participantes conseguiram perceber suas necessidades pessoais como redatores de avisos, terminando a oficina, inclusive, com um banco de textos produzidos coletivamente, ao qual poderiam recorrer em caso de necessidade, para agilizar o trabalho de inserções deles na plataforma.

Após a anuência de todos os participantes da oficina, o banco coletivo construído por eles foi também oferecido aos demais tutores, e houve vários relatos de que estavam sendo aproveitados, embora não se dispusessem a realizar o mesmo trabalho.

No caso de uma disciplina virtual, há um calendário isolado, separado das demais disciplinas do semestre presencial. Quando se trata de um semestre totalmente virtual, há a necessidade de unificar informações, para evitar duplicidade ou ausência de dados, o que facilmente acontece quando cada tutor cuida apenas do seu próprio trabalho. Contudo, na “Educação Sem Fronteiras”, os cursos de graduação virtual se iniciavam com cada disciplina preparando o seu cronograma, o que resultou em um número gigantesco de tarefas propostas aos alunos, sobreposição de datas, repetição de comandos e de abordagens, e, como não podia deixar de ser, em um não menos imenso número de mensagens de reclamação dos alunos: 258, embora os matriculados fossem apenas, no semestre de início, 29! Quatro alunos simplesmente desistiram nas três primeiras semanas do calendário letivo, por perceberem que não acompanhariam o ritmo. Esse descompasso se deu, principalmente, ao fato de que os alunos recebiam todos os blocos de tarefas, mas cada tutor só via o seu, e não tinha noção do impacto cumulativo que cada calendário isolado estava provocando nas turmas. Os coordenadores, que também haviam recebido planos de ensino separados, só atentaram para a quantidade excessiva de tarefas depois que as reclamações começaram a aparecer. Foram feitas pequenas alterações ao longo do semestre, mas não em quantidade suficiente para resolver o problema, que só foi solucionado no semestre seguinte, com a elaboração do calendário conjunto, e com cada coordenador se encarregando de produzir uma “agenda do semestre”, divulgando-a na *homepage* do curso e usando-a como base para a emissão dos avisos e alertas sobre os prazos e tarefas. Nesse caso, a falta da interlocução para planejar as ações semestrais impactou negativamente sobre o universo discente (“Tão pensando que a gente é máquina?”, “Nem se a gente parar de viver dá pra fazer isso tudo!”) e docente (“Não faço mais nada

além de responder esses *e-mails* reclamando das tarefas e dos prazos! Parece uma avalanche!”), bem como sobre os funcionários da Secretaria, dos monitores e dos encarregados do suporte técnico, que atenderam também a inúmeros telefonemas e responderam a boa parte das mensagens de reclamação enviadas (“Nem fomos nós que criamos essa confusão e agora temos que resolver? Não dá não!”.)

A partir desse momento, as reuniões de preparação do calendário único, envolvendo todas as disciplinas do semestre, foram momentos muito ricos, propiciando o estabelecimento de consensos, a eliminação de redundâncias e lacunas, a otimização do tempo, o aprofundamento do contato dos membros da equipe. Tudo o que era de interesse coletivo passou a ser decidido em conjunto, ficando cada tutor responsável pelos devidos acréscimos referentes à sua disciplina, ao longo do semestre. Os monitores, funcionários de Secretaria e de suporte técnico também foram envolvidos no planejamento, de modo a terem uma idéia mais clara dos momentos de “pico” com relação a demandas referentes a sua área específica, e puderam, inclusive, reorganizar escalas de funcionamento, dentro dos limites aceitos pela “Educação Sem Fronteiras”.

Com a implantação de mais dois cursos de graduação virtual, além dos dois inicialmente previstos, outro espaço de interlocução precisou ser aberto – entre os coordenadores de cada curso – pois havia tutores que pertenciam a mais de uma equipe pedagógica, e os horários de participação deles em cada uma precisavam ser previstos com cuidado. A discussão sobre essa situação levou à criação de atividades conjuntas entre as turmas dos diferentes cursos, para os professores que trabalhassem disciplinas do núcleo comum, diminuindo a linearidade das atividades previstas e a melhorando sinergia da equipe pedagógica. Houve grande resistência quanto a essa sugestão, e apenas dois dos cursos envolvidos optaram por adotá-la, pois os integrantes das outras duas equipes pedagógicas não tinham boas referências nem vivências de atividades ligadas à interdisciplinaridade, nem tampouco à multidisciplinaridade ou à transdisciplinaridade. Até o final do período de observações, os dois blocos continuavam adotando procedimentos diferentes, mesmo que um deles estivesse obtendo sucesso e o outro vivesse, conforme palavras de um dos coordenadores, “apagando incêndios”. Como não havia abertura das pessoas ao diálogo sobre os problemas, o que, com certeza, revelaria pontos fracos a trabalhar, a permanência no

modelo inoperante parecia menos difícil que encarar a necessidade de mudança. (SENGE, 2005)

Em todas as plataformas pesquisadas, o botão de acesso a todos esses campos (calendário, agenda e avisos) encontra-se na *homepage*, havendo, ainda, a possibilidade de dispensar o botão e já visualizar o texto, em uma delas, no caso da **agenda**, que apresenta ao usuário a programação prevista para a semana, assim que ocorre o acesso inicial. É claro que, para perceber o que está postado nesses campos, o usuário precisa acessar o ambiente virtual com regularidade, o que nem sempre acontece. Uma das equipes de tecnologia da “Educação Sem Fronteiras” está desenvolvendo um sistema de “alarme” por *e-mail*, que dispara uma mensagem automática para o *e-mail* do usuário, no caso de haver a inserção de um dado novo. Contudo, a mensagem não reproduz o dado inserido: apenas sinaliza que há novidades na plataforma, indicando o campo que precisa ser consultado para saber de que se trata. Esse formato foi decidido em conversa coletiva entre participantes da equipe de tecnologia, coordenação e tutoria, para que o aluno não se tornasse “preguiçoso” no acesso ao ambiente virtual.

3.6.9 Mural

A comparação dessa seção da plataforma virtual com um dos artefatos presentes na sala de aula tradicional é interessante, pois pressupõe um espaço de publicação livre, coletivo, compartilhado, um dos setores que permitem a intervenção do aluno, fazendo com que ele exercite seu poder de autoria. Diferentemente do *portifólio* individual, da página pessoal e do *site* do curso, o mural pode sofrer interferências de todos os usuários, tornando-se um elemento altamente atrativo para o grupo de estudos e trabalhos, por acolher e legitimar a diversidade.

No entanto, na “Educação Sem Fronteiras” esse espaço ainda não tem uso significativo, pois os gestores temem “perder o controle” sobre o material postado pelos alunos, embora, como administradores do sistema, possam retirar o que se fizer perigoso ou inconveniente.

Reclama-se muito, também, de que o controle de mais uma seção do ambiente faz escassear ainda mais o tempo disponível para as tarefas de coordenação e tutoria, comprometendo a qualidade do trabalho.

Além disso, os responsáveis pela tecnologia relatam que a inserção de arquivos pelos alunos é perigosa, com possibilidade de trazer vírus para o ambiente de rede, e também de provocar sobrecarga do servidor, devido ao aumento indiscriminado da quantidade de documentos a armazenar.

Dessa forma, o mural ainda é usado de forma restrita, ficando a inserção de materiais a cargo do tutor ou do coordenador, dependendo do grupo de trabalho, mas o envio de arquivos pelos alunos ainda é baixo, pois nem sempre o material enviado passa pelo crivo do administrador responsável pela inserção, e essa “censura prévia” foi relatada pela equipe discente como “incômoda e desnecessária”. Dezoito alunos chegaram mesmo a registrar, nos formulários de avaliação do semestre, que gostariam de ter as inserções liberadas, inclusive para contarem com um “elemento surpresa” e realizarem uma gestão compartilhada desse espaço, como forma de aumentar a motivação para a visita ao espaço virtual do curso, indicando um desejo de intervenção e autoria que, segundo esses registros, contribuiria para a formação de sentidos.

3.6.10 Caixa de Tarefas e Caderno de Atividades

Essas duas ferramentas constituem, atualmente, duas das poucas possibilidades de intervenção do aluno no ambiente virtual, juntamente com o e-mail, o fórum e o portfólio.. A primeira destina-se ao *up-load* de arquivos produzidos pelo aluno, e que, em vez de serem enviados por *e-mail*, ficam fixados na plataforma virtual. Depois que o aluno insere o arquivo, temos uma bifurcação, em termos de tutoria, dependendo da configuração da plataforma virtual: ou o tutor precisa copiar e colar o arquivo num documento Word para efetuar a apreciação do trabalho, ou faz a leitura e a apreciação no próprio ambiente virtual, no campo destinado às correções.

Segundo os tutores da “Educação Sem Fronteiras”, a Caixa de Tarefas tem a vantagem de deixar registrada a entrada do arquivo, com menos risco de perda durante o envio por *e-mail*, permitindo também, ao aluno, a verificação de término do *up-load*, pois a plataforma emite um aviso de “arquivo enviado com sucesso”, quando a operação termina, dispensando a necessidade de confirmação de recebimento. Além disso, a lista de arquivos fixados na plataforma fica disponível para o aluno e para o tutor. No entanto, percebemos ser preciso definir bem a utilização da Caixa de Tarefas e do *e-mail* para envio de trabalhos. Caso contrário, os tutores precisam controlar dois modos de recebimento, aumentando a quantidade de rotinas que compõem o trabalho de tutoria.

O Caderno de Atividades não é utilizado por nenhum dos grupos da “Educação Sem Fronteiras”, embora tenha sido citado várias vezes em muitas das reuniões de tutoria e coordenação. Até o final da pesquisa, apenas um dos coordenadores demonstrava o desejo de implantá-lo, mas ainda se encontrava em conversação com o segmento de macro-gestão a respeito.

3.3.2.11 Lista de discussão

É semelhante ao fórum, mas utiliza conceitos diferenciados de interação. Enquanto no fórum o usuário precisa deslocar-se na plataforma, adentrando o ambiente virtual de discussão, na lista o movimento realizado é o contrário: as mensagens dos participantes do grupo invadem o *e-mail* do usuário, vindo até ele. É, portanto, uma alternativa conflitante, pois, ao mesmo tempo em que economiza movimentos do usuário, também dá a ele a sensação de invasão, de multidão, principalmente se a lista tiver muitos membros.

Observamos que as listas de discussão ainda são pouco utilizadas em cursos virtuais de graduação, marcando presença mais constante como complemento às rotinas de disciplinas/cursos presenciais. Quando interrogados a respeito dessa lacuna nos

curso a distância, tutores e coordenadores da “Educação Sem Fronteiras” apresentaram as seguintes justificativas:

É quase a mesma coisa do fórum e tem a vantagem de não invadir nosso e-mail. Como tenho muitos alunos, se eu criar uma lista pra cada turma, por exemplo, ou uma lista para todas as turmas, vai ter tanto e-mail entrando que gerenciar o outlook vai ficar impraticável, mesmo usando todas aquelas possibilidades de regras e tudo mais.

Tutor 12

Eu até já tentei usar no curso virtual, mas não deu certo. Ficou muita coisa pra ler e acompanhar. Uma das turmas nem chegou a usar por falta de tempo dos alunos. Só dois ou três usaram. Então, achei que não valeu a pena.

Tutor 03

Usar só por usar não é uma coisa boa. Já tem outras formas de discutir, como no fórum, então achamos dispensável usar.

Tutor 05

O grupo do meu curso não tem esse botão ativado na plataforma. A coordenação já decidiu que não ia usar e nem discutimos.

Tutor 16

Um dos usos interessantes da lista de discussão foi feito por uma única tutora da “Educação Sem Fronteiras”, num curso de graduação via *web*, como meio de dirimir dúvidas. Segundo ela, ficou mais fácil e ágil responder a questionamentos que tendem a tornar-se repetitivos, pois chegam até o *e-mail* várias mensagens do mesmo teor, principalmente a respeito das instruções de tarefa. Até que o tutor identifique a necessidade de resposta coletiva, já precisou redigir três ou quatro respostas semelhantes para diferentes alunos. Quando se faz a lista para isso, as mensagens chegam ao *e-mail* de todos, e perguntas futuras sobre o mesmo assunto são evitadas.

3.6.12 Feedback de tarefas

Uma das modalidades de interlocução mais delicadas é a do feedback de tarefas. Todos os tutores foram unânimes em declará-lo, e os alunos confirmaram essa impressão também declarando, em vários momentos, que esse retorno a respeito dos trabalhos enviados era o que mais os deixava ansiosos (MONAT, s.d).

Investigando esse binômio dificuldade / ansiedade, vimos que continha alguns elementos importantes:

- a) A eliminação de traços de corporalidade importantes, tais como sorriso, toque de mão, expressão facial, dificultava, para nove dos tutores pesquisados, a construção de mensagens com *feedback* considerado negativo – pedidos de reformulação ou divulgação de notas e conceitos abaixo da média. Esses tutores consideravam mais fácil fazer isso em presença, contando com a linguagem corporal para ajudá-los nessas situações. (RECTOR, 1999) Os demais tutores, quanto a esse aspecto, preferiam “estar longe do aluno” no momento em que ele fosse receber esse “tipo de notícia”, preferindo, então, fazê-lo por *e-mail* a presencialmente. Alguns declararam mesmo “não querer ver a cara que o aluno faria ao ler uma mensagem com esse teor.” Todos, no entanto, declararam levar mais tempo construindo as mensagens que veiculariam esse tipo de informação, que as outras, com retornos considerados positivos e com notas acima da média. Desse modo, a complexidade entre causas e efeitos, (MORIN, 2002) conforme vimos no item 2.4, ficou confirmada, pois o mesmo motivo (ausência do contato diádico para *feedback* negativo ou negativo) levava a comportamentos / conseqüências diversos. Em ambos os grupos, a palavra “medo” foi recorrentemente utilizada: “medo de chatear”, “medo de ser muito duro”, “medo de receber reclamações”, “medo de não ter sido claro”, “medo de ser injusto”, “medo de ter esquecido algo”, sugerindo um contexto emocional com ausência de confiança mútua e também de autoconfiança. Ao relatarmos essa impressão nas reuniões de tutoria, embora o estranhamento inicial, os tutores, em geral, aceitaram a existência desse elemento no contexto, indicando, para isso, possíveis causas: (i) pouco contato com os alunos; (ii) pouca experiência na atividade de tutoria; (iii) dificuldades pessoais em lidar com “notícias ruins”. Apenas dois dos tutores do grupo rechaçaram por completo a existência do medo como motivador de suas ações interlocutivas com os alunos, um deles por achar que já tinha “passado dessa fase”, e o outro por considerar natural o fato de

precisar comunicar informações dessa natureza. Segundo suas palavras, é “inevitável e a gente tem que aprender a lidar com isso.”

- b) Oito dos tutores entrevistados e observados preferiam aprovar o aluno com nota e conceito mínimo do que solicitar-lhe reformulações, alegando que esse tipo de mensagem levava muito tempo para ser construído, além de gerar atendimentos posteriores, fosse por telefone ou *e-mail*, o que reduzia ainda mais a quantidade de tempo disponível para a tutoria. Além disso, nove dos tutores do grupo consideravam a solicitação de reformulações uma atitude “paternalista”, incabível no contexto de um curso de graduação virtual. A interlocução considerada difícil, ou desnecessária, era então eliminada do processo, para “simplificar as coisas”. (BAKHTIN, 1997) No entanto, o retrato desse silêncio aparecia no relatório de notas e conceitos, revelando uma quantidade grande de alunos com desempenho no mínimo necessário nos *logins* desses tutores. Constatamos também, com relação a esse aspecto, que, quanto mais clara era a mensagem de instruções, e quanto mais objetiva a lista de critérios de avaliação, menos necessidade de pedidos de reformulação havia. No entanto, essa otimização só era obtida com o trabalho coletivo.
- c) Muitos alunos tendiam a encarar os *feedbacks* de reformulação e notas /conceitos abaixo da média como rejeição pessoal, não aceitação da personalidade, como falta de capacidade de o tutor entender o que havia sido colocado por escrito no trabalho. Durante muitas das reuniões e tutoria, esse aspecto ocupou boa parte do tempo de comentários, e algumas estratégias foram sugeridas e adotadas, resultando em melhora significativa no modo de construir esses retornos e de provocar uma recepção menos dolorosa deles, por parte dos alunos mais suscetíveis. As mais exitosas se mostraram ser (i) a construção de critérios de avaliação bem claros, presentes nas instruções de tarefas, de modo que o alcance total, parcial ou a falta de alcance desses critérios pudessem ser objetivamente apontados pelos tutores, na hora da construção do feedback; (ii) solicitação, aos alunos, para que

utilizassem a mesma lista de critérios para verificar a qualidade dos trabalhos, antes mesmo de enviá-los; (iii) a criação de um banco coletivo de mensagens com diferentes modelos de *feedback*, que pudessem ser adaptados e ajudassem os tutores com mais dificuldade nessa tarefa a construírem suas mensagens; (iv) realização de oficina específica para produção de textos dessa natureza, ação que foi efetivada pelo mesmo grupo solicitante da “oficina de produção de avisos” citada no item 3.6.8. Esses procedimentos de natureza mais técnica, combinados a uma construção de relacionamento virtual amigável, cordial e constante, mostraram-se suficientes para ajudar alunos e tutores na construção / recepção das mensagens de *feedback*, e, até o encerramento do período de pesquisa, a evolução do grupo nesse aspecto foi facilmente percebida.

Depois de percorrer o extenso universo de algumas ferramentas atualmente disponíveis para cursos de graduação on-line e cursos de EAD em geral, percebemos a riqueza de possibilidades, muitas delas ainda sem uso educacional efetivo. Sincronicidade e assincronicidade se entrelaçam e entrepercorrem, propiciando-nos uma rede extensa e complexa onde muitas formas de interlocução são praticadas, desenvolvidas, remodeladas ou estagnadas, ao sabor das necessidades e condições de cada interlocutor em especial e dos grupos que compõem. *Kronós e Kairós*, com suas faces complementares, relembram-nos extensividade e intensividade, pragmatismo e reflexão, compondo o panorama dos cursos e de seus bastidores.

Entre e sobre os fios dessa rede movem-se os que partilham a experiência de um curso de graduação a distância, em suas múltiplas formas de percepção e atuação, procurando “seu espaço e seu modo de tecer” conforme veremos no Capítulo 4, a seguir.

Capítulo 4

Interlocução, intervenção, autoria, trabalho e aprendizagem

No qual:

analisamos como os atores envolvidos no processo de construção

de curso/disciplina de graduação

exercem seu poder de intervenção e autoria,

garantindo espaços para sua voz pessoal e institucional.

*Em que se enriqueceria o acontecimento se eu fundir-me com o outro:
se de dois, passamos a um?*

Que vantagem teria eu em que o outro se funda comigo?

*Ele só verá e só saberá o que eu mesmo vejo e sei,
ele somente reproduzirá em si mesmo o que em minha vida continua sem solução;
é preferível que ele permaneça fora de mim,
pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que,
a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber,
sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida.*

Mikhail Bakhtin, Estética da Criação Verbal, p. 102

*A fragmentação, a compartimentação e a atomização do saber
fazem que seja impossível imaginar um todo com elementos solidários;
por isso, tende a atrofiar o conhecimento das solidariedades e a consciência de solidariedade.*

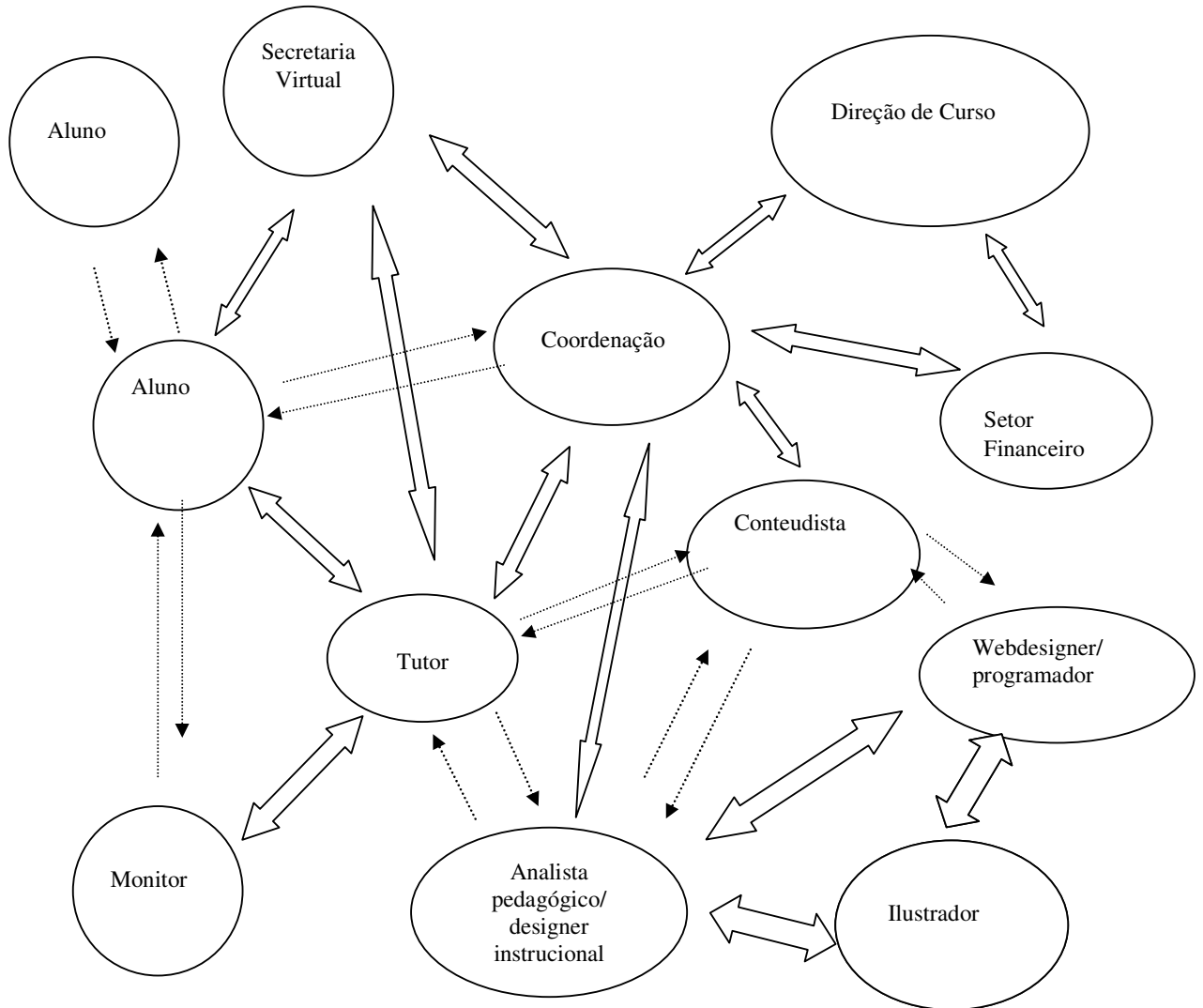
*O indivíduo acaba encurralado num setor
e inclina-se a reduzir a sua responsabilidade a um espaço circunscrito,
atrofiando a sua consciência de responsabilidade.*

Assim, o pensar mal rói a ética nas suas fontes: solidariedade/ responsabilidade.

*A incapacidade de ver o todo, de religar-se ao todo,
gera irresponsabilidade e falta de solidariedade.*

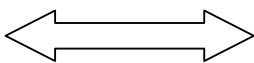
Edgar Morin, O método 6, p. 63

CORO IV
E nessa rede,
onde você se localiza?



Legenda

Interações fortes



Interações fracas



4. Interlocução, intervenção, autoria, trabalho e aprendizagem

4.1 Quem pode, quem deve e quem precisa “ter voz”?

Em teoria e filosofia da linguagem, o marco zero da voz e da escrita humanas permanece indecifrável. Não nos é possível saber ao certo quem primeiramente emitiu um som articulado com intenção comunicativa e foi compreendido, assim como também não é possível saber qual foi esse som, nem qual o primeiro sinal gráfico construído com a intenção de representar ou de substituir a fala, nem o seu grafador (MALMBERG, 1970). No entanto, mesmo sem as evidências concretas, pelo pensamento é possível imaginar o processo de construção desses modos de comunicação e sua repercussão cada vez mais profunda no ser, no fazer e no saber humanos, até chegar ao *status* que eles hoje ocupam em nosso cronotopo* cultural contemporâneo, em que a expressão verbal é requerida, potencializada pelos *mass media* e, ao mesmo tempo, enfraquecida e/ou anulada por eles. (MORIN, 2003b)

Os sistemas políticos totalitários e democráticos são identificados pelo poder que neles se permite/confere à voz individual e coletiva. Quanto mais livre é a expressão de pessoas e grupos, mais democrático é o regime, mais aberta se torna a sociedade sob sua égide.

Na história da escravatura, é comum o registro de ordens para cortar a língua dos escravos (BUENO, 1998), pois não lhes era reconhecido o direito à voz individual, já que não pertenciam mais à categoria de sujeitos, podendo, como qualquer objeto, ser comprados, vendidos, trocados, alugados, mutilados e mortos, por direito consuetudinário. O uso da escrita também era interdito a essa categoria social, sendo considerada sinal de perigo e insubordinação. Além disso, o idioma nativo do escravo devia ser esquecido, e substituído pelo do senhor, como forma de cortar as raízes de sua cultura, de sua identidade, de sua autonomia.

Também às mulheres e crianças era negado o direito à expressão oral e escrita, numa clara ostentação do poder masculino patriarcal (PINTO, 2003). Até o século XIX havia uma recusa praticamente obrigatória da publicação e da leitura de textos escritos

por mulheres, levando algumas delas, muitas vezes, a adotarem pseudônimos masculinos para que seus textos pudessem fazer parte do mercado livreiro e das rodas culturais.

De modo semelhante, também aos pobres era negado esse direito de expressão individual, principalmente o que se ligava ao discurso escrito, considerado privilégio das classes nobre e clerical.

Contudo, a cada interdição e/ou desconsideração, os segmentos excluídos sempre conseguiram, de alguma forma, manter seus códigos comunicativos em funcionamento e cuidar de sua ampliação no âmbito social, mesmo que lentamente. Dessa forma, o direito à expressão isolada e à publicação passou por sucessivas mudanças que nos permitem identificar, atualmente, a presença da liberalidade na maioria dos contextos sociais. Sobretudo após a popularização das novas tecnologias, a possibilidade de publicação eletrônica, conforme vimos no Capítulo 3, democratizou os meios de divulgação dos textos, sejam eles orais ou escritos, multiplicando o número de autores.

Tal movimento evolutivo só se concretizou devido ao fato de o ser humano atualmente reconhecer a voz, no sentido de expressão individual e coletiva, como uma característica de sua humanidade, um direito pelo qual lutar, um dever a cumprir, dependendo da situação. O tradicional “Cale a boca!”, em suas múltiplas modalidades de expressão, já não é aceito impunemente, e sua enunciação cria, no cenário comunicativo, uma antipatia natural dos demais atores com relação a seu enunciador. Os teóricos sociointeracionistas, tais como Vygotsky, (1998) estudando a importância das interações entre os sujeitos, elevaram as trocas languageiras ao *status* de ferramentas autopoieticas, de certa forma resgatando a célebre declaração de Molière: “*Não concordo com o que você diz, mas morrerei lutando pelo seu direito de dizê-lo*”, pois o dizer é um constituir-se, um demarcar-se, ontológica e discursivamente, como indivíduo e como membro de um grupo. (ECHEVERRIA, 1997; FILHO & MORALES, 2006)

As múltiplas terapias de que dispomos atualmente também passam pela criação e observação do discurso verbal: falar e escrever a respeito das emoções, sentimentos e conflitos, é considerado um processo de dessensibilização e resolução de problemas, reforçando a proposição vygotskyana que define a fala como um organizador do pensamento e da ação. (VYGOTSKY, 1998)

O mutismo é considerado um sinal de problema, assim como a fala compulsiva que busca preencher todos os espaços, incomodando pela ausência de pausas e reflexões, como se um indivíduo ou um grupo se “esparramasse” sem limites, desrespeitando os intervalos existentes entre si e os demais integrantes do cenário.

Atualmente, o processo conversacional – exercício da voz e da troca, da intervenção e da autoria, em particular, e do potencial humano, em geral - e seus diversos rituais são também considerados organizacionalmente importantes, constituindo a instância por intermédio da qual, nos ambientes de trabalho, fazem-se os acordos e desacordos, estabelecem-se as alianças e as rupturas, criam-se a assertividade e a dubiedade que facilitam ou dificultam o fluxo das ações. (SENGE, 2005)

Os poderes de intervenção e autoria, que passam pelo exercício pleno do direito à voz, são também consideravelmente importantes nos processos de motivação para o trabalho e o aprendizado, movimentos considerados como fulcro de um curso, isto é, de um processo ao mesmo tempo instrutivo, informativo, educacional. Desse modo, todas as instâncias envolvidas no processo de criação/disponibilização/uso de curso/disciplina deveriam ter suas chances de intervenção e autoria asseguradas, como forma mesma de garantirem sua constituição e existência. No entanto, à semelhança do que ocorre em outros inúmeros contextos, nem sempre isso acontece no ambiente escolar acadêmico, durante a preparação de um curso/disciplina virtual. Percebemos claramente, durante a observação desse processo na “Educação Sem Fronteiras”, o privilégio de algumas instâncias, tais como a coordenação e a produção de texto de conteúdo, em detrimento de outras, como a tutoria e as funções de apoio, o que acaba por desequilibrar, em diversos momentos, a cadeia participativa. Trata-se de uma genuína estrutura de poder que se distribui a partir do modelo de gestão vigente, alterando as instâncias de dizer e de ser ouvido.

Começaremos a reflexão à qual se propõe este capítulo observando o que Tardif & Lessard (2005 p.97) apresentam a esse respeito, com referência ao ambiente escolar em geral, no qual o poder das diferentes instâncias constitutivas é exercido sobre quatro diferentes áreas:

- a) Sobre a organização escolar, isto é, sobre o modo de constituição da instituição escolar e de seu desenvolvimento, incluindo as condições de sustentabilidade;
- b) Sobre o posto de trabalho, isto é, sobre o cargo que cada um ocupará e sobre as funções que desempenhará;
- c) Sobre a formação, isto é, sobre os modos de desenvolvimento de sua profissão sobre o indivíduo e sobre o currículo que o habilita ao exercício do trabalho;
- d) Sobre os saberes, isto é, sobre o *corpus* de conteúdo que será desenvolvido com os alunos.

Chama-nos a atenção nessa lista o fato de a repercussão do ambiente escolar sobre as pessoas em si mesmas não ter sido contemplada, o que nos leva à percepção de uma lacuna fundamental: segundo os autores Tardiff e Lessard, a educação é feita **por pessoas sobre pessoas e para pessoas**, mas essa referência fica, quase sempre, subliminar, ocorrendo uma preponderância das interfaces técnicas e especializadas (saberes, profissão, cargo, organização). Essa mesma lacuna foi identificada na graduação a distância durante a pesquisa, pois as pessoas ficavam sempre encobertas por uma nomenclatura genérica, em detrimento da nomeinação pessoal,²¹ conforme se vê nas frases transcritas a seguir:

“Entrega esse material pra produção. Tem que ir para o ar amanhã sem falta.” Coordenador pedagógico 3

²¹ Durante a escrita deste texto, enquanto se desenrolavam as conversas de orientação, percebi que eu mesma, como pesquisadora, me deixara envolver por essa rede de metonímias, e que o aspecto humano, fulcro deste trabalho, também ficava minimizado pela maneira como o texto estava sendo construído. Foi um exercício exotópico perceber essa característica e revertê-la, em especial com a colaboração do prof. Gentil Lucena.

“A secretaria tem que tomar uma providência, pois esse cadastro tá muito bagunçado. Não dá pra identificar os alunos direito.” Tutor 15

“O financeiro ainda não mandou acertar com o conteudista, e ele não quer fazer a modificações que a gente pediu.” Designer instrucional 2

“Isso não é com a gente, é com o suporte.” Webdesigner 2

Ambos os autores propõem uma escala descendente, em que o nível de gestão coloca-se como o mais poderoso, com relação à influência que exerce sobre os quatro domínios, e o nível dos alunos, paradoxalmente, como o que menos poder de intervenção e autoria apresenta, juntamente com os operários encarregados das funções de apoio, no ambiente escolar, conforme apresentado no **Quadro 5** a seguir:

Quadro 5 – Os diferentes poderes dos grupos na organização do trabalho escolar

Grupos de agentes/Tipos de poder	Poder sobre a organização escolar	Poder sobre o posto de trabalho	Poder sobre a formação	Poder sobre os saberes
Administradores e gestores	Sim	Sim	Sim	Sim
Profissionais (psicólogos escolares, orientadores, etc.)	Pouco	Sim	Sim	Sim
Semi-profissionais (professores regulares, pedagogos, etc.)	Não	Pouco	Pouco	Não
Técnicos (readaptação, leitura, etc.)	Não	Não	Não	Não
Operários/pequenos funcionários (secretários, empregados de manutenção, etc.)	Não	Não	Não	Não
Pais de alunos	Pouco	Não	Não	Não
Alunos	Não	Não	Não	Não

Fonte: Tardif & Lessard, 2005: 97

Embora a categorização proposta por Tardif & Lessard seja interessante, parece-nos muito incisiva, pois os níveis de ingerência de uma camada sobre outra, pelo menos no contexto da escola, nunca são totalmente exclusivos *a priori*, constituindo, em última instância, uma opção das pessoas envolvidas no processo. Um professor pode receber já pronta uma listagem de conteúdos a trabalhar e, ainda assim, conseguir fazer interferências positivas, caso seja esse o seu desejo efetivo. Um aluno pode receber “aulas prontas”, distanciadas do seu núcleo de interesse e, ainda assim, buscar por conta própria o que lhe falta. Um pai pode não ser pedagogo nem funcionário da escola, mas

pode, de certa forma, ingerir em seus processos internos com sugestões e participações em espaços de oportunidade que se apresentem ou que ele mesmo provoque.

Dizemos isso porque o direito à voz, à intervenção e à autoria, para ser exercido, precisa passar por pelo menos um dos três primeiros procedimentos listados a seguir, e, obrigatoriamente, pelo último:

- a) Ser estabelecido *a priori*, considerado como integrante do processo de gestão, e respeitado incondicionalmente, como na citação de Molière feita anteriormente. Nesse modelo, os participantes de grupos e subgrupos são facilmente incluídos e as interações tendem a ser simétricas e acolhedoras;
- b) Ser conquistado aos poucos, num modelo de gestão mais cauteloso, com a ampliação gradativa dos espaços de confiança entre os sujeitos e grupos. Seguindo essa orientação, os participantes de diferentes níveis hierárquicos observam-se mutuamente, mas em silêncio e reservadamente, concedendo o direito de intervir no contexto apenas quando o indivíduo é considerado confiável, e suas participações pertinentes; ou
- c) Ser conquistado litigiosamente, passando pelas instâncias de confronto e possíveis trocas de posto, bem como pela mudança de orientação do modelo de gestão;
- d) Ser validado após a conquista, de modo a não permanecer marginal com relação ao contexto em que se concretizará.

Para que esses movimentos se dêem harmoniosamente, observamos ser preciso que as pessoas participantes de uma cadeia interlocutiva qualquer se reconheçam como tal, compreendendo seus modelos de ação pela linguagem como um ponto de partida e definindo até onde querem chegar, em quanto tempo, por quais meios, por que e para quê. De modo a auxiliar nessa radiografia, ou melhor, nesse “auto-retrato”,

forneceremos a seguir, a partir das observações feitas na “Educação Sem Fronteiras”, material que pode servir ao auto-exame de cada um dos segmentos, como pessoas, bem como das equipes de trabalho como um todo, envolvidos na constituição e no desenvolvimento de um curso de graduação a distância, como pessoas e como participantes de uma equipe de trabalho, analisando como cada um se posiciona nessa cadeia interlocutiva, e quais são as possibilidades de melhoria desse processo.

4.2 O Gestor - Reitorias, Pró-Reitorias, Diretores de Curso, Coordenadores

A atividade de macro-gestão de um processo depende, essencialmente, do espaço que se concede ao exercício da voz, da intervenção, da autoria e da criação de sentidos. Por sua vez, esses processos são encaminhados pelas pessoas conforme suas visões de mundo e suas vivências emocionais, as quais exercem influência profunda nas atitudes e comportamentos. (SENGE, 2005) Não é possível ser gestor de um processo, sobretudo um de natureza educacional, sem exercer e compartilhar esses exercícios. Na “Educação Sem Fronteiras”, o processo decisório a respeito da constituição de cursos/disciplinas virtuais comporta diferentes modelos de conversa e encaminhamento, passando pela ampla negociação com todos os segmentos envolvidos e/ou interessados na questão, pela consulta parcial a diferentes instâncias e pela simples informação do que foi decidido, com o carimbo de “execute-se”. Cada uma dessas vertentes provoca efeitos diferentes e faz com que a voz pessoal e institucional de cada um dos envolvidos tenha pesos e valores diversos durante o processo de construção/disponibilização do curso e/ou da disciplina em foco. Como todos os três processos foram acompanhados durante a pesquisa, faremos, a partir de agora, uma descrição-narração de cada um, procurando apontar seus aspectos fortes e fracos, bem como possibilidades de incremento, muitas delas apontadas explicitamente pelos sujeitos pesquisados.

No primeiro deles – a conversa ampla – o processo se iniciava com a chamada “pesquisa de mercado”, com vistas a identificar as possibilidades de sucesso de um curso no contexto ao qual será oferecido, bem como o grau de responsividade deste às

necessidades sociais já estabelecidas e/ou emergentes. Esse modelo de início de trabalho foi observado com relevância no grupo da “Educação Sem Fronteiras” que se dedicava ao ensino superior de caráter público. Não se tratava, portanto, de uma abordagem meramente econômica do mercado como oferta de produtos e serviços, preocupação dominante dos demais grupos de trabalho voltados para o ensino superior de caráter privado, empresarial, mas também, e principalmente, do aspecto pedagógico e educacional. Em seguida, os resultados eram analisados em conjunto com a futura equipe de trabalho que cuidaria do projeto, incluindo os segmentos de tecnologia e tutoria. As decisões a respeito de qual curso ou disciplina criar eram tomadas por consenso, e as possibilidades de expressão individual e coletiva eram amplas. Às decisões mercadológicas, somavam-se as necessidades e possibilidades pedagógicas; criava-se, por assim dizer, o esboço de um projeto coletivo que passava a pertencer a todos, num sentimento de autoria compartilhada. Alguns participantes chegavam a assumir a atitude maternal/paternal com relação ao “produto”, utilizando as expressões “mais um filhinho”, “nosso filho” para referir-se ao conjunto que seria disponibilizado à comunidade.

O desenrolar dos projetos, nesse grupo específico, é um tanto vagaroso, se compararmos o tempo que neles se gasta com a velocidade impressa a uma linha de montagem de produtos concretos. No entanto, essa pretensa “lentidão” é um dos requisitos da ação complexa, (MORIN,1999) que precisa direcionar-se e redirecionar-se em movimentos não lineares, retomadas e avanços, e garante que os atores envolvidos tenham o tempo cronológico necessário para atingirem o patamar de *Kairós*, indispensável à implicação afetiva positiva de cada um com o processo em si, e, por consequência, com os resultados. Durante o período de observação das IES componentes da “Educação Sem Fronteiras”, sempre que as coisas se fizeram às pressas, sem darem tempo ao amadurecimento da idéia coletiva, as ações derivaram para o automatismo, deixando de oferecer as oportunidades de criação e satisfação que seriam possíveis com esse respeito.

Nas entrevistas com esse grupo de trabalho, foi possível identificar um forte desejo de compromisso e sustentabilidade, sem preocupação primordial com o lucro. A palavra-chave nas reuniões observadas era “qualidade”, mas não apenas do produto final: esse conceito englobava também os sememas* de **felicidade, satisfação, prazer,**

alegria, durante todo o processo de construção, tanto dos emissores quanto dos receptores do curso ou da disciplina, como ingredientes fundamentais ao sucesso da iniciativa.

A garantia da presença desses sentimentos positivos no contexto passava, principalmente, pelo fato de todos poderem opinar a partir do seu lugar de visão, de serem ouvidos e, muitas e muitas vezes, acatados. Quatro dos depoimentos mais marcantes a respeito estão transcritos a seguir:

*Quando eu comecei a trabalhar aqui, eu tinha medo de falar. Entrava muda e saía calada de uma reunião. Tinha medo de falar bobagem (risos). Mas depois eu fui ouvindo cada coisa, e ninguém espinafrava, só ria, parece até que dizer bobagem era parte da reunião. Aí eu comecei a me soltar e agora ninguém me segura. (risos) **Monitora 4***

*Fazia parte da reunião? Fazia? Faz! (risos) Às vezes, é preciso falar trinta bobagens para chegar à idéia boa. **Coordenador 5***

*O que eu mais gosto é que sou da tecnologia, e todo mundo costuma achar que a gente não tem nada a dizer sobre a parte pedagógica, não perguntam nada pra gente. Aqui não. Claro que eu não falo como pedagogo, porque eu não sou, ninguém da tecnologia é, mas a gente pode dizer até que ponto a tecnologia pode ou não ajudar a pedagogia, e eu falo o que eu vejo, ninguém me manda calar, eles pensam sobre o que eu digo e depois até aprofundam. Eu até já me matriculei num curso de extensão de Novas Tecnologias e Educação, pra aprender mais, sabe? **Webdesigner 3***

*E eu, como pedagogo, eu também voltei pro banco escolar quando quis trabalhar com EAD. Não sabia quase nada de computador, tinha até um certo preconceito, mas se quero fazer o trabalho, preciso fazer bem, né? Acho que a gente precisa integrar mais as áreas, criando tecnólogos pedagogos e pedagogos que não estranhem a tecnologia. Se houver um terreno comum, acho que a gente tem condições de se virar melhor. **Tutor 14***

Nesse grupo, havia até mesmo reuniões periódicas de coordenação pedagógica, com a participação de todo o grupo, muitas delas não remuneradas. Mas, para garantir o sucesso do trabalho no qual estavam envolvidos, os participantes concordavam até mesmo com essa “injustiça institucional”. Ocorriam também rápidos *wokshops*, durante

os quais cada equipe levava para as outras material de estudo e reflexão da sua própria área, com o objetivo de criar um espaço comum entre as formações específicas. Esse trabalho, além de provocar um estímulo constante à auto-estima e à responsabilidade, realmente constituía um exercício de interdisciplinaridade muito produtivo para a mudança do perfil da equipe, que aprendia a ver de forma mais completa os objetos de aprendizagem e os problemas de planejamento e execução.

A troca de um dos coordenadores fez mudar esse modelo, e as reuniões periódicas foram abolidas, sob a alegação de estarem gerando motivos para causas trabalhistas (devido à não remuneração dos tempos trabalhados durante as reuniões) e provocando a “perda de tempo de execução das tarefas individuais e coletivas.” Essa ruptura repercutiu de modo negativo no clima de trabalho, fazendo subir a ocorrência de problemas de planejamento e execução, antes evitados com a interlocução regular. Vários participantes desse grupo se pronunciaram a respeito isoladamente, mas sem nos autorizar a gravar depoimentos, o que nos levou a identificar a mudança do clima de trabalho, numa trajetória de confiança para medo. Além da interferência no clima profissional, observamos também que as ações desenvolvidas por esse grupo sofreram um decréscimo de espontaneidade e criatividade, passando a reproduzir os padrões anteriormente adotados.

No segundo modelo, o da interlocução cautelosa, identificamos um clima de tensão intermitente, com momentos breves de relaxamento que coincidiam com a aceitação de um membro ou equipe considerado capaz de opinar e intervir. No entanto, logo após essa aceitação, a tensão recomeçava, pois o indivíduo ou grupo incluído no processo de conversa não tinha certeza de sua estabilidade e tendia a focar muito a atenção em “certo e errado”, perdendo a espontaneidade, a criatividade e, em consequência, o atrativo. (PREDEBON, 2003)

Os níveis hierárquicos considerados superiores estavam encarregados de fazer os estudos preliminares quanto aos projetos que seriam desenvolvidos, sem discutir as possibilidades nem mesmo com os coordenadores de produção de material didático-pedagógico. Mantinham o olhar assimétrico constante em direção aos outros, avaliando se já tinham condições de participar da conversa de modo satisfatório, e era deles que partia o convite para a troca. Se havia iniciativa por parte do interessado, isso era quase

sempre interpretado como arrogância ou inconveniência. O poder da intervenção e, em conseqüência, da autoria e da construção de sentidos, encontrava-se consideravelmente diminuído, reduzindo as possibilidades de produção, pela equipe, de algo realmente interessante e original.

Havia também uma tendência perigosa em supervalorizar o trabalho a fazer, acompanhada de uma desvalorização de quem iria fazer o trabalho: *há muito pra fazer, mas poucos são capazes de fazê-lo.*

Alguns dos depoimentos coletados confirmam essas constatações:

Tutor 12: *Por que a gente não chama o pessoal da tecnologia pra participar da reunião? Acho que a gente discute muita coisa que eles podiam ajudar a resolver.*

Coordenador 3: *Não, não podemos tirar eles do trabalho pra ficar conversando. A publicação das páginas está atrasada e eles vão até fazer plantão no final de semana.*

Tutor 12: *Também, é tão pouca gente pra tanto serviço, só pode dar nisso. Sei não, mas essa pressa... Acho que ela mais atrapalha do que ajuda.*

Tutor 08: *Concordo. Eu queria encontrar um lugar ligado à educação onde eu pudesse trabalhar sem essa pressa louca. Eu me sinto mais correndo contra o tempo do que sendo educador. Fico angustiado, sabe?*

Coordenador 3: *Tá bom, um dia você encontra, vai nessa. (risos) E quando encontrar me chama, vê se tem um lugarzinho de coordenador lá. Coordenar sem pressa deve ser muito bom... Eu só vou esperar sentada, porque em pé deve cansar...*

*Saí dessa reunião parecendo que apanhei de alguém. Que clima! Eu fico o tempo todo me vigiando pra ver se as pessoas estão gostando do que eu falo, fico tentando adivinhar o que estão pensando, a gente nunca sabe. Até perco as idéias, sabe? **Secretária 3***

*Eu pedi pra participar da reunião, pois tem um problema com os alunos que eu identifiquei, e achei que podia ajudar a resolver. Foi a pior besteira que eu fiz. O coordenador disse que monitor não precisa participar de reunião, que eu preciso é passar os problemas pro tutor ou pro coordenador do curso e deixar que eles cuidem de resolver. Mas e se eles disserem direito o que eu preciso falar? Acho que não preciso de pombo-correio não. Na hora, eu me senti tão mal, parecia que estavam, sei lá, me excluindo, entende? **Monitor 5***

No terceiro modelo – decisão fechada com ordem de “cumpra-se” – a exclusão da voz dos envolvidos na execução dos projetos denunciou a posição hierárquica totalmente assimétrica dos macro-gestores. Quando uma reunião era convocada, havia apenas duas expectativas: a de receber instruções e prazos sem negociações anteriores ou posteriores, e a de arriscar-se a falar sem ser considerado.

Os integrantes desse grupo sentiam-se continuamente pressionados com relação à obtenção de resultados, e faziam esforços além da conta para consegui-lo, pois temiam o carimbo de “incapaz” ou “incompetente”, que levava, mais cedo ou mais tarde, a substituições. Muitas vezes, faltavam condições de execução das tarefas, gerando soluções de emergência e cansaço excessivo por parte dos trabalhadores. A preparação do curso ou da disciplina virtual ocorria efetivamente em ritmo de “linha de montagem”, nos moldes tradicionais da indústria: especialização e repetição de tarefas, velocidade, foco no produto final, e não no processo ou nos executantes.

A interlocução, em seu conceito de troca, praticamente não ocorria de um nível hierárquico a outro, sendo as interações mais restritas ao âmbito de cada subgrupo, e girando basicamente em torno de busca de soluções emergenciais e de modos de relaxar um pouco a tensão contínua. A falta da conversa de trabalho regular e institucionalizada, como modo de aperfeiçoar processos e resultados fundamentalmente humanos, provocava uma queda do grupo na rotina, fazendo com que os mesmos caminhos conceituais fossem trilhados e conduzissem a resultados sempre semelhantes.

A continuidade desses dois últimos modelos provocava efeitos desastrosos, pois a integração de novos membros tornava-se lenta, difícil e, muitas vezes, nem chegava a acontecer. Os níveis de satisfação pessoal tendiam a baixar gradativamente, ou a se manterem em patamares aquém do desejado/ esperado pelos profissionais, ocasionando pedidos de desligamento extemporâneos, em busca de novos horizontes, bem como alto índice de absenteísmo e adoecimento laboral. (SENGE 2005)

O que nos ficou como constatação, após observar esses três modelos em ação, pode ser sintetizado nos itens a seguir, conforme nos dizem Tardif & Lessard, (2005) e Senge (2005):

a) o modelo de gestão incentiva, fomenta ou bloqueia processos interlocutivos, pois nele a conversa pode ser considerada necessária, tolerada, dispensável ou perigosa, e cada um desses juízos afeta a constituição dos espaços conversacionais. Portanto, o grupo de gestores de um curso ou disciplina virtual, que recebe a incumbência de implementar/desenvolver processos e acompanhar resultados, muitas vezes “dá o tom” que a interlocução terá, na equipe ou nas equipes sob a sua gerência, tendo ou não em vista a satisfação pessoal e profissional dos membros envolvidos;

b) protagonizar (e não apenas ser figurante em) processos interlocutivos, sejam eles decisórios e/ou reflexivos, dá aos indivíduos um sentimento de pertença e inclusão que potencializa a qualidade e a quantidade das ações a realizar;

c) ouvir os outros e ser ouvido, (BAHKIN, 1997) sem o sentimento de censura ou vigilância subjacente, gera grandes espaços de confiança que abrem possibilidades de negociações exitosas, permitindo ao grupo uma ampliação gradativa de suas competências, habilidades e atribuições;

d) o envolvimento afetivo positivo criado por uma rede conversacional livre e regular alivia as tensões e ajuda a encontrar soluções criativas, originais, rápidas, que beneficiam todos os integrantes da equipe e ajudam a enriquecer os resultados finais; (AMOSSY, 2005; PEDRÉBON, 2003)

e) o clima de respeito à voz individual e coletiva ajuda a gerar um sentimento de “fidelidade” à instituição e ao grupo de trabalho, colaborando para diminuir as saídas extemporâneas, o absenteísmo e o adoecimento laboral;

f) a regularidade das conversas de trabalho, além de criar condições para a expansão das competências individuais e coletivas, eleva sensivelmente os níveis de criatividade pessoal e profissional, a qual só pode desenvolver-se num espaço de descontração e confiança que apenas a interlocução afetiva e efetiva pode proporcionar (PRÉDEBON, 2003);

g) um grupo pode modificar-se quanto ao padrão de interlocução que adota, avançando ou regredindo nos aspectos de compartilhamento do direito à voz, à intervenção, à autoria e à construção de sentidos. Quanto mais esses movimentos levam em conta o bem-estar do grupo, mais a interlocução se torna regular e simétrica*; mais o processo de gestão se realiza de forma compartilhada; e os integrantes das equipes passam a ser parceiros, e não apenas subordinados e superiores, pois a autoria dos processos e produtos se torna coletiva, e o que deve ser construído pelo grupo passa a ter sentido para todos.

4.3 Conteudistas

Quando falamos em cursos a distância, obrigatoriamente precisamos abordar a questão do “texto de conteúdo”, um recorte conceitual no universo da disciplina, organizado em forma de texto impresso e/ou virtual, e que carrega, por assim dizer, “as aulas” que serão disponibilizadas aos alunos e tutores como base de seu trabalho. Para a produção desse material, contrata-se um profissional chamado **conteudista**, o qual não precisa, necessariamente, estar vinculado à equipe pedagógica nem desempenhar as funções de tutor, mas que fornece a “matéria-prima” com a qual as demais instâncias trabalharão até a finalização da disciplina.

Fala-se muito no “texto do conteudista”, mas o emissor do texto de estudo de um curso a distância não é, em realidade, apenas uma pessoa em especial, mas um conjunto delas, uma superestrutura que combina diversas atuações individuais numa construção complexa, (MORIN, 2002) coletiva e polifônica, (BAKHTIN, 1997) que nem sempre se reconhece como tal.

Dizemos isso porque o conteudista, embora não tenha contato com a equipe de programação, nem com os tutores nem com os alunos, trabalhando, na maioria das vezes, em regime terceirizado, é quem produz o texto informacional do curso, que será disponibilizado aos usuários após as diversas etapas de trabalho que envolvem profissionais multidisciplinares.

Todos os que interferem nesse texto básico têm uma visão própria do receptor final, visões, às vezes, conflitantes entre si. Essa superposição/convivência/confluência de visões afeta o produto final que será apresentado ao aluno, fazendo com que ele receba um resultado às vezes bem diferente do inicialmente proposto pelo primeiro autor.

Escolhido e/ou selecionado entre especialistas no assunto do curso e/ou da disciplina em construção, o conteudista é o responsável, por assim dizer, pela “voz informativa” do professor, no ambiente virtual. As exposições orais, comuns no ambiente presencial, sejam elas dialogadas ou não, são substituídas nesse contexto pelo “texto mediacional”, categoria de escrita encarregada de fazer a ponte entre o aluno e as informações necessárias ao sucesso da sua aprendizagem. (SOUSA, 2006). No entanto, durante a pesquisa, foi observado que, antes mesmo de dirigir-se ao aluno, o texto mediacional também é enunciado tendo em vista outros interlocutores igualmente importantes:

- a) os coordenadores de disciplina e curso, que validam sua primeira versão, compatibilizando-o com o projeto pedagógico e com as ementas de disciplina;
- b) os *designers* instrucionais, editores e revisores, que o manipularão até estar adequado à publicação na plataforma;
- c) os tutores, que trabalharão com ele e a partir dele, usando-o como base para suas interações com os alunos.

Somente depois de sofrer a ação múltipla dessas diferentes instâncias o texto mediacional se constitui efetivamente como objeto educacional e pode ser observado como um todo, mesmo que esses primeiros interlocutores não sejam identificados *a priori* pelo conteudista.

Durante esse longo trajeto, às vezes com volta do texto inicial ao conteudista para complementação/alteração da versão primeira, percebe-se a implantação da

polifonia como aspecto decisivo, pois o texto mediacional, mesmo nesse momento primeiro, já é fruto das muitas vozes que se consolidaram no ideário do autor, e, além disso, recebe as marcas de todas as outras que criam, por assim dizer, sua “face definitiva”.

O processo de interlocução da equipe disponibilizadora do curso com o conteudista nem sempre é tranqüilo, principalmente devido a falhas na produção textual oral e escrita que veicula as instruções de preparação do texto inicial, conforme trabalharemos melhor no Capítulo 5. No entanto, pode-se dizer que o restante da equipe espera por essa enunciação com expectativa, pois é a partir dela que as demais ações se desenvolvem. A voz do conteudista é esperada, mas também, de certa forma, “receada”, por não se saber “*o que vai parar na nossa mão*”, “*o quanto vamos precisar corrigir e acertar dessa vez*”, “*quanto tempo teremos depois do atraso de sempre*”.

Por outro lado, o autor de conteúdo também receia, muitas vezes, ver seu texto adulterado, com “uma cara que não é a sua”, depois de passar por tantas interferências, o que realmente chega a ocorrer. Um dos conteudistas entrevistados chegou mesmo a declarar que “*escrever para cursos a distância é o mesmo que desistir de ser autor, no sentido tradicional da palavra. Temos que aprender a aceitar que o resultado coletivo é bem diverso do que tínhamos inicialmente pensado, mas não pior, necessariamente.*”, sentimento compartilhado pelos outros oito entrevistados, embora expresso de diferentes formas.

Foi também identificado, nas declarações feitas por eles, um sentimento de desvalia e desconsideração, pois, na maioria das encomendas, os créditos não são atribuídos ao escritor do texto, produto que passa a ser propriedade da contratante, como se ela o tivesse produzido. Apenas um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” publica a ficha técnica do curso e das disciplinas disponibilizadas, fazendo constar nela o nome do autor do texto de conteúdo e conferindo a ele, além disso, um certificado de produção que pode ser registrado em *curriculum*.

Podemos dizer que as primeiras versões de textos de conteúdo de disciplinas produzidas para cursos de graduação examinadas (18), com exceção de três, apresentavam as seguintes distorções:

- a) Procuravam “carregar” na erudição, utilizando linguagem bastante específica do universo a estudar, mais para impressionar a instituição/o grupo contratante que para estabelecer contato efetivo com o aluno. Quando interrogados a respeito, os autores de conteúdo se manifestaram mais ou menos com o mesmo “tom”:

Se quem nos contrata não gostar do texto, não achar que a gente é ‘bom no conteúdo’, o trabalho nem vinga. Então, é claro que eu vou escrever primeiro pra eles, pra quem me escolheu, pra quem vai me pagar. Arrumar a linguagem pro aluno é com quem vai fazer as aulas, tem pedagogo e tudo nas equipes, então, é coisa pra depois, né?
Conteudista 4

*Eu sei que eu devia escrever pensando nos alunos, mas não fiz isso não. Afinal, eu nem sei quem são ou quem serão os alunos, nem eles sabem direito. Essa história de perfil é meio furada. O negócio é escrever o que é importante pra o assunto, e depois ir mexendo, se preciso. É como um tiro meio no escuro, sabe? E depois, se o pessoal que chama gostar, sentir peso no trabalho, você pode ter outras oportunidades...***Conteudista 3**

- b) Apresentavam extensão textual acima do necessário, com linguagem prolixa em muitos trechos. Quando interrogados a esse respeito, identificou-se nas respostas, em especial as dos conteudistas menos familiarizados com a tecnologia, a indicação de que um curso a distância, para ser considerado bom, precisa ter “muito conteúdo”, fator que atrela a qualidade do material a uma noção de quantidade e extensibilidade;
- c) Muitas tarefas apresentavam instruções muito longas e detalhadas ao extremo, e num grau de exigência muito elevado para o público de graduação, dificultando sua compreensão por parte de tutores e alunos. Novamente, a imbricação das noções de quantidade e qualidade ficou

evidente, e observou-se um grande esforço dos *designers* instrucionais para compatibilizar a extensão textual com a clareza e a pertinência do grau de dificuldade;

- d) Praticamente todas as primeiras versões examinadas, quando se destinavam a cursos virtuais de graduação, não continham os elementos hipertextuais que caracterizam as páginas *web*, estando formatadas como livro ou artigo científico sobre o tema, nem incluíam os recursos fáticos que compõem o gênero mediacional. Novamente, essas lacunas precisaram ser preenchidas pelos *designers* instrucionais, principalmente porque, conforme declaração de um dos conteudistas entrevistados, *“Fica diferente do que vocês querem porque tá todo mundo aprendendo a escrever esse tipo de texto. A coisa ainda é nova, quase ninguém sabe. Podia até ter um curso pra ensinar a escrever pra curso a distância, eu mesmo iria fazer.”* **Conteudista 6**

Um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” está experimentando, em cursos de curta duração, novos procedimentos de estudos, um dos quais suprime o texto do conteudista e o substitui por indicações bibliográficas e webliográficas que são discutidas em fóruns, *chats* e geram sínteses de discussão e tarefas individuais e grupais. É projeto desse grupo avaliar o impacto desse procedimento e estendê-lo a disciplinas de graduação dentro da grade curricular, para evitar a repetição exaustiva do mesmo modelo informacional ao longo dos três ou quatro anos de duração do curso de graduação, tempo muito longo para o trabalho com apenas um modelo de mediação.

Da observação do processo interlocutivo por meio do texto mediacional, ficaram-nos as seguintes constatações:

- a) A interlocução por intermédio de um texto informacional fixo cria, ao mesmo tempo, uma base homogeneizante e massificadora: não importando quem estará na tutoria da disciplina, as informações disponibilizadas serão as mesmas, e o enfoque teórico permanecerá determinado. Se isso, por um lado, dá certa segurança à equipe

pedagógica, quanto ao uso dos conceitos e procedimentos considerados pertinentes ao plano pedagógico do curso e às ementas das disciplinas, por outro, cria uma certa rigidez que precisa ser flexibilizada de alguma forma, pelas atualizações periódicas de *links*, tarefas e outros elementos que possam ser substituídos sem prejuízo para o texto básico;

- b) As habilidades de leitura e escrita são muito exigidas dos profissionais que preparam o texto em forma de “aulas” e “tarefas”, pois, para precisar bem as divisões de subtemas, inserções de *links*, ilustrações e ícones, a essência do texto precisa ser bem apreendida, levando a uma harmonia entre os elementos verbais e não verbais, no produto final. Como esses procedimentos, para serem bem feitos, pedem tempo e trocas entre os responsáveis por sua execução, manter o equilíbrio entre (i) a quantidade de material a ser trabalhado, (ii) prazos e (iii) pessoal disponível para a execução do projeto é fundamental para que o processo se desenvolva com o mínimo possível de percalços, que quase sempre comprometem a (i) qualidade do material pronto, (ii) as relações entre os trabalhadores e o trabalho, bem como (iii) a qualidade de trabalhos futuros;
- c) A noção de destinatário presumido – imagem* que se tem da pessoa ou do grupo ao qual e enunciação se dirige – interfere no modo de constituição desse texto, determinando as escolhas de *links* a inserir, uso de cores, forma dos ícones, níveis de linguagem, determinação do grau de dificuldade das instruções de tarefa. Consegue-se, com essa construção coletiva, atingir a maioria dos alunos, na maior parte dos casos. No entanto, são necessárias reformulações ainda em processo, devido a especificidades do público-alvo, à medida que o curso e/ou a disciplina vão sendo desenvolvidos. Para isso, a observação da tutoria a respeito do comportamento dos alunos com relação ao material das aulas é fundamental, e pede também que a validação desses pareceres pela equipe de trabalho, bem como a agregação deles ao processo de reformulação não demore muito tempo;

d) A quantidade excessiva de texto linear, em páginas *web*, provoca a desmotivação para a leitura, pois quanto mais texto linear, menos pausas reflexivas para o leitor, menos direito à intervenção ele tem, e, portanto, menos é convidado à construção de sentidos e à autoria, elementos essenciais da aprendizagem efetiva. Os textos de conteúdo mais bem recebidos pelos alunos apresentavam, como características consideradas positivas:

- alto grau de legibilidade de fonte;
- *layout* com cores discretas, mas alegres e bem distribuídas;
- variação dos modos de apresentação textual, alternando tabelas, quadros, figuras, diagramas, esquemas, caixas de texto e texto linear como modos de apresentação das informações e das tarefas a realizar;
- ilustrações que complementavam e/ou reforçavam o sentido textual; pausas para pequenas tarefas reflexivas, que não precisavam ser enviadas ao tutor para correção, mas que provocavam uma intervenção do pensamento do aluno no contexto informacional, fazendo com que sua própria idéia integrasse o circuito dos conceitos apresentados e discutidos ao longo do texto mediacional;
- poucos *links* e leituras complementares, pois esses recursos tendem a aumentar muito a extensão do texto que deve ser lido;
- instruções de tarefas interessantes e desafiadoras, que permitam ao aluno, usando a base teórica concedida pelo texto de conteúdo, utilizar seus próprios conhecimentos e vivências na construção/apresentação do produto final solicitado: projetos, ppt, pps, esquemas, resumos, etc;
- leituras complementares efetivamente usadas no desenvolvimento do curso, pois, segundo os alunos, existe uma “preguiça natural” que os impede de buscarem espontaneamente esse material.

Todos esses elementos promovem a inclusão do aluno no texto de estudo, fazendo com que ele se sinta próximo da informação, motivado para manipulá-la e construir seu próprio sentido do conteúdo;

- d) A existência de um fórum não avaliativo do aluno, mas apreciativo do texto mediacional e de suas características, ajuda muito na atualização/revisão do material disponível. Um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” disponibiliza regularmente esse espaço virtual no início de cada semestre, e, à medida que as observações vão sendo postadas, o coordenador do curso avalia a pertinência da reformulação em processo ou inclui o aspecto em questão na rotina de atualização entre períodos letivos;
- e) Quando um material produzido pelos alunos é incorporado ao conteúdo do texto mediacional, seja em forma de *link*, leitura complementar, proposta de tarefa ou outra modalidade, o sentimento de pertença ao curso se reforça, pois os alunos deixam de ser apenas receptores e passam a co-autores. Esse sentimento é facilmente perceptível nas falas registradas a seguir:

“Que chique, ver minhas indicações publicadas na página! Espero que todos gostem! Todo mundo vai ver, professora? Aluno 35

Foi ótima essa idéia de fazer a gente contribuir com as atualizações. Pesquisei coisa que eu nem pensava em fazer. Estava meio sem motivação para estudar as páginas de conteúdo, mas agora já até li um pouco mais delas! Aluno 44

De aluno a autor, ou, pelo menos, co-autor! É assim que estou me sentindo! Parabéns aos autores da idéia! Aluno 49

4.4 Tutores

Sem dúvida, o segmento de tutoria e suas relações com os alunos são a alma de um curso virtual, pois trata-se da milenar relação entre professor e aluno, entre mestre e discípulos, no contexto tradicional, ou entre sujeitos aprendentes em situações de

interação, conforme os paradigmas educacionais atuais. (TARDIFF & LESSARD, 2005)

Assim como os *designers* instrucionais ou analistas de conteúdo, os tutores também se sentem no ponto de confluência de forças múltiplas: as expectativas e necessidades dos alunos, dos coordenadores e gestores, as possibilidades tecnológicas e suas próprias expectativas, possibilidades e limitações (BALBÉ, s.d). Sabem que da natureza de sua interlocução com os alunos resultarão sucesso e fracasso, sejam eles individuais e/ou coletivos; têm a convicção de que são uma das extremidades da ponte que se estabelece com os alunos, e de que sua condução do processo é decisiva para garantir a qualidade das aprendizagens. No entanto, todas essas certezas não são constantes, sofrendo a influência de múltiplos fatores, os quais procuramos listar e comentar a seguir, pois todos eles interferem na natureza da interlocução desenvolvida pela tutoria.

Antes disso, porém, é preciso retomar o fato de que a tutoria é uma das faces da profissão de professor, trabalho interativo *a priori*, seja no contexto presencial ou a distância, trabalho que se desenvolve numa instituição escolar, e que, por esse contexto, está sujeito a dilemas e tensões significativos. O **Quadro 6** a seguir, elaborado por Tardif & Lessard (2005) apresenta um resumo desses aspectos, a partir dos quais o professor tenta organizar o seu trabalho, assim como o tutor, guardadas as especificidades de cada função.

Quadro 6 – As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar (com adaptações)

TENSÕES	DILEMAS	COMENTÁRIOS DESSAS TENSÕES E DILEMAS EM GRADUAÇÃO EAD
A escola persegue fins gerais e ambiciosos.	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores.	Nos cursos graduação <i>on-line</i> observados na “Educação sem Fronteiras”, busca-se uma boa qualidade de ensino, alto índice de aprovação, baixos índices de evasão, compromisso com o trabalho de tutoria, garantias de que o curso será autorizado, credenciado e reconhecido pelas instâncias legais, apresentando, ao mesmo tempo, bom equilíbrio entre

		oferta e procura. Em diversas reuniões observadas, foram constatadas afirmativas de que os problemas do curso poderiam ser todos resolvidos pelo tutor, mesmo tendo esse que minimizar efeitos nocivos e preencher lacunas vindas de outras instâncias.
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios.	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores.	Nos cursos de graduação <i>on-line</i> observados, os fins passam por sustentabilidade e lucro dos projetos, qualidade do ensino com economia de investimentos e de tempo. No caso da “Educação Sem Fronteiras”, poucos desses fins são deixados a cargo dos professores. A determinação da hierarquia de importância é feita, em dois dos seus grupos de trabalho, <i>a priori</i> , chegando aos tutores apenas a instrução de cumprimento.
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares, etc.)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária.	No caso da graduação a distância, não se trata propriamente de uma obrigatoriedade imposta pela família, já que o perfil de aluno que se inscreve para essa modalidade caracteriza-se por serem já trabalhadores, e com idade acima de 25 anos, mas de uma necessidade constante de formação continuada, de modo a acompanhar as demandas do mercado profissional. Os alunos mais novos, entre 17 e 25, estavam nas disciplinas virtuais que compõem os cursos presenciais de graduação.
O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes.	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo.	A motivação para o estudo, em EAD, é obtida, principalmente, por meio de uma carga de personalidade permeando a tecnologia, com intensidade suficiente para colocar os sujeitos em contato e mantê-los assim, durante o tempo de duração do curso/disciplina.
O professor trabalha em função de padrões gerais.	Ele deve considerar as diferenças individuais.	Nos cursos de graduação <i>on-line</i> observados, é preciso mapear essas diferenças com outro tipo de estratégia que

		não a observação <i>in loco</i> , utilizando-se o comportamento do aluno no ambiente virtual como base.
O professor cumpre uma missão moral de socialização.	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos)	Nos cursos de graduação <i>on-line</i> observados, vimos que a missão de instruir está dividida com o texto de conteúdo, o qual, de certo modo, reduz uma instância de exercício do direito à voz, pelo professor. Às vezes, o tutor precisa trabalhar com uma base conceitual com a qual não concorda, e tenta encontrar um meio termo entre suas convicções e aquilo que aparece veiculado no texto de conteúdo.
A escola e a classe são ambientes controlados.	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores.	O fato de um curso de graduação a distância via <i>web</i> desenvolver –se a partir da autogerência do tempo disponível o torna bastante permeável às múltiplas influências e interferências do ambiente externo, oriundas da vida cotidiana. O aluno decide a frequência das interações que quer estabelecer, e não pode ser obrigado a realizá-las de outra forma.
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem.	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhe dão sentido.	Nos cursos observados, vimos que a administração individual do tempo, seja pelos tutores ou pelos alunos, precisa compatibilizar-se aos tempos da instituição, pois, no Brasil, os cursos de graduação virtual ainda são divididos em semestres ou anos letivos, em turmas, e os resultados são registrados por sistemas eletrônicos com <i>deadlines</i> bem definidos, o que retira muito da possibilidade de negociação de prazos e ajustes destes aos tempos individuais.
A ordem das classes já é dada, definida pela organização.	Também é uma ordem construída, por definir, que depende da iniciativa de professores e alunos.	Mesmo que estejam organizados em turmas ou classes, os integrantes de um curso de graduação a distância sentem necessidade de fazer parte de um grupo, e, para isso, dependem da

		colaboração mútua de tutores e alunos, bem como dos demais integrantes das diferentes equipes de trabalho que compõem o curso.
O docente apenas executa.	O docente goza de uma certa autonomia.	O tutor pode definir os temas de fóruns, <i>chats</i> , a indicação de bibliografia e webliografia individualizada ou adequada ao perfil de determinada turma, assim como tem liberdade para as trocas por <i>e-mail</i> e modos de construir os <i>feedbacks</i> de tarefas.

Fonte: Tardiff & Lessard, 2005. (p. 80)

A coluna da direita, em amarelo, é um acréscimo da pesquisadora, e comenta os dilemas e tensões do trabalho docente aplicando-os ao contexto da EAD.

4.4.1 Fatores que afetam a interlocução tutor X aluno

De acordo com as entrevistas e observações realizadas com o grupo de tutores da “Educação Sem Fronteiras”, a natureza da interlocução desenvolvida pelos tutores é diretamente afetada por dez fatores principais, os quais passaremos a indicar e comentar a partir de agora:

1) A natureza do texto de conteúdo disponibilizado: Como o tutor não interfere na construção do texto de conteúdo, e esse vai, por assim dizer, substituir o que corresponde à sua enunciação oral, as abordagens teóricas adotadas podem não ser as mesmas de sua preferência. Quando isso ocorre, a tendência de usar o mínimo possível o texto das “aulas” aparece, e o tutor indica bibliografia extra que pode até mesmo entrar em conflito com a ementa da disciplina ou com a linha de trabalho definida no projeto pedagógico. Embora esse caso não seja muito freqüente, vimo-lo ocorrer por cinco vezes durante a pesquisa, com cinco diferentes tutores e cinco diferentes disciplinas, e os percalços criados por esse impasse foram significativos, pois os alunos questionaram as incoerências daí surgidas e a coordenação precisou de largo esforço para resolver a situação sem maiores conflitos. A quase totalidade dos tutores entrevistados, no entanto, considerou a existência do texto de conteúdo um fator

positivo, pois não era preciso “pesquisar tanto e preparar tudo para a aula”, como na modalidade presencial. Todos, porém, gostariam de opinar mais sobre o que incluir no texto mediacional, para que esse recurso também tivesse, em suas próprias palavras “um pouco a ver conosco”, já que, mesmo no grupo de trabalho da “Educação Sem Fronteiras” que pratica a conversa ampla como modo de gestão, interferir no texto produzido pelo conteudista não era questão assim tão fácil (BELL, 1997).

2) O grau de dificuldade e clareza impresso às tarefas construídas: quanto mais difícil e extensa é a instrução de tarefa, mais mensagens de esclarecimento o tutor precisa responder. Em muitos casos, a instrução precisou mesmo ser reescrita, pois, embora parecesse clara a quem a apresentou, continha elementos de dubiedade que apenas o executante poderia perceber. Em outros tantos, o grau de dificuldade parecia exceder à proficiência cabível a um curso de graduação, com a exigência de tarefas e trabalhos em nível já de pós-graduação, pela profundidade de conteúdo e habilidades exigidas. No entanto, essas situações chegaram bem menos freqüentemente aos alunos, pois os próprios analistas de conteúdo conseguiam identificar a impropriedade do pedido e reconfigurá-lo. Porém, quando se tratava da instrução de tarefa, o exercício da exotopia necessária à leitura do texto instrucional no *topos** de executante tornava-se sensivelmente mais difícil, e os elementos que precisariam ser modificados passavam mais despercebidos. Muitas e muitas vezes, ouvimos as frases “Mas como ele entendeu isso?”, “Esse pessoal não sabe ler não, é?”, “Parece tão claro para mim!”, “Difícil não está, é que o pessoal é fraquinho mesmo.”, “De novo a mesma dúvida? Não agüento mais responder essa mesma pergunta. Acho que vou encaminhar a resposta anterior.”

Essas situações poderiam ser facilmente evitadas se houvesse, antes da edição final do texto de conteúdo, uma rodada de apreciação das tarefas previstas, pela equipe de tutoria, a qual, por não ter participado do processo de construção, já estaria exotopicamente situada com relação a elas, e poderia lê-las e modificá-las com mais isenção. Todos os tutores foram unânimes em considerar necessária a existência de uma etapa de “validação” do texto da disciplina, durante a qual os tutores estudariam os textos de conteúdo e tentariam executar as tarefas previstas, corrigindo, nesse momento, as possíveis falhas conceituais e textuais. No entanto, a escassez do tempo disponível sempre foi indicada como impedimento para realização dessa rotina, bem como a remuneração para esse trabalho, que deveria realizar-se (i) entre períodos, (ii) em outros

horários fora da grade semestral do tutor, ou (iii) com horas de trabalho previstas para isso, na própria grade semestral. O macro-gestor de um dos grupos de trabalhos da “Educação Sem Fronteiras” justificou a não adoção desse procedimento dizendo já “ter gente demais mexendo no produto”, o que poderia causar mais confusão do que solução.

3) Seu domínio pessoal da tecnologia: a tutoria de um curso de graduação via *web* se faz com o suporte tecnológico, em ações mediadas pelo computador. Quanto mais domínio tem da tecnologia, menos percalços o tutor encontra para executar seu trabalho, pois os procedimentos tornam-se mais rápidos e ele hesita menos na hora de decidir qual recurso usar em cada situação. No entanto, não é suficiente dominar a tecnologia sem ter uma “disposição para a escuta e o diálogo”, pois os recursos, embora disponíveis, nem sempre são utilizados a contento. Os tutores considerados “melhores”, os que obtinham as melhores “notas” dos alunos nos questionários de avaliação, nem sempre eram os que tinham mais familiaridade com a tecnologia, mas os que se interessavam pelos seres humanos até os quais desejavam construir uma “ponte”, mantendo-a sempre livre para o fluxo das informações e interações. Também foi constatado que os tutores mais interessados nesse contato venciam mais rapidamente suas limitações iniciais, realizando aprendizagens profundas em pouco tempo, pela busca da ajuda mútua e dos estudos continuados. Dessa forma, um tutor totalmente ignorante no uso do computador progredia rapidamente, porque queria fazer e manter contato, aprendendo, para isso, novas rotinas. Segundo depoimento emocionado de três das tutoras novatas entrevistadas, elas aceitavam “interagir com a máquina para alcançar as pessoas.”. (AXT, 2000)

4) Possibilidades da plataforma educacional: As limitações e possibilidades da plataforma educacional utilizada também interferem na natureza das interações, conforme vimos no Capítulo 3, quando tratamos das ferramentas síncronas e assíncronas que podem ser usadas em EAD. Como é baseada num “padrão de funcionamento”, a plataforma também condiciona as ações da tutoria, no sentido de permitir mais ou menos agilidade e funcionalidade no uso dos recursos internos, tais como:

a) *E-mail*: três das plataformas examinadas têm um serviço completo de correio, com registro de todas as mensagens enviadas e recebidas, e, inclusive, com a possibilidade de criar pastas para os alunos, sem necessidade de uso de *outlook*, de modo que a tutoria pode ser realizada de qualquer computador, auxiliando na continuidade do trabalho caso haja problemas com a máquina de trabalho do tutor. A quarta plataforma já não apresenta essa possibilidade, de modo que é preciso trabalhar com uma caixa de mensagens auxiliar para realizar esse controle, indispensável no trabalho de tutoria;

b) Possibilidade de anexar arquivos: duas das plataformas observadas ajudam o tutor na divulgação de documentos adicionais, pois permitem inserção de APÊNDICES em geral; a terceira permite APÊNDICES de texto, mas não de áudio e vídeo, inclusive PPT e PPS. Para enviá-los a alunos ou turmas, o tutor precisa usar a seção de “documentos da disciplina”, disponibilizando o documento de interesse no ambiente virtual. No entanto, o aluno não recebe esses arquivos na sua caixa de correio pessoal: ele deve visitar essa seção, o que obriga o tutor ao envio de uma mensagem avisando que existe material novo para visita e *download*. A quarta plataforma não permite nenhuma espécie de APÊNDICE às mensagens de correio, obrigando também ao uso da seção de *upload* e ao envio de avisos a respeito de novas postagens, o que, com certeza, aumenta a quantidade de tarefas a serem executadas pelo tutor e faz com que o tempo de trabalho não seja suficiente para executá-las;

c) Armazenamento de *chats*: duas das plataformas permitem o salvamento das sessões de *chat*, havendo mesmo um botão disponível para essa função. Uma delas armazena o texto da conversação no próprio ambiente virtual, enquanto a outra envia o arquivo, automaticamente, para o *e-mail* do participante, assim que este pede para salvar a seção. O tutor, dessa forma, consegue ter os textos de conversa armazenados e pode resgatá-los com vistas a novas rotinas de conversa com os alunos ou com a turma como um todo.

d) Publicação do portfólio: o registro de todos os trabalhos e pesquisas autônomas realizadas pelos alunos, dentro do próprio ambiente virtual, facilita as rotinas de controle avaliativo do tutor, que não precisa criar pastas para os alunos, já que todo o material se encontra disponível para consulta diária. No entanto, nem todas as

plataformas oferecem essa ferramenta, por demandar muito espaço virtual e estabilidade na armazenagem dos dados inseridos. Quanto maior é a quantidade de alunos, mais capacidade precisa ter a plataforma, para permitir a utilização desse tipo de publicação. Para que esse suporte entrasse em uso efetivo, seria necessário que a equipe pedagógica realmente adotasse os procedimentos de avaliação processual, e insistisse na abertura efetiva dessa seção, ajudando a tutoria a acompanhar a trajetória do aluno, e levando-a a conversar sobre o que pode ser feito, e não mais somente sobre o que foi feito incorretamente ou sobre o que não foi feito. Essa mudança de foco poderia também ajudar a modificar o tom das conversas de *feedback*, favorecendo um deslocamento do resultado em direção ao processo, o que ainda não ocorre nos modelos de avaliação vigentes. Contudo, apesar das proposições feitas à equipe de coordenação, esse procedimento não tinha sido implementado até o final do período de pesquisa. (Ver Capítulo 6, Conclusões)

e) Edição de perfil ou página pessoal: os alunos de cursos de graduação a distância, segundo a fala de um deles, são encobertos, até certo ponto, por um “manto de invisibilidade”: são autores sem rosto, nomes ainda sem identidade, o que prejudica tanto sua interlocução com os tutores quanto entre eles mesmos. Todos os tutores entrevistados foram unânimes em declarar que gostariam de conhecer “as pessoas por trás das matrículas”, indo além da interface “aluno”. A edição de uma página pessoal, ou mesmo de um perfil, que toda a turma e toda a tutoria pudessem visitar, foi apontada por todos como uma solução possível para essa necessidade. Quatro dos tutores entrevistados chegaram a sugerir que a edição desse perfil fosse considerada como um dos elementos de matrícula, pois, quando se deixa a opção de fazê-lo ou não, muitos alunos não o realizam, embora pedidos reiterados. Duas das plataformas examinadas possibilitam esse recurso, que permanece subutilizado. Embora pareça um recurso coercitivo, incompatível com a “liberdade” que se pressupõe num ambiente virtual, todos reconheceram que é preciso criar uma rotina que facilite a construção de uma cultura de “identidade virtual”, o que pode demandar procedimentos não muito simpáticos, à primeira vista. Um dos grupos de trabalho da “Educação Sem Fronteiras”, durante o primeiro encontro presencial, incluiu a fotografia digital como uma das etapas de trabalho, e, até o final do primeiro dia, constroem um “carômetro” que fica disponível com um espaço em branco embaixo da foto, para que cada um dos tutores e alunos possa inserir um breve texto de apresentação. A visita a essa “galeria” já pronta é

também uma das atividades previstas, o que tem ajudado muito o grupo a afetivar as interações. Os demais funcionários (secretários, monitores, suporte tecnológico), já se encontram registrados nesse espaço desde a publicação do curso. Para que tudo isso possa ser executado, o primeiro encontro é mais longo um dia com relação aos demais, o que já é, inclusive, divulgado durante as matrículas e previsto no calendário de atividades. Observamos que, por conta disso, os EP desse grupo mostraram-se mais “animados” e proporcionaram trocas espontâneas e ricas entre todos os segmentos envolvidos.

f) Registro das tarefas enviadas e recebidas: duas das plataformas examinadas disponibilizam a “Drop Box” ou “Caixa de Tarefas” de cada disciplina, o que também simplifica o sistema de registro do tutor, pois, quando o *upload* é feito com sucesso, e a tarefa aparece registrada no ambiente virtual, é certo que o tutor a verá, não havendo necessidade de confirmar o recebimento do arquivo, como quando o envio/recepção se dá por *e-mail*. No entanto, apenas uma das três plataformas que disponibiliza essa função tem capacidade de armazenagem suficiente para garantir a fixação de um grande número de arquivos, o que ocasiona “sumiços” de documentos mesmo após a confirmação do *upload*. Por esse motivo, a função foi suspensa de uma delas, e a interlocução para enviar e confirmar recebimentos de trabalhos se faz unicamente por *e-mail*.

g) Comentário das tarefas no próprio ambiente virtual: quando a tarefa cai na “Drop Box” ou “Caixa de Tarefas”, em uma das plataformas, precisa ser copiada e colada em um arquivo Word, para ser apreciada pelo tutor, e depois devolvida ao aluno, com os comentários pertinentes inseridos no próprio arquivo ou redigidos no corpo do *e-mail*. Essa rotina aumenta a quantidade de tarefas mecânicas a serem executadas pelo tutor, reduzindo seu tempo de trabalho intelectual e pedagógico e a qualidade dos *feedbacks* que precisa elaborar. Para que essa ferramenta fosse realmente eficiente, precisaria possibilitar a inserção de comentários no próprio arquivo registrado pelo aluno, salvando-se uma nova versão comentada desse trabalho, a qual seria armazenada junto com a versão original. Isso evitaria a necessidade de criação de pastas de trabalho individuais no *Word*, o que gera duas instâncias de controle para o tutor: do *e-mail* para o *Word*, ou da Caixa de Tarefas para o *Word*. Com a inserção direta de observações no próprio arquivo, a apreciação do trabalho seria visível pelo aluno, sem a necessidade de

envio de uma mensagem específica para tal, reduzindo a quantidade de trabalho mecânico e ampliando o tempo disponível para o trabalho pedagógico e intelectual da tutoria.

h) Controle automático de notas e conceitos: uma das plataformas examinadas apresenta essa função, que, no entanto, não pode ser utilizada sem prejuízos, pois não considera como válidas tarefas postadas fora do prazo regulamentar, lançando nota 0 (zero) ou conceito (Péssimo/Insuficiente) para os alunos em atraso. Além disso, o tutor não pode inserir dados manualmente, para atualizar os resultados de alunos que enviaram tarefas de ajuste, o que gera conflitos entre a nota ou o conceito divulgados por *e-mail* e os registros automáticos disponíveis na plataforma. A listagem com as notas ou conceitos é visível para todos, e o que mais incomoda os alunos é o fato de um controle automático que não corresponde à situação real ser informado a uma coletividade. Na versão atual em uso, não há sequer a possibilidade de bloquear essa função, o que causa muitos transtornos para o trabalho da tutoria, pois, embora todos os avisos para não acompanharem o registro automático, os alunos o fazem, e enviam mensagens questionando os resultados registrados, quando, na realidade, eles não são adequados. O recebimento dessas mensagens gera para o tutor uma obrigatoriedade de resposta, na qual, ao mesmo tempo, deve tranquilizar os alunos, reforçar que o resultado válido é o que ele divulga e relembrar as instruções anteriores para não consultar essa seção. Mas, para fazer isso, a mensagem também expõe uma fragilidade da tecnologia utilizada pela instituição, o que pode gerar nos alunos um sentimento de depreciação do produto que estão recebendo. Para que essa ferramenta pudesse ser efetivamente utilizada, com ganhos na redução de trabalho mecânico e conseqüente aumento do tempo disponível para o trabalho intelectual e pedagógico, ela precisaria aceitar o controle manual do tutor, de modo que ele pudesse inserir os conceitos ou notas pertinentes, para trabalhos entregues fora do prazo regulamentar; modificar a linguagem utilizada nos conceitos, eliminando todas as palavras de cunho depreciativo, como “insuficiente, ruim, péssimo”, que são utilizadas na versão atual e que causam impacto negativo poderoso sobre a motivação dos alunos; mostrar apenas o resultado individual, o que poderia ser feito atrelando-se o registro das notas ao *login* do aluno, e mantendo a visualização da lista total para o tutor e os gestores do curso, tais como os coordenadores e funcionários da monitoria e da secretaria virtual. Por sugestão de cinco dos tutores que utilizam essa plataforma, deveria também haver, nessa seção, uma

coluna para comentários estimuladores, de modo que o aluno, junto com a nota ou conceito, também pudesse ver as mensagens de incentivo, que poderiam ajudá-lo a vencer suas dificuldades e a reforçar seus aspectos já positivos.

5) Número de alunos que deve tutorar: uma das grandes dificuldades da tutoria, atualmente, é o fato de se querer obter cada vez mais lucros com a modalidade de educação a distância, o que faz com que se aumente gradativamente a quantidade de alunos por turma, muitas vezes diminuindo a quantidade de tutores contratados e a quantidade de horas remuneradas de trabalho. Trata-se de uma equação simples: quanto maior o número de alunos e menor a quantidade de horas, mais superficial será o contato, sob pena de o tutor, para cumprir a contento sua missão, ultrapassar em muito sua remuneração, o que faz com que ele acumule internamente o sentimento de desvalia e injustiça que, com certeza, pode afetar seu trabalho. Mais uma vez, neste capítulo, Tardif & Lessard (2005) nos fazem retornar ao foco da atividade docente na qual a tutoria se insere, e na qual o acolhimento ao aluno, dimensão *kairológica* em relação direta com o tempo cronológico disponível, é o foco central:

Na docência, profissão de relações humanas que trabalha com coletividades, e ao mesmo tempo centrada nas pessoas, a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, como no estabelecimento de toda relação humana. Com efeito, diferentemente dos objetos que nunca se encontram, mas que no máximo, podem se tocar externamente, os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de motivações, de interesses, de certo modo, agendados, negociados, e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum. (p.177.)

A acolhida dos alunos não se reduz ao período inicial da jornada de trabalho escolar, mas é necessária, na verdade, cada vez que a aula é interrompida por um período mais longo, e exige ser enquadrada novamente. (p. 181).

O período de acolhida dos alunos, por mais importante que seja, não é um fim em si mesmo: ele perpassa o processo. (p. 182).

Todos os tutores entrevistados foram unânimes em declarar que o trabalho de tutoria na graduação virtual se faz bem feito com um limite máximo de 25 a 30 alunos por turma, em especial nas disciplinas com foco na língua portuguesa, tais como

“Língua e Comunicação”, “Português Instrumental” e “Leitura e Produção de texto Acadêmico-científico”, nas quais a arquitetura textual, o uso da norma padrão, bem como seu conteúdo e sua formatação final são examinados detalhadamente, provocando um aumento no nível de complexidade dos *feedbacks* que precisam ser construídos e enviados aos alunos.

Trabalhando nesse limite, constatamos ser possível manter uma boa interatividade sem sacrifício pessoal. Fredric Litto, atual presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância, em palestra proferida em junho de 2006, na ENAP – Brasília, declarou que o apoio ao aluno, maior recurso para impedir a evasão, tão freqüente em EAD, passa, necessariamente, pela redução do número de alunos por turma, no limite da sustentabilidade financeira e aceitando uma margem de lucro menor, no caso dos empresários da educação, para que a boa qualidade das interações entre tutor e alunos e entre os próprios alunos seja assegurada.

Os tutores que acompanharam o aumento gradativo do número de alunos, cujas turmas muitas vezes começavam com 15 ou 20 inscritos, e que, atualmente, já trabalham com cinquenta alunos por turma, sentiram “na pele” a angústia causada pela perda da qualidade das interações, devido ao excesso de quantidade de pessoas com as quais a rede interlocutória deveria ser composta.

Esse modelo de desenvolvimento do processo denuncia a tendência massificadora dos processos industriais: fazer mais com muito menos, mesmo que, para isso, algo importante como a boa qualidade das interações deva ser sacrificado. Isso indica, mais uma vez, que a expansão da escola, ocorrida durante e após a instauração e expansão dos procedimentos de produção em massa, realmente guardou o *imprinting* desse processo, sofrendo sua influência até hoje, a qual aparece explicitamente na valorização excessiva da quantidade, na busca da rapidez e do automatismo, todos eles prejudiciais ao aprofundamento das interações humanas.

6) Tempo disponível para o trabalho de tutoria: A quantidade de tempo disponível para o trabalho de tutoria não abrange apenas a dimensão cronológica da sucessão das horas, dias, semanas e semestres letivos, mas também o aspecto *kairológico*, no que diz respeito ao modo como as atividades são desenvolvidas e ao impacto que causam no sujeito tutor. Esses aspectos, antes de tudo, são influenciados pelo clima de trabalho, pela natureza das interações vivenciadas com os colegas de equipe e pelo valor que o profissional reconhece agregado à sua função.

A determinação dessa quantidade também depende da eficiência do suporte pedagógico-administrativo que recebe da secretaria e da monitoria, quando esta existe. E, de maneira direta, relaciona-se à quantidade de alunos e à familiaridade com a tecnologia, conforme já dissemos anteriormente. Além disso, é preciso considerar que as atividades de tutoria não seguem uma progressão linear, pois a seqüência e as prioridades do que deve ser feito não depende apenas do tutor, (à semelhança do que ocorre em outros contextos de interação complexa), mas das intervenções dos outros setores sobre o seu trabalho, em especial das que vêm dos alunos. Foi muito comum observar, nos relatos dos tutores, nas suas listas de tarefas, uma organização intencional que nem sempre podia ser seguida à risca, pois chegavam várias mensagens importantes, com dúvidas a responder, trabalhos em atraso para corrigir de última hora, *feedbacks* difíceis a encaminhar, chamadas para reunião, solicitação de documentos diversos, o que sempre conseguia impedir a execução do que havia sido previsto. Tardif & Lessard (2005) nomeiam esse fenômeno de “porosidade”, e é uma das características do trabalho complexo, pois as redes se movimentam e a malha se reorganiza sem cessar:

É preciso considerar também a porosidade dos limites do tempo escolar, quer dizer, a invasão do repouso pelo trabalho, a penetração de pausas pelas atividades, a fluidez dos limites entre não ensinar e ensinar, o extravasamento do objeto do trabalho - os alunos - no espaço reservado aos professores. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.173)

As falas dos professores revelam que as pausas passam depressa, como que aspiradas pelo trabalho. (...) enquanto praticamente todos os outros campos de trabalho sofreram uma profunda reorganização, no último século, devido à introdução constante de novos instrumentos e novas tecnologias, o ensino continua largamente idêntico ao que era,

como se os novos utensílios e as novas técnicas, quando apareceram, tivessem sido simplesmente absorvidos pela organização do trabalho, sem que ela fosse substancialmente modificada. (...) a tecnologia do ensino foi e continua sendo sempre, uma tecnologia de interações humanas, uma tecnologia interativa, e que, devido a isso, esses verdadeiros utensílios e técnicas são antes de tudo simbólicos, relacionais, de linguagem. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.175).

Quando o tempo realmente disponível não é o suficiente para a execução de todas as atividades necessárias, o sentimento de frustração e angústia se instaura, e, para conseguir reverter a situação, existe o sacrifício do tempo pessoal. Todos os tutores entrevistados foram unânimes em declarar que trabalham muitas horas não remuneradas para “vencer” (verbo utilizado, com relação a isso, por 11 dos 16 tutores entrevistados) a lista de tarefas que estão sob sua responsabilidade, queixando-se²² de que isso poderia ser minimizado com redução do número de alunos e melhoria dos serviços prestados pelas plataformas e pela monitoria. Quanto mais serviços de natureza mecânica é preciso executar, menos tempo sobra para o trabalho de natureza intelectual, que abrange os aspectos de conteúdo, tais como a leitura e a apreciação de trabalhos, preparação de atividades complementares, inserção de postagens em fóruns, entre outros; e para os de natureza afetivo-pedagógica, tais como as respostas aos *e-mails* de forma mais individualizada, o convite à participação dos alunos menos ativos, o contato telefônico com os ausentes, etc.

Figura 12: Aprendizagem colaborativa



Fonte:

http://solucoes.webaula.com.br/gestao_tutoria.aspx%3Fsm%3Dtutoria&h=254&w=425&sz=16&hl=ptBR&start=3&um=1&tbnid=wNuVZL2uvp1VjM:&tbnh=75&tbnw=126&prev=/images%3Fq%3Dtutoria%2Bconte%25C3%25BAdo%26svnum%3D10%26um%3D1%26hl%3DptBR%26cr%3DcountryBR%26sa%3DG

²² De modo simplificado, segundo Echeverria, pela queixa o interlocutor assume o papel de vítima no cenário da interlocução; quando reclama, assume o de protagonista, tomando si a responsabilidade de agir para mudar.

7) Trabalho dos setores de suporte, tais como a Secretaria Virtual, a equipe de tecnologia e, caso haja, de monitoria: a interlocução inicial do tutor com seus alunos depende, principalmente, de uma rotina de matrícula e cadastro eficiente, que faça chegar a ele uma lista completa, atualizada e uniforme quanto à formatação, pois esse cadastro gera os endereços eletrônicos que serão acionados para o envio de mensagens. Um detalhe simples, como o de cadastrar os alunos considerando o primeiro nome como dado de entrada facilita muito o trabalho do tutor no Brasil, já que, aqui, o sobrenome não é o mais importante. Uma das plataformas observadas condiciona o cadastro considerando o sobrenome como entrada, o que dificulta a localização dos nomes dos alunos pelo tutor, que se dirige a eles considerando o primeiro nome, e não o sobrenome, como pede o *default* da plataforma. Para que o problema se resolva, é necessário que os funcionários da Secretaria Virtual façam a modificação manual da listagem, tomando muito tempo da exígua equipe, o que se resolveria facilmente com uma customização no programa. No entanto, como se trata de plataforma proprietária, qualquer modificação nas seções internas precisa ser feita pela equipe detentora da marca, sob remuneração, o que não foi ainda considerado possível pela equipe gestora do grupo. Em um dos grupos de trabalho da “Educação Sem Fronteiras”, é o próprio tutor quem faz esse cadastro, mediante listagem recebida da Secretaria Virtual, não havendo o serviço de monitoria para executar uma tarefa mais ou menos mecânica como essa. Todos os entrevistados desse grupo declararam que gostariam de receber, além do cadastro pronto e eficiente, fotos dos alunos, as quais os ajudariam a resgatar com mais facilidade as pessoas envolvidas no processo. Para obterem sucesso nesses registros, a Secretaria Virtual e a equipe de tecnologia precisariam unir esforços e, em dois dos três grupos de trabalho observados na “Educação Sem Fronteiras” necessitariam de aumento nos quadros de pessoal, especialmente nos períodos de início e fim de semestre, épocas em que as atividades de registro de dados se tornam mais intensas, para evitar atrasos e equívocos na entrega das informações necessárias ao trabalho de tutoria.

8) Possibilidades de troca com outros tutores: em apenas um dos grupos de trabalho da “Educação Sem Fronteiras” a conversa regular entre os tutores é assegurada pela realização periódica de reuniões de coordenação pedagógica, sempre remuneradas. Durante essas reuniões, além de discutir questões relativas ao processo mesmo da tutoria, preparam-se materiais didáticos variados, de modo que o texto de conteúdo está

sempre sendo atualizado com a colaboração de todos. Além disso, a coordenação desse grupo criou um Fórum Permanente de Tutores, no qual se compartilham dúvidas, contam-se “casos pedagógicos” e indicam-se livros, revistas e *sites* interessantes. Uma vez por mês, as reuniões ocorrem por meio virtual, através do *chat*, o que faz com que o tutor se familiarize cada vez mais com o uso educacional dessas ferramentas, auxiliando-o a envolver também os alunos nesse tipo de rotina. Nos demais grupos, confirma-se o que Tardif & Lessard (2005) observam na profissão docente, em geral:

É preciso notar que os professores não discutem, ou discutem muito raramente teorias pedagógicas; menos ainda trocam críticas sobre sua própria atividade docente (...). Os conhecimentos práticos dos professores são conhecimentos do trabalho, conhecimentos de homens e mulheres de profissão que falam de seu objeto e de suas condições de trabalho. (...) os conhecimentos práticos dos professores devem ser pensados em relação direta com seu espaço de ação de enunciação, de utilização e de validação, ou seja, dentro do mundo do trabalho, do mundo vivido na escola. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 172).

Nos grupos onde essa interlocução regular e institucionalizada não ocorre, observamos um sentimento de solidão e isolacionismo que desestabiliza emocionalmente muitos dos tutores, deixando-os inseguros quanto à natureza do seu próprio trabalho. Por outro lado, a repetição de rotinas infrutíferas e o medo de experimentar novas soluções acompanham o sentimento de solidão, diminuindo as chances de novas aprendizagens que poderiam ser realizadas por intermédio das trocas com os pares.

9) Estilo de coordenação vigente no seu grupo de trabalho: dependendo do modelo conversacional (SENGE, 2005) aceito, incentivado e desejado pelos gestores, o trabalho da tutoria pode progredir, regredir ou estacionar, no sentido de que suas demandas e observações sejam ou não consideradas pertinentes dentro da malha interacional. Nesse aspecto, os tutores entrevistados foram bastante assertivos, dizendo preferir um modelo autoritário às claras, com o qual se escolhe ou não lidar, do que um que acene com promessas que não se cumprem e expectativas que não se alcançam. A escamoteação do modelo autoritário é tida como desonesta, e, segundo eles, comunica deprecição da inteligência e da afetividade dos tutores contratados, afetando sua volição e motivação para o trabalho e o envolvimento com os resultados. O grupo da “Educação Sem Fronteiras” que adota o estilo dialógico e participativo obtém, quanto a isso, os melhores resultados, pois garante o direito à participação de todos, valoriza as

intervenções e discute seriamente as sugestões dadas por qualquer um dos integrantes. Esse modelo comportamental já passou a fazer parte do grupo, e, mesmo com a troca do coordenador e conseqüente mudança nos procedimentos, os integrantes da equipe, impactados negativamente no início, estão conseguindo envolver o novo membro no clima reinante, levando-o a repensar decisões arbitrárias e mostrando-lhe o valor da partilha de decisões e de autoria nos processos e resultados.

10) Sua experiência como professor e como tutor: A experiência como docente não garante o sucesso em atividades de tutoria, pois essas, fundamentalmente, dependem de uma atitude dialógica e acolhedora que nem todo docente desenvolve, mesmo na sala de aula presencial (CURY, 2003). Contudo, esse fator pode, sim, ajudar o professor que se inicia como tutor a compreender os dilemas e tensões característicos desse novo papel, bem como suas amplas possibilidades:

Inúmeras pesquisas mostram que o professor experiente estabelece rapidamente, regras de ação logo no início do ano, e que essas regras parecem ter um impacto certo sobre os alunos para o resto do período. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 180)

A experiência se apresenta, também, como um fator de risco, conduzindo a uma certa automação de procedimentos que tende a criar rotinas repetitivas e pouco produtivas, em termos de automotivação para o trabalho:

A dimensão rotineira acarreta uma tensão interna, na medida em que ela recobre situações, pessoas e eventos, que se transformam dinamicamente. Levada ao limite, a rotinização do trabalho se fossiliza em formas padronizadas de ação, em comportamentos repetitivos, atitudes formais e gestos mecânicos. Graças a sua estrutura rotineira cotidiana, o trabalho dos professores é dotado de uma estabilidade, de uma recursividade e de uma segurança ontológica, mas, ao mesmo tempo, amarga as muitas situações austeras, os acontecimentos turbulentos, a qualidade muito variável das pessoas que compõem o material básico do trabalho. Desse modo, todo professor sempre está envolvido num processo de rotinização de seu trabalho, embora devendo permanecer disponível, alerta e aberto às mudanças. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 168).

Constatamos, porém, que a partilha sistemática de experiências com outros sujeitos, embora não leve à reformulação radical de atitudes e procedimentos, ajuda o tutor a sair do autocentramento e vislumbrar outras possibilidades de atuação, enriquecendo suas possibilidades de ação administrativa e educacional.

Evidentemente, cada tutor sempre tem escolhas diante de cada um desses aspectos; no entanto, um modelo de gestão que observe esse conjunto de interferências, conforme vimos em um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras”, auxilia na prevenção e na solução de problemas pertinentes à atividade de tutoria.

Esses aspectos, objetivamente identificados em questionários e enquetes, porém, não se mostraram tão significativos quanto a abertura pessoal do profissional de tutoria ao Outro representado pelo aluno, pelos demais tutores e colegas da equipe de trabalho. Essa disposição alteritária foi responsável por alguns dos mais belos momentos de observação, durante os quais percebemos a geração do clima de confiança e tranquilidade que permite às pessoas realizarem interações profundas, instauradoras e restauradoras de equilíbrio e criatividade. Pudemos identificar que, mesmo nas plataformas com menos possibilidades dialógicas, a capacidade de lidar com os problemas surgidos em decorrências das falhas tecnológicas sempre vinha de uma disposição interna em eliminar barreiras, de uma tendência a valorizar os indivíduos envolvidos no processo de interação, sem enfatizar as quebras no fluxo do trabalho com a tecnologia, mas sim fazendo ver a todos que a comunicação continuava possível e prazerosa, mesmo com essas ocorrências. Na fala de uma das tutoras que apresentava esse estado emocional, “uma ponte quebrada é só um motivo para usar uma pinguela²³ e voltar a experimentar um pouco de aventura.” Usando esse raciocínio, se o *chat* “caía”, incentivava o uso do fórum, com pedidos de atualização freqüentes, para que as intervenções fossem vistas quase em tempo real; se a caixa institucional de *e-mails* não funcionava, usava um outro endereço alternativo; para o aluno silencioso, telefonava e enviava cartas impressas, tudo para não deixar romper a rede contatos, indispensável ao sucesso das aprendizagens a construir. No entanto, durante essas tentativas, era visível que procurava encontrar a pessoa, e não a interface “aluno”, e talvez viesse desse deslocamento a razão do seu sucesso quase total, já que em suas turmas, ao longo dos quatro semestres em que ela trabalhou em um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras”, apenas 5 dos 58 alunos atendidos por ela desistiram mesmo da disciplina, três deles continuando, ainda assim, a manter contato pessoal, fora do ambiente do curso.

²³ Madeira estreita que se estende de uma margem a outra, em pequenas distâncias, para atravessar riachos e córregos. (FERREIRA, 1986)

4.5 Analistas pedagógicos/*designers* instrucionais

Esses profissionais, tão novos no cenário trabalhista que ainda não são visíveis como categoria, desempenham a função de co-autores do texto de conteúdo e das rotinas pedagógicas. Na cadeia interlocutiva, situam-se como parceiros do conteudista, dos coordenadores de curso, dos tutores, dos *webdesigners* e programadores, com quem podem ter uma interlocução direta, e, em última instância, dos alunos, para os quais procuram garantir o melhor produto, capaz de assegurar a eles uma boa qualidade de aprendizagem. Embora o contato com os alunos não se faça diretamente, os resultados das avaliações periódicas chega a esses profissionais, e, juntamente com a coordenação, os *webdesigners* e os programadores, bem como com os tutores, em muitos casos, encarregam-se de realizar as atualizações necessárias.

Pela natureza do trabalho realizado (divisão do texto básico em aulas; inclusão de recursos dialógicos para transformar a primeira versão em texto mediacional; inserção de *links*, ilustrações, glossário, leituras complementares; redação das instruções de tarefa; checagem da bibliografia e da webblíografia), o perfil desses profissionais precisa ser multidisciplinar, e, de preferência, com formação pedagógica, característica que irá auxiliar nas decisões com relação ao texto. Além disso, é necessário também que eles tenham as habilidades de leitura e escrita bem desenvolvidas, já que todo o trabalho se faz sobre uma base textual e tem, como resultado, um conjunto de textos (aulas, instruções de tarefa, leituras complementares, glossário) a partir dos quais os caminhos da aprendizagem discente se delineiam.

Há vários complexificadores no trabalho do *designer* instrucional, a maioria deles com origem (i) no estado da primeira versão do texto de conteúdo, o que vai determinar a quantidade de trabalho a realizar; e (ii) no tempo disponível para a realização do trabalho. À medida que o número de cursos vai se expandindo, há um verdadeiro teste de resistência para descobrir qual o limite dessa equipe, que, nos grupos de trabalho da “Educação Sem Fronteiras”, oscila entre 3 e 5 pessoas. Como essa ampliação de equipe é decidida pelos gestores dos grupos, e essa decisão depende de quanto as demandas são consideradas e acolhidas no processo de gestão, bem como dos recursos financeiros, não raro os limites vão se elastecendo, até ocorrer alguma espécie

de ruptura: perda de prazo de publicação de curso, queda na qualidade do produto final, adoecimento laboral, confrontos entre as necessidades dos integrantes da equipe de trabalho e os desejos dos gestores.

Entre os *designers* instrucionais entrevistados (8), o sentimento é o de que se encontram num ponto nevrálgico de desenvolvimento do curso, pois, dependendo das modificações implementadas no texto básico do conteudista, os resultados se tornarão facilitadores ou complicadores da aprendizagem do aluno.

Na maioria das vezes, o coordenador do curso serve de ponte entre o conteudista e a equipe de *designers* instrucionais, o que nem sempre é positivo, pois trata-se de uma “tradução” nem sempre fiel de um segmento para o outro. No entanto, mesmo considerando os percalços de dizer a alguém o que foi dito por outro, esse contato mediado dá um certo respaldo ao trabalho do *designer*, pois as diferentes versões do texto são sempre de conhecimento do coordenador.

Quando conseguem uma interlocução direta com o conteudista, acham mais fácil, em alguns aspectos, resolver os dilemas que se apresentam. No entanto, relataram, unanimemente, que é preciso muito cuidado durante essas conversas, para não “ofender” o autor do texto com as modificações implementadas e sugestões / demandas realizadas, para não afetar negativamente o seu sentimento de autoria com relação ao texto produzido.

A grande dificuldade nesse contato foi apontada por todos: lembrar ao conteudista que ele está escrevendo para o aluno, que o texto produzido vai mediar as ações de aprendizagem, e por isso, não é o mesmo que escrever para um livro ou um artigo científico, por exemplo.

Para resolver esses percalços, todos eles sugeriram rodas de conversa prévias com o conteudista, até mesmo em modo virtual (fóruns, *chats*, listas de discussão, *webmeeting*), para garantir que as instruções e observações necessárias à produção de uma primeira versão mais adequada sejam fornecidas a ele.

Todos eles também consideram importante a participação do tutor no processo de exame do texto básico e de elaboração/validação do texto final, pois, segundo os *designers*, em última instância, quem fará o “texto funcionar” será o tutor, bem como a relação deste com o aluno.

Os *webdesigners* e os programadores são os principais parceiros dos *designers* instrucionais, pois cabe a eles materializar no meio virtual as idéias de formatação e navegação implementadas no texto. Em decorrência disso, a interlocução entre esses dois segmentos é mais freqüente, ocorrendo a discussão de decisões até mesmo diariamente: como formatar uma tarefa, que tipo de ilustração e cor escolher, quais ícones serão mais adequados, como apresentar a informação de modo diferenciado, etc. Essa negociação* praticamente cotidiana é necessária, pois nem sempre a idéia pedagógica cabe nas alternativas tecnológicas disponíveis na plataforma educacional, envolvendo limitações e possibilidades de programação nem sempre de conhecimento do analista de conteúdo, como também é chamado o *designer instrucional*, ou, como em um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras”, “desenhista pedagógico”.

Todos eles se manifestaram favoravelmente à criação de um curso de produção de texto mediacional, feito anteriormente à produção do texto base, para capacitar os possíveis conteudistas nesse tipo de escrita, que, conforme já vimos anteriormente, é uma categoria nova e não aparece espontaneamente como proficiência profissional. No entanto, essa demanda ainda não foi atendida, já que um dos grupos de gestores a considera uma iniciativa perigosa, pois os conteudistas treinados pela “Educação Sem Fronteiras” poderiam trabalhar para outras instituições, fortalecendo a concorrência. Enquanto a decisão não muda, é a equipe de *designers* instrucionais quem arca com o ônus da ausência de proficiência textual por parte dos conteudistas, o que não lhes parece justo, a julgar pela quantidade de trabalho a fazer e pela rapidez com que devem apresentar os produtos finais.

Um dos segmentos que trabalha com plataforma proprietária também relatou as dificuldades de customizar a versão disponível, embora reconheça que isso ajudaria muito na implementação de soluções pedagógicas diferentes. Um dos integrantes, que participa ao mesmo tempo do trabalho feito com plataforma proprietária e livre, relatou, inclusive, a facilidade de diálogo com os *webdesigners* e programadores que o ajudam

no trabalho com a plataforma livre, pois as possibilidades de customização são maiores e a linguagem da plataforma é mais amigável, permitindo a criação de interfaces mais flexíveis e ricas.

Da observação desse grupo de trabalho, ficaram-nos as seguintes constatações:

- a) Esse grupo constitui uma intersecção entre os processos tecnológicos, lingüísticos e pedagógicos que serão implementados no curso e/ou na disciplina, pedindo dos profissionais envolvidos uma grande capacidade dialógica e uma escuta atenta dos demais segmentos envolvidos na tarefa de publicar o produto final, embora nem sempre apresente essas características nem tenha tempo disponível para exercitá-las e desenvolvê-las;
- b) Trata-se de uma atividade ainda não reconhecida como profissão propriamente dita, e, em decorrência disso, o discurso de auto-reflexão dessa categoria ainda não está constituído, permitindo um alto grau de porosidade (TARDIF & LESSARD, 2005) na lista de atividades que devem executar. Isso significa que seu tempo de trabalho e sua lista de tarefas/etapas sofrem interferências múltiplas que podem prolongar a preparação do produto indefinidamente;
- c) O processo interlocutório para definição da categoria e para garantir sua institucionalização (criação de cursos de especialização e extensão, nomeação da profissão) é desejado por todos, mas, segundo os depoimentos coletados, falta tempo para o envolvimento com atividades dessa natureza, bem como existe o receio de que ações nesse sentido sejam interpretadas como insubordinação ou algo semelhante, gerando perigo de demissões e substituições indesejadas;
- d) A formação multi e interdisciplinar requerida desses profissionais seria obtida mais facilmente, e em processo, pela institucionalização dos contatos com outros profissionais de várias áreas de

conhecimento, para que o hábito do pensamento não especializado facilitasse trabalhos futuros. (MORIN, 1999)

4.6 Secretários e Monitores

Antes mesmo de a tutoria iniciar seu trabalho com os alunos, os funcionários de secretaria e monitoria já o fizeram. Trata-se, portanto, das instâncias primeiras de contato, e muito podem contribuir para a satisfação ou insatisfação deles, bem como dos tutores e coordenadores. No entanto, a formação acadêmica dos integrantes desse segmento ainda é insipiente, constituindo-se, na quase totalidade, de secundaristas ou estagiários que sejam alunos da graduação da própria instituição. Desempenham essa função com um sentimento de que estão em uma experiência temporária, o que lhes tira muito da motivação para o envolvimento com os projetos.

Devido a essa formação, que muitos consideram não insipiente, mas deficiente, esses trabalhadores não costumam ser muito ouvidos na constituição dos processos, nem contados como co-autores do produto – o curso desenvolvido - a não ser no grupo de trabalho já referenciado anteriormente, que adota a postura “távola redonda” como estilo de gerência (FLEMING, s.d).

Como sempre há estagiários à disposição, as substituições são freqüentes, o que, segundo os coordenadores de curso e área entrevistados, cria uma rotatividade grande, prejudicial à constituição de uma efetiva equipe de trabalho. Também em conseqüência disso, a natureza já um pouco repetitiva do trabalho administrativo não sofre mudanças, pois as pessoas estão sempre, de certa forma, “aprendendo o serviço”, “em período de adaptação”. Quando chegam ao ponto de pensar com critério sobre as funções que desempenham, o tempo do estágio termina, ou o estagiário vem, e tudo recomeça.

Segundo o que observamos, isso se dá pelo fato de o contrato com estagiários ser menos oneroso para a instituição, e pelo fato de o trabalho que essa equipe realiza ser considerado, de certa forma, mecânico, e, em conseqüência, menos “valioso” que o

trabalho “intelectual” desempenhado pela tutoria, pela coordenação, pelo conteudista. No entanto, as rotinas executadas pela Secretaria Virtual demandam agilidade com o manuseio das ferramentas tecnológicas, disciplina, boa interação oral e escrita, noções de gestão de informação e de atendimento ao cliente, habilidades que nem sempre fazem parte do perfil das pessoas contratadas, mas que elas vão desenvolvendo ao longo do trabalho de maneira muito empírica, observando os colegas mais antigos, ou por ensaio-e-erro. Na falta de contato imediato com o tutor, muitas vezes a Secretaria é procurada pelos alunos para resolver demandas de naturezas variadas, desde rotinas de matrícula a horários de plantão do tutor, datas de entrega de trabalhos, reclamações e solicitações quanto ao funcionamento dos demais setores. Na maioria dessas consultas, é pedido dos atendentes que encaminhem o aluno ao setor adequado, seja por *e-mail* ou por telefone, sem dar a impressão de desconsideração ou incompetência na resolução de problemas. Isso pede bom domínio da produção textual oral e escrita, o que nem sempre acontece. Para agilizar o atendimento e evitar constrangimentos com relação a erros na correspondência escrita, um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” solicitou que uma especialista em Redação Técnica e Oficial montasse um banco de correspondências padronizadas, cobrindo as possibilidades mais frequentes de demanda por parte dos alunos, tutores e coordenadores. Desse modo, os atendentes precisam somente acessar o documento padrão solicitado e customizar os dados, fazendo, depois, a impressão para entrega em presença e/ou o envio por *e-mail*.

Como o trabalho que secretários e monitores executam diz respeito às instâncias de controle, em especial no que se refere à gestão dos dados de avaliação, equívocos pequenos podem causar grandes transtornos. No grupo de trabalho gerenciado pela participação de todos os integrantes, as rotinas de *backup* dos dados foram discutidas pelos secretários, monitores, tutores, técnicos de suporte, programadores, coordenadores, o que resultou na elaboração de um programa específico para o registro acadêmico dos alunos virtuais. Essa conquista representou um grande avanço na gestão de dados de cursos a distância, pois, anteriormente, era preciso registrar ficticiamente presenças, dias de aula, informações não pertinentes para essa modalidade de ensino aprendizagem, mas adequadas às turmas presenciais. Até o ponto em que a pesquisa foi encerrada, o diálogo entre os sistemas de registro acadêmico para alunos presenciais e a distância estava em andamento, para tentar evitar a discriminação que ainda se cria ao

identificar um aluno a distância entre outros, sob o pretexto de que fizeram um curso “fraco e não confiável”, estereótipo ainda aplicado por muitos aos cursos *on-line*.

Como essa equipe tem momentos de pico, identificados por época das matrículas, dos encontros presenciais e do registro/divulgação dos resultados finais, há uma intensificação da atividade interlocutória nesses momentos, com muitas demandas simultâneas que causam considerável cansaço mental e físico. A maior parte dos equívocos no atendimento também ocorre nessa época, devido ao intenso fluxo de demandas e respostas em curto intervalo de tempo. Há algumas tentativas louváveis, no sentido de utilizar o tempo entre os períodos de pico de trabalho para repensar estratégias e rotinas, melhorar a programação e os instrumentos automáticos de controle e registro. No entanto, os avanços são bastante pequenos a cada semestre, o que causa um certo desconforto e uma sensação de insatisfação prolongada e repetida.

Quando entrevistados a respeito de suas funções, suas necessidades e desejos profissionais no contexto da EAD, secretários e monitores declararam, entre outras coisas, que gostariam de ser reconhecidos como o “cartão de visitas” da instituição, e de receber o apoio necessário para realizar seu trabalho a contento, sem que os problemas se arrastassem de um semestre a outro.

4.7 Técnicos de suporte tecnológico, *webdesigners* e programadores

Essa equipe é a que se responsabiliza pela funcionalidade do curso e/ou da disciplina ministrados via *web* e, muitas vezes, é tomada como “a mais importante”, embora, numa estrutura complexa como a EAD, não seja pertinente fazer essas classificações decorrentes da linearidade. De nada adiantaria existir um conjunto impecável de ferramentas e recursos tecnológicos se não houvesse alguém para usá-lo, dar-lhe uma finalidade, uma função. Em contrapartida, também não adiantaria existirem as pessoas capazes de sustentar a parte conceitual e pedagógica, sem os recursos tecnológicos necessários. (AXT & FERREIRA, s.d.). A relação entre essas instâncias é complementar e deveria, pelo menos, ser simétrica. No entanto, não é o que

ocorre, devido a algumas características: a maioria dos técnicos de suporte são tecnólogos ainda sem formação superior; muitos ainda estão em processo de formação acadêmica; e sua remuneração é uma das mais baixas da rede de atores envolvidas num curso ou numa disciplina de educação a distância via *web*, juntamente com a equipe de secretaria e monitoria, julgam-se os “operários” do sistema, explorados pela premência da rapidez e da busca pela excelência de resultados. Como a proliferação dos cursos ligados à tecnologia da informática foi significativa, na última década, há, por assim dizer, uma superlotação no mercado desses profissionais, principalmente nas grandes capitais e demais centros urbanos, o que faz baratear a mão-de-obra, devido à concorrência. É importante compreender esse contexto, para compreender também porque esses profissionais, quando procurados para as entrevistas de pesquisa, foram os mais reticentes e silenciosos. O receio de serem identificados, porque são poucos, e de exporem a verdade de sua situação desconfortável é grande, pois, na maioria das vezes, segundo os depoimentos coletados (sem permissão para registro escrito nem audiovisual), a simples suspeita de que alguém não está satisfeito pode ocasionar as dispensas e substituições. Isso faz com que a rede interlocutiva desses participantes seja mais fraca com relação à de outros, como, por exemplo, a que se estabelece entre coordenador e tutor, entre tutores e alunos, e provoca, ao mesmo tempo, desinteresse e cautela em participar das conversas possíveis, bem como um sentimento de injustiça e menos valia que invade a produção profissional, afetando a qualidade dos trabalhos finais. Apenas um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras” consegue envolver igualmente esse segmento, concedendo a ele o mesmo peso e a mesma chance à auto-expressão que os segmentos considerados “mais fortes”, como os de coordenação e tutoria.

Em consequência disso, certa “resistência” subjacente com relação a esses segmentos foi identificada na equipe de tecnologia, e, embora a aparente cordialidade, muitos dos atendimentos feitos, principalmente os que se destinavam a resolver dúvidas básicas de tecnologia dos tutores e alunos menos experientes, geravam comentários jocosos e depreciativos sobre as dificuldades das pessoas atendidas, após a saída delas do recinto. Amossy (2005) refere-se a esse fenômeno como um desejo de modificação do *ethos** individual e de equipe, buscando, pelo discurso, a ascensão numa escala de hierarquia na qual o sujeito ou o grupo se encontra ou se vê numa posição “inferior”. Nesse caso, o procedimento mais comum é exatamente a depreciação do ou dos

segmentos que pareçam superiores, mas sempre em ausência destes, para não provocar nem propiciar o confronto, para o qual o indivíduo ou grupo não se julga “forte” o bastante. A imagem abaixo ilustra bem esse fato, pois até mesmo as instruções mais simples parecem confusas quando não se domina o contexto informacional necessário para compreendê-las. Por outro lado, o não domínio de um código não deveria gerar o sarcasmo ou a desconsideração por parte do segmento que o detém, mas sim o desejo de inclusão, de eliminação dos obstáculos entre o usuário e a máquina, se uma atitude dialógica e alteritária permeasse todo o ambiente de trabalho.

Figura 13: Charge



Fonte: http://www.charge-o-matic.blogspot.com.br/2006_01_01_archive.html&h

Observamos, durante o estudo dessas equipes de trabalho, que a função de “apoio” ainda é entendida da maneira incorreta: como um imperativo de “servidão” com relação às categorias de trabalho considerado mais “intelectual”, tanto pelos grupos que recebem o apoio quanto pelos próprios prestadores desse serviço. A expressão “*Em EAD nada se faz sem a gente, mas parece que as pessoas não enxergam isso*” apareceu várias vezes durante o período de pesquisa, indicando um desejo de autovalorização e de valorização da categoria, até mesmo além da conta, pois, antes de existir a educação a distância via *web*, a mediação se fazia pela tecnologia de impressão, e também funcionava, como ainda funciona. No entanto, a maioria dos integrantes desses grupos de trabalho é muito jovem, e, durante as conversas com eles, percebe-se que perderam o contexto histórico no qual a sua atividade se insere. Como o resgate dessa informação não é considerado importante para a contextualização desses atores, eles tendem a

trabalhar sem resguardar a noção de interdependência e complementaridade, alcançando-a aos poucos, se são bons observadores, ao longo do tempo de trabalho com EAD.

Vale reforçar que nenhuma dessas distinções de supervalia parece-nos pertinente numa relação de complexidade como a que se vive no ambiente de educação a distância. Mas, como o sentimento que as produz ainda existe, e, em muitos casos, não é sequer reconhecida a sua existência, embora ele determine inconscientemente a adoção de atitudes e práticas nocivas às relações de trabalho e aprendizagem, é importante trazê-lo à tona, mesmo com o risco de não ser reconhecido nem aceito, para que a conscientização gradativa de sua existência também enseje, gradativamente, a reformulação dos conceitos e práticas dele decorrentes.

O segmento de tecnologia é o que suporta mais pressão, no caso de rupturas nas conexões, instabilidade das páginas *web* que veiculam os cursos e disciplinas, ou da própria plataforma educacional, com “sumiços” de arquivos e / ou postagens realizadas pelos usuários, em especial os alunos e tutores, além de sofrer com a perda de prazos pelo conteudista e dos *designers* instrucionais, já que a data de publicação dos conteúdos raramente pode ser mudada.

Segundo os alunos, o suporte técnico deveria funcionar em esquema de plantão noturno e de final de semana, pois, nesses horários, muitos dos alunos estão em atividade no ambiente virtual, e, quando ocorre algum problema, não podem utilizar o tempo previsto para a realização das atividades que gostariam de desenvolver. No entanto, a “Educação Sem Fronteiras” ainda não remunera seus funcionários de tecnologia para esse trabalho, o que inviabiliza o atendimento do tempo autogerenciado pelo aluno e pela tutoria, quando esse não ocorre durante a semana, (de segunda a sexta-feira) até 22 horas. Um dos grupos de trabalho da instituição, inclusive, enfrenta problemas constantes de funcionamento automático do sistema no final de semana, o que desencoraja e mesmo impede o acesso ao ambiente virtual nesse período, retornando ao normal apenas após as nove horas de segunda-feira, quando os funcionários retornam ao trabalho. Esse descompasso foi indicado por unanimidade, pelos tutores, como um dos fatores complicadores de ações, já que costumam usar também os finais de semana no trabalho da tutoria. Essa declaração em bloco, inclusive,

reforça o conceito de “porosidade do trabalho docente”, proposto por Tardiff & Lessard (2005), e já referenciado anteriormente.

Como esse grupo é o detentor do “código” para a comunicação com as máquinas executoras do trabalho, suas ações são decisivas para a manutenção do sistema em condições de uso, e a interlocução com eles precisa ser mantida em patamares de respeito e cordialidade, para evitar a adoção de comportamentos até inconscientes de boicote e indiferença que propiciam e/ou até mesmo reforçam pontos de ruptura nos processos por eles gerenciados. No entanto, essa atitude não pode ser tomada com a intenção de “agradá-los para mantê-los funcionando”, pois a percepção disso provoca o efeito de sentir-se “usado”, deslocado para a posição de objeto, como meio para atingir-se um fim, o que gera exatamente o boicote, a indiferença e a ruptura que se deseja evitar.

Segundo Morin (2005, p. 105), o ético seria considerar a satisfação da pessoa como um fim em si mesma, numa autêntica relação alteritária, e refere-se se a esse tema com as seguintes palavras:

A ética para o outro deve compreender a necessidade fundamental para cada sujeito humano de ser reconhecido, no sentido hegeliano do termo, ou seja, reconhecido como sujeito humano por um outro sujeito humano. A ética para o outro reclama, portanto, antes de mais nada, não remeter o outro para fora da humanidade.

4.8 Alunos

Parece paradoxal o fato de que o segmento alvo de um curso a distância – os alunos – seja o que menos se ouve durante o processo de construção de um curso e/ou disciplina virtual. Durante esse tempo de preparação, o aluno é uma interface, uma imagem, um conceito, mas não uma realidade para os organizadores, que trabalham para ele a partir da noção de destinatário presumido, construindo um perfil com base, na maioria das vezes, nos dados da clientela habitual da instituição e/ou em pesquisas de mercado. No entanto, essas expectativas nem sempre se confirmam, e, como o processo

de atualização do curso ou disciplina é lento e costuma ocorrer apenas entre períodos letivos, ou o aluno se adequa ao que foi criado *a priori* ou sofre as conseqüências do não reconhecimento de si mesmo no produto que recebe.

Quando o aluno virtual passa, depois de matriculado e operante, a ser uma “realidade” administrativa e pedagógica, pode-se reconhecer, como vimos acontecer seis vezes durante o desenrolar da pesquisa, isto é, em todos os semestres letivos acompanhados, que as quantidades previstas, bem como a natureza dos alunos não correspondem ao esperado. A partir dessa constatação, soluções emergenciais precisavam ser adotadas para minimizar o “intervalo” que se criava entre o curso e a clientela, o que só ocorria se houvesse uma boa comunicação entre os segmentos administrativos, tais como a secretaria acadêmica, e os pedagógicos, como a coordenação e a tutoria.

Vimos que, até chegar a atingir o *status* de aluno de um curso virtual de graduação, o candidato passa por diferentes instâncias de interlocução, praticamente todas ocorridas já via *web*: inscrição para o vestibular, matrícula, preenchimento de cadastros e fechamento do contrato financeiro, no caso de instituições particulares. Dessa forma, o primeiro contato do aluno com o curso a distância via *web* faz-se já com o uso da interface tecnológica. Quanto mais dificuldade o candidato apresentar nessa fase, a tendência é continuar apresentando-a durante o desenrolar do curso, caso não lhe sejam fornecidos os elementos necessários para ultrapassá-la.

Um dos grupos de trabalho da “Educação Sem fronteiras”, a pedido da equipe de pesquisa, adotou a seguinte medida para colaborar na solução desse problema: abriu um dossiê para cada aluno na Secretaria Virtual e no Suporte Técnico, anotando nele todas as demandas e dificuldades relatadas durante o período de inscrições e matrículas. Esses dados eram encaminhados à coordenação, para que esses aspectos fossem trabalhados no primeiro encontro presencial, coletiva ou individualmente. Além disso, todos os alunos receberam um manual simplificado de uso do Word e da internet, bem ilustrado e construído em linguagem leve, para que pudessem executar a distância o que fosse necessário, sem necessidade de muitos pedidos de ajuda.

No entanto, esse manual, embora muito bem elaborado, não reduziu o quanto se esperava do número de telefonemas solicitando atendimento. Ao entrevistar os responsáveis pelo preenchimento dos dossiês, identificamos que os alunos telefonavam não só para dirimir dúvidas, pois a maioria deles parecia ter entendido perfeitamente as instruções do texto instrucional, mas buscavam o “contato com alguém da instituição”, revelando a necessidade latente de manter-se em conexão com outro sujeito ligado ao contexto no qual começavam a inserir-se. As falas registradas abaixo demonstram bem essa constatação:

Eu entendi, mas só queria confirmar. Aluno 38

Ainda não confio na informação que leio. Preciso ouvir isso de alguém. Aluno 57

Quando falo com alguém, me sinto mais confortável, parece que a minha ficha cai mais depressa. Aluno 29

Eu sei que o pessoal não gosta muito que a gente ligue perguntando, se já tem um manual, eu nem gosto quando eles perguntam “mas você não viu isso no manual?” Mas eu quero ouvir, ué, tem algum problema nisso? Aluno 45

Eu não gosto somente de estudar e trabalhar em silêncio. De vez em quando eu ligo pras meninas da secretaria, pro pessoal da tecnologia, pros tutores, até pro coordenador. Gosto de ouvir as vozes, sabe? É uma maneira que eu achei de preencher o hiato entre um encontro e outro. Aluno 59

Em um dos grupos de trabalho da “Educação em Fronteiras”, uma outra solução foi encontrada: o trabalho de tutoria se realiza numa unidade específica para isso, a qual conta com um sistema de telefonia para esses contatos, incluindo celulares, interurbanos e ligações internacionais. Os tutores são incentivados a fazer pelo menos um contato semanal com os alunos, para suprir, por outros canais, o que a comunicação escrita não contempla.

Os alunos contatados por esse meio sentem-se muito felizes, agradecem por ouvir o professor, e, como também podem ligar nos horários de plantão previamente divulgados, também utilizam o telefonema como forma de interlocução, dirimindo dúvidas de conteúdo e formatação de trabalhos. Muitos telefonam também para relatar

episódios pessoais, para saber como vai o tutor, e uma outra longa série de motivações que extrapolam o conteúdo acadêmico.

Foi observado que, com a manutenção do contato regular por telefone com o tutor, os encontros presenciais ocorrem num clima mais amistoso, e os problemas de aprendizagem tendem a ser minimizados e resolvidos ao longo do processo com mais eficiência.

O contato com o setor financeiro, no caso de problemas com pagamentos, é considerado pelos alunos de um dos segmentos da “Educação Sem Fronteiras” como o mais complicado, inclusive porque, na identificação da inadimplência, os alunos tinham *login* e senha bloqueados no sistema virtual, o que impedia a continuidade dos seus estudos. Esse procedimento foi considerado extremamente desagradável pelos alunos que passaram pela situação de inadimplência temporária, além de injusto com relação aos alunos da modalidade presencial, que não têm bloqueio de acesso à sala de aula nem à universidade como um todo, no caso de atrasos nos pagamentos. Os 18 alunos com quem essa situação se passou foram unânimes em declararem-se ofendidos pessoalmente, considerando esse procedimento inadmissível num contexto tão “avançado e democrático” como o da EAD, e doze deles abandonaram o curso devido a esse motivo. Dez deles ingressaram em outras instituições e dois, até o momento de encerramento da pesquisa, não haviam retomado os estudos.

Alguns alunos apresentam o que já recebeu, na “Educação sem Fronteiras”, o jocoso nome de “síndrome das 24 horas”. Trata-se da compulsão para a conectividade e a interatividade, durante a qual o aluno atravessa um estado de euforia com a nova experiência, perpassado pelo medo inconsciente de “perder o acesso”. Portanto, os que vivenciam essa experiência ficam “plugados” o tempo todo, enviando mensagens de *e-mail*, postando intervenções no ambiente do fórum, chamando colegas e tutores para conversas *on-line* e navegando aleatoriamente pelas páginas de conteúdo e *links* indicados. Chamam repetidas vezes os responsáveis pelo suporte técnico, reclamam da velocidade da mudança de páginas, da lentidão de abertura do *site* e da demora no envio de arquivos e mensagens.

Embora não sejam muitos os casos, os 19 que foram identificados no universo de 213 alunos entrevistados foram capazes de provocar alguma turbulência no ambiente das turmas, pois enchiam o fórum de postagens longas, enviavam *e-mails* para os colegas sem motivo acadêmico e repetidamente, ao ponto de provocar trocas de endereço eletrônico com ocultamento desse dado nos campos de cadastro ou perfil. Esses alunos demandaram, dos tutores e da coordenação, bastante trabalho, no sentido de fazê-los diminuir a compulsividade e participar em níveis confortáveis para si e para os outros.

Outro ponto de bloqueio com esses alunos foi o fato de reclamarem de o tutor não responder imediatamente a suas consultas, e de alguns terem mesmo instigado a turma a reclamar em peso desse aspecto. Foi preciso uma intervenção bastante incisiva da coordenação nesse sentido, para que compreendessem que o tutor não é uma “entidade onipresente”, pronta a entrar em ação ao mínimo sinal de necessidade. Esse problema foi consideravelmente minimizado com a inserção de uma apresentação pessoal do tutor, com fotografia, onde este relatava um pouco de si mesmo, de suas preferências, limitações, divulgava seus horários de plantão. A personalidade resgatada permitiu a percepção de um “ser humano trabalhador” por trás do nome “tutor”, fazendo com que os alunos esperassem dele o que esperaríamos, conforme foi dito várias vezes, de “uma pessoa normal”.

Quando essa expressão apareceu nos textos de resposta dos questionários de sondagem disponibilizados aos alunos, lançamos, para um dos grupos da “Educação Sem Fronteiras”, um pequeno fórum não ligado ao conteúdo, com as seguintes perguntas: “Você acha que ser tutor é ser uma pessoa normal? O que você acha que um tutor faz ou deveria fazer e por quê?”

A maioria dos alunos espantou-se com a primeira pergunta, e todos disseram que sim a ela; mas as respostas à segunda mostraram que as expectativas com relação ao trabalho de tutoria eram, no mínimo, exorbitantes, girando em torno de uma rapidez e de uma eficiência que só um super-herói poderia apresentar: (i) ele deve ler todos os *e-mails* diariamente e responder assim que eles chegarem à caixa; (ii) ele deve mandar mais mensagens diárias de incentivo; (iii) precisa corrigir os trabalhos bem depressa, em até dois dias; (iv) responder a cada um no fórum; e (v) mandar mensagem “bem

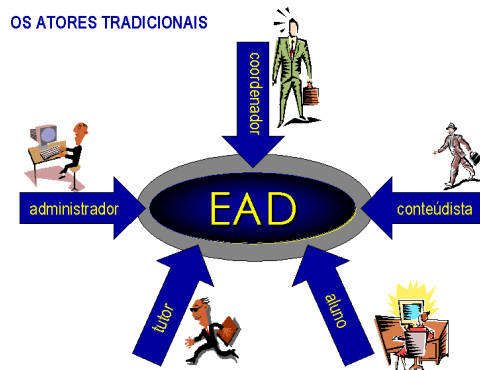
explicadinha” de tudo o que precisa mudar nos trabalhos quantas vezes for preciso. Quando essa lista foi divulgada junto aos tutores, provocou risadas, espanto, e até mesmo indignação, por parte de alguns. Contudo, foi importante que os tutores e a coordenação conhecessem as expectativas dos alunos, para, durante seus contatos, conseguirem reconfigurá-las.

Apesar de estabelecerem contato freqüente com o suporte técnico, com a secretaria, com os tutores, o contato dos alunos entre si ainda é um dos pontos fracos dos cursos de graduação a distância via *web*, restringindo-se, quase sempre, ao ambiente dos fóruns. Os trabalhos em grupo ainda são executados com muito sofrimento e dificuldade nas interações, pelos motivos já relatados no Capítulo 3, quando tratamos das ferramentas síncronas e assíncronas. Ainda há também muitas restrições tecnológicas à formação de grupos no ambiente das plataformas, razão pela qual a atividade em equipes de estudos e trabalhos, fundamental para o exercício e o desenvolvimento da interlocução, ainda é pouco utilizada nos cursos de graduação virtual observados.

Muitos dos alunos entrevistados, embora dissessem estar satisfeitos com o conteúdo das disciplinas e do curso como um todo, solicitaram a inserção de mais paradas no texto corrido, com pequenos comandos que os levassem a pensar e ver o tema trabalhado sob enfoques mais criativos, menos previsíveis, mais relacionados à vida cotidiana e atual. Dessa forma, de acordo com expressões utilizadas por eles mesmos, poderiam sentir-se mais “parte do processo, convidados a participar, mais ‘dentro’”.

Durante a pesquisa, mostramos a figura abaixo a representantes de todos os segmentos comentados acima, e pedimos que discorressem livremente sobre o que viam.

Figura 14



Fonte: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp%3Fmateria%3D1461&h=734&w=313&sz=23&hl=ptBR&start=17&um=1&tbnid=gjDEH55tvEdpM:&tbnh=141&tbnw=60&prev=/images%3Fq%3DEAD%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26cr%3DcountryBR%26sa%3DN>

Os segmentos que se viram claramente representados ficaram satisfeitos, atentando para os detalhes das ilustrações. Dois coordenadores e cinco tutores disseram sentir a falta de algo, mas depois reconsideraram, incluindo todas as funções tecnológicas e administrativas na função administrador referenciada na figura, atribuindo, a essa denominação, o sentido de uma super-categoria. Os demais, imediatamente, expressaram o sentimento de exclusão e se declararam incomodados por isso:

*É só aí que a gente vira administrador, cara! Olha só! É da gente que tá falando quando diz administrador, né? **Suporte técnico***

*Por que que a secretaria não tá aí? Acham que agente não faz nada, não faz parte da equipe? O que é isso? **Secretária***

*A gente faz todo o serviço braçal e ainda fica de fora, é? Tava aí e você tirou só pra brincar com a gente, né? **Monitora***

*Colocaram todo mundo no mesmo caldeirão, é? Pois não quero saber disso não. Com quem tem que falar pra incluir? **Programadora***

*Tão reclamando de quê? É assim mesmo que eles nos vêm: dentro pros deveres, de fora pros direitos. **Webdesigner***

Isso nos mostra que todos esses segmentos comentados passam por uma experiência comum: realizam o microdiálogo interno, durante o qual refletem a respeito de suas expectativas quanto a cursos a distância via *web*, a respeito de seus sonhos

personais, suas limitações e possibilidades, bem como procuram vislumbrar de que forma o curso no qual trabalham/estudam os aproxima ou afasta desses ideais. Segundo Bakhtin, (apud EMERSON, 2003) esse espaço reflexivo interior precisa encontrar formas externas de interlocução, para que possa trazer esse material íntimo à consciência e à coletividade, de modo a colaborar para o crescimento individual e coletivo. O compartilhamento desses sistemas internos é indispensável ao equilíbrio do sujeito e dos grupos aos quais se vincula, provocando sofrimento quando não encontra onde ou como exteriorizar-se. Disso decorre a importância das rodas de conversa a respeito do que se vive, sob todos os aspectos, num curso virtual, pois essa vivência deixa traços, e mesmo marcas profundas nos indivíduos, constituindo heranças que serão utilizadas na escolha das ações futuras.

CAPÍTULO 5

Interlocução, Intelecção e Produção de textos

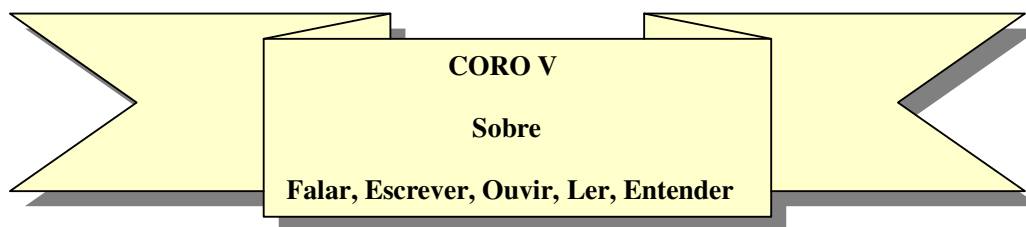
No qual:

- 1) Discutimos o conceito de “texto”, ancorando-o na história da escrita;*
- 2) Comentamos os conceitos de intelecção e produção textual e compreensão, ancorando-os no contexto da educação a distância via web;*
- 3) Examinamos situações de interlocução em EAD nas quais ocorreram problemas de compreensão entre os interlocutores devido a falhas na intelecção e/ou na produção textual;*
- 4) Comentamos como é possível progredir como intelectual e produtor de textos num ambiente de weblearning.*

*O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas as disciplinas,
e, de um modo geral,
de qualquer pensamento filosófico-humanista
(que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens),
o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção),
a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento.
Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.*
Mikhail Bakhtin

*A língua vive. As palavras nascem, deslocam-se, enobrecem-se,
pervertem-se, degradam-se, morrem.
A língua vive como uma grande árvore,
cujas raízes encontram-se nas profundezas das vidas social e cerebral
e cujos galhos se espalham pela noosfera.
Há certamente ramos práticos, utilitários, técnicos,
onde as palavras denotam e remetem com precisão aos objetos ou atos que designam.
Há também ramos poéticos, onde as palavras murmuram, gozam, embriagam
com as conotações que evocam e invocam,
ramos de gírias e familiares, onde as frases saltam em liberdade.*
Edgar Morin

*“Ai, palavras, ai, palavras!
Que estranha potência, a vossa!
Sois de vento, ides no vento,
No vento que não retorna
E, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!”*
Cecília Meireles



Ele falou, falou, falou, mas quer saber? Eu não entendi nada....
Aluno 59

Como você conseguiu entender isso? Não tem nada aqui no texto dizendo isso que você entendeu!
Tutor 16

Quando a professora fala, parece que ela está declamando, sei lá... É estranho. Eu fico meio confusa.
Aluno 17

Nós pedimos um conteúdo redigido em linguagem atual, acessível, e isso aqui não está assim não. Vamos ter que mexer em praticamente tudo.
Designer Instrucional X

A gente escreveu, reescreveu, mas parece que ainda não está claro. Tem gente mandando e-mail toda hora pra tirar dúvidas. Vamos ter que ver onde está o problema.
Coordenador Y

Estava tudo tão claro quando eu pensei! Agora, não consigo dizer o que eu queria...
Tutor 10

Sei lá, acho que esse pessoal não escuta a gente direito, além de não ler direito o material que vai por e-mail. Eu já expliquei um monte de vezes e essa pessoa teima em fazer a matrícula on-line do jeito errado...Não dá certo e ela ainda vem reclamar comigo!
Secretaria 1

Mas se não ficar do jeito que eu estou falando, não vai dar pra ver a imagem, e aí eu quero ver como o pessoal vai entender o texto faltando essa imagem.
Webdesigner X

5. Interlocução, Intelecção e Produção de Textos

5.1. Algumas definições

Como vamos tratar, neste capítulo, da interlocução como meio de chegar à intelecção e à produção textuais, importa que tenhamos claros os conceitos de **texto**, **intelecção textual**, **produção textual** e **compreensão**, o que faremos nos próximos subtítulos.

5.1.1 O que é texto?

Desde sua gênese, as diferentes linguagens criadas pelo ser humano têm servido à construção / reconstrução do nosso mundo e da herança cultural que recebemos, geração após geração. Esses instrumentos comunicacionais, produtos sociais revestidos de alto grau de plasticidade, apresentam, ao longo da História, características próprias da ambiência em que se constituíram e manifestaram, até chegar à **fala articulada** e ao **texto**, seja ele oral ou escrito, base de toda interlocução.

Primeiramente, a fala articulada criou o texto vocal e auditivo, produzido *no* e *pelo* corpo humano (voz) e por um corpo humano recebido (audição), efêmero quanto à duração e resgatável apenas pela memória. Somente a partir da possibilidade de fixação do falado em uma mídia extracorporal (escrita), objetuou-se e objetivou-se o texto, fixando-o no tempo e no espaço. Além de ser lembrado, passou a poder também, nessa nova forma, ser contemplado, examinado, modificado, transportado, retomado, transformando o processo pelo qual o ser humano alcança a compreensão do mundo e de si próprio (OLSON, 1997) .

Figura 15: Escrita pictórica em parede de caverna



Fonte: <http://www.gama7.com.br/dicas.asp>

No e pelo texto, o ser humano se revela e/ou se esconde, cria bloqueios e rompe limites, planeja sua ação e avalia seus efeitos, pensa a respeito de si próprio e de seus mecanismos de intervenção no ambiente, expressa a grandeza ou a pequenez de sua alma. Com o texto, criam-se e registram-se os mitos, comunicam-se perdas e ganhos, relatam-se sonhos, lamentam-se decepções. Pelo texto, o ser humano manifesta-se em sua riqueza de representação, objetivando pensamentos, sentimentos, emoções; constroem-se e reconstroem-se o arcabouço das ciências, as bases da religião, da filosofia e das artes. Pelo texto, as instituições são constituídas e reguladas, os atos humanos registrados, descritos, narrados, comentados, acumulados e modificados ao longo da História. (BAKHTIN, 1997)

Durante muito tempo, o ser humano trabalhou com linguagens não verbais, ainda sem refletir muito sobre elas, fazendo-o depois, da mesma forma, com o texto verbal. Contudo, quando as questões a respeito da natureza textual começaram, ainda no eixo cultural greco-romano, já se definia o texto como **trama de palavras e estruturas da língua**, sob o domínio de uma intencionalidade individual ou coletiva. Em sua *Ars Poética*, Horácio (1978) diz que texto é uma “conjuntura”, isto é, algo que reúne, junta ou organiza elementos diversos e mesmo dissociados, dando a eles um sentido que não teriam, se separados. Quintiliano (1978), na sua *Instituição Oratória*, observa que no texto existe a confluência da **invenção**, ou escolha dos argumentos; da **elocução**, ou escolha das palavras; e da **disposição**, ou seja, a organização ou o plano textual. Ao

referir-se a esse cruzamento, usa as palavras *textus* (aquilo que foi tecido) e *textum* (aquilo que pode ser debatido, discutido).

O significado de “tecido” remete ao de “trama”, isto é, de fios que se entrelaçam, sobrepõem-se, entrecruzam-se, originando linhas retas e curvas que podem sugerir imagens, dependendo do seu padrão. Enfim, uma estrutura complexa que, como pode ser discutida e sofrer interferências, também pode ser considerada, por assim dizer, aberta, embora una.

Figura 16: selo representativo de um escriba egípcio desenhando hieróglifos



Fonte: <http://images.google.com.br/images?q=%22hist%C3%B3ria%20da%20escrita%22&hl=pt&sa=N&ie=UTF-8&oe=UTF-8&tab=wi>

Vários foram os teóricos que tentaram estabelecer uma definição conclusiva do termo, mas, por sua própria natureza – dinâmica, flexível, contingenciada – a compreensão da palavra “texto” permanece ainda em aberto, aceitando as rotulações mais abrangentes e inespecíficas, tais como as de texto não verbal e imagético, até as que o atrelam essencialmente às noções de sentido, coesão e coerência, nem sempre presentes em todas as criações textuais. A estética dadaísta²⁴, por exemplo, pregava a desconstrução desses elementos, utilizando o acaso e o aleatório como modos de produção textual. Para fugir a essa gama praticamente inabarcável de sentidos, tomaremos o pensamento de Mikhail Bakhtin a respeito, no qual a noção de texto aparece, fundamentalmente, como um **objeto verbal que permite construir o pensamento, a interação, o estudo, e expressar sentimentos, desejos e emoções, ações essas sempre vinculadas a um autor.**

²⁴ Criada por Tristan Tzara, na França, a estética dadaísta postulava o esvaziamento de sentido dos textos literários como nova forma de criação. O próprio nome “dadaísmo” nada quer dizer, pois foi escolhido ao acaso, abrindo-se o dicionário e apontando-se aleatoriamente com o dedo a primeira palavra: “dada”, que quer dizer “cavalinho” ou “papai”, em francês coloquial. Ver exemplo de poema dadaísta no APÊNDICE 2.

Segundo Bakhtin (1997, p.329-351) aquilo que pode ser chamado de texto apresenta as seguintes características:

- a) É o ponto de partida de qualquer estudo, em especial o de ciências humanas, pois somente a partir dele o objeto de reflexão está constituído e pode ser observado, refutado, discutido, reconfigurado;
- b) É um projeto interativo-comunicacional que pode ou não se concretizar conforme foi pensado pelo autor, pois todo texto corre o risco do “descumprimento da intenção fônica”, (KOCH, 2003) isto é, pode não ser concretizado como foi pensado nem alcançar o efeito desejado pelo autor, bem como provocar outros tantos efeitos que ele nem sequer havia considerado;
- c) Comporta grande quantidade de elementos heterogêneos, sejam eles naturais, como a voz, ou técnicos, como os modos específicos de grafia e elocução;
- d) Forma um conjunto inseparável com o autor, o contexto e o destinatário;
- e) É irreproduzível, pois a mesma seqüência de palavras e frases*, embora repetida, já constitui um evento novo, que conduz a novos significados;
- f) É um “reflexo subjetivo de um mundo objetivo”, uma expressão de uma consciência que reflete algo;
- g) É um produto eminentemente verbal, seja em forma fônica ou gráfica, produzido em situações de enunciação síncrona ou assíncrona;
- h) Busca uma compreensão, isto é, exige uma abertura dos interlocutores, no sentido de recebê-lo, acolhê-lo, assimilá-lo;

- i) Fala de si, de seus autores e destinatários e de seu contexto, pelas marcas que carrega.

Tais características nos confirmam o caráter complexo desse conceito (MORIN, 2002), revelando-nos a necessidade de múltiplas abordagens para melhor percebê-lo. No entanto, mesmo sem alcançar uma “definição definitiva”, é possível observar, a respeito do texto, algumas coisas:

- a) Para que ele funcione como meio de comunicação, interação, é preciso, antes de tudo, que seja **produzido**, oralmente ou por escrito, isto é, objetivado, constituído como ente externo a seu autor, iniciando, com isso, sua trajetória em direção ao Outro;
- b) Deve ter uma “durabilidade cronotópica”, isto é, ter impressionado a memória de pelo menos um interlocutor, ou estar disponível em qualquer forma de impressão, para que isso lhe permita ser observado, pela lembrança ou em presença, em um ponto do espaço-tempo;
- c) Além disso, é preciso que seja **compreendido**, isto é, percebido em toda a intensidade e extensibilidade de sua significação.

Enquanto os dois primeiros itens ficam sob a governabilidade do autor, o terceiro foge a essa dependência, já que compreender é, antes de mais nada, um exercício alteritário, pois, segundo Bakhtin (1997, p.350), o ouvinte*/leitor é co-partícipe da interlocução, e também tem direitos imprescritíveis sobre a palavra, além do autor. Desenvolveremos melhor esse aspecto no item 5.1.3.

5.1.2 O que é produção textual?

Parece-nos redundante e desnecessário conceituar algo que fazemos praticamente o tempo todo, no entanto, é preferível tomar até o óbvio como ponto de

partida, para termos a certeza de que caminhamos juntos para o entendimento do que está sendo dito.

Produzir um texto é, antes de mais nada, um ato individual, para o qual podemos aceitar parceiros, sem dúvida, mas que nos permite o exercício de autoria, de intervenção e de geração de sentidos através da fala ou da escrita. Ao produzirmos um texto, organizamos ao nosso modo os elementos da língua que recebemos por herança e que já dominamos, criando um produto que, como tratado no item anterior, é irreproduzível, além de se circunscrever às nossas possibilidades e restrições individuais. Mesmo fazendo parte de uma “comunidade de fala”, o que nos vincula a um grupo de traços dominantes, podemos ter uma identidade* discursiva dentro desse contexto, chegando ao ponto de estabelecer para nosso uso um “idioleto” (conjunto de elementos sintagmáticos e paradigmáticos que constituem nossas inquietudes, preferências e áreas de domínio como falantes de um idioma), o qual constitui nossa “assinatura discursiva”, assim como uma impressão digital, uma marca de identidade. (KEMPSON, 1997)

A produção textual é aprendida desde a primeira infância, por **mimese** (imitação dos outros seres humanos que nos iniciam nessa instância sociabilizante); **ensaio e erro** (teste da aceitação e/ou rejeição, pelo grupo social, do padrão adotado, por meio dos quais as crianças vão assimilando, intuitivamente, as regras dos jogos lingüísticos pertinentes ao seu idioma) e **observação do impacto de uso** (verificação dos efeitos obtidos pela elocução: obter-se ou não o desejado). (JAKOBSON, 1995)

Obrigatoriamente, a produção textual passa por um período de cópia ou reprodução, evoluindo de forma gradativa para o aumento do poder de escolha individual, até chegar ao ponto de o indivíduo realizar combinações lingüísticas autocentradas e alteritárias.

A produção textual é afetada pelas vivências psicológicas e culturais, e também pelo contexto no qual os interlocutores estejam inseridos. Cada um pode sentir-se em vantagem na produção oral ou escrita, ou mesmo em ambas, embora isso seja menos comum. Em geral, os interlocutores tendem para o sucesso em uma das áreas de

produção textual, necessitando de apoio específico para avançar no domínio da outra, em parte devido à dicotomia indesejada que se criou entre falar e escrever, ao longo do tempo (OLSON, 1997).

Produzir o texto, enfim, é “objetivar-me a mim mesmo”, (BAKHTIN, 1997), permitindo também ao Outro que me veja discursivamente, contemplando, por intermédio das palavras, meus pensamentos, sentimentos e emoções. Evidentemente, a produção textual pode dar-se intimamente, apenas na mente de seu possível enunciador, sem nunca vir à tona. Mas, permanecendo apenas pensado, o texto não se completa como concretude material, não podendo, portanto, servir à interação, e, muito menos, ser compreendido.

5.1.3 O que é compreensão?

Dissemos acima que o texto precisa ser compreendido. Mas como podemos, realmente, compreender o que significa a compreensão? Como saber se apreendemos efetivamente o sentido comunicado? Segundo Morin (1999, p. 158) compreender não é o mesmo que explicar, embora a explicação possa ser, ao mesmo tempo, uma fase da compreensão e uma comprovação de que esta ocorreu. Para ele, o ato de compreender constitui um

conhecimento que apreende tudo aquilo de que podemos fazer uma representação concreta, ou que podemos captar de maneira imediata por analogia (...); modo fundamental de conhecimento para qualquer situação humana implicando subjetividade e afetividade e, ainda mais, para todos os atos, sentimentos, pensamentos de um ser percebido como indivíduo-sujeito.

enquanto a explicação seria adequada apenas quando se referisse aos objetos, ou aos seres vivos considerados como objetos, para fins de estudo.

Tomada numa acepção um pouco mais filosófico-psicológica, a compreensão seria, também, segundo o mesmo autor, um

conhecimento empático-simpático das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades dos outros. (...) uma projeção (de si para o outro) e uma identificação (com o outro), num duplo movimento de sentido contrário, formando um ciclo. (...) Assim, compreendemos o que sente o outro por projeção do que sentiríamos nós mesmos em semelhante circunstância e por retorno de identificação sobre si do sentimento projetado no outro; aquele que sabe o que é humilhação compreende instantaneamente o sofrimento, mesmo escondido pela vergonha ou pelo pudor, do insultado. (...) A compreensão não é confusão: ela comporta a distinção entre o eu e o tu em conjugação: é um “eu me torno tu permanecendo eu. (MORIN, 1999, p 98)

Portanto, para que ocorra a compreensão do texto produzido pelos sujeitos que dividem a cena enunciativa, é preciso que a relação entre eles seja alteritária, que reconheçam, uns nos outros, o direito de dizer e o de serem ouvidos.

No entanto, essa compreensão não é alcançada apenas por um caminho. Assim como reconhecemos a necessidade de compreender e de sermos compreendidos, é preciso também reconhecer que cada um pode usar modos diferentes para alcançar a compreensão. Existem (i) a **compreensão por analogia**, por meio da qual compreendemos o que nos interessa metaforicamente, pelo encontro de semelhanças com algo que já conhecemos; (ii) a **compreensão por mimese**, pela qual imitamos o outro até vivê-lo de alguma forma, até perceber o que ele é, ou como ele é; (iii) a **compreensão pela explicação**, por meio da qual examinamos, enumeramos, descrevemos o outro, o mais exaustivamente possível; e (iv) a **compreensão pela intuição**, isenta de processos lógico-rationais, mas holística e impactante, porque o Outro, por intermédio dela, revela-se-nos por inteiro.(MORIN, 2005)

Pela compreensão, alcançamos os sentidos possíveis da fala do Outro, criando um espaço de compartilhamento de nossas percepções. Ainda segundo Morin (1999, p.163), apenas o exercício da compreensão pode nos proporcionar conhecimento, pois este é um produto antropossocial que só aceita ser apropriado pelo abarcamento simultâneo da racionalidade informacional, da subjetividade e da afetividade. Além disso, para validá-la, para saber se “nossa compreensão é realmente compreensiva”, é preciso combiná-la com procedimentos de verificação e de explicação.* Por isso,

quando um texto é produzido e recebido, seja em situação síncrona ou assíncrona, a compreensão precisa ser exercitada, para que a comunicação entre os interlocutores se complete. Contudo, a compreensão do texto, seja ele oral ou escrito, passa pela abertura ao Outro, pela aceitação da sua autonomia e de sua identidade, e, como nem sempre esse comportamento se revela presente ou dominante nas relações de troca interlocutiva, os entraves à percepção da voz alteritária podem ser muitos, conforme veremos mais adiante.

5.1.4 O que é intelecção?

Derivada do conceito de inteligência, a noção de intelecção pressupõe um processo de percepção ao mesmo tempo lógico-racional e intuitivo (MORIN, 1999), pelo qual o receptor/destinatário/interlocutor de um texto apreende o que lhe é enviado, seja no modo oral ou no escrito. Contudo, é mais freqüente encontrarmos esse termo associado à análise escrita, pela própria maneira como costumamos encarar a linguagem oral: mais rápida, imediata, menos elaborada, mais espontânea e vivaz, prestando-se mais à “percepção” que à intelecção propriamente dita.

A intelecção de um texto envolve, além da mera decifração de um código lingüístico, a identificação das diferentes “camadas textuais”, iniciando-se na identificação de informações explícitas até chegar-se às leituras mais profundas, como as de intenção, de efeito, de implícitos, pressupostos e subentendidos, quando se mergulha nas entrelinhas, nos espaços de silêncio e nas possibilidades de dizer. Esses movimentos de ida e vinda ao texto tornam-se mais confortáveis e confiáveis quando operados sobre uma base escrita, razão pela qual se entende mais facilmente a associação entre intelecção textual e linguagem escrita.

Alguns autores defendem até mesmo a idéia de que apenas a escrita possibilita a intelecção textual (OLSON, 1997), porque constitui, ela própria, uma forma de compreender e reorganizar a linguagem falada. Isso se verificaria, primeiramente, observando-se o caráter analógico da linguagem escrita, em especial da alfabética, com

relação à oral, já que, nos alfabetos, busca-se estabelecer certa correspondência entre estruturas fonéticas e gráficas. Em segundo, há uma clara intenção mimética da escrita com relação à fala, inclusive com a inserção de sinais, palavras e estruturas novas, que sejam capazes de resgatar na escrita aspectos específicos da oralidade, tais como a entonação e a melodia. Em terceiro, a escrita seria uma ferramenta de reflexão sobre a linguagem e suas modalidades, contribuindo, dessa forma, para explicitar ao próprio falante sua produção textual oral e o que esta diz a respeito de si.

Inteligir um texto, então, seria apreendê-lo por todas as formas possíveis, examinando-o analiticamente, reconstruindo-o sinteticamente, ou ultrapassando-o pela extrapolação.

5.2 O texto no contexto educacional

Em todas as instâncias da vida humana, o texto se reveste de importância fundamental, constituindo meio de auto-expressão, de expressão coletiva e de percepção/recepção do Outro e do que ele pode significar *em* Mim e *para* Mim. No contexto educacional em geral, o papel exercido pelo texto é ainda mais significativo, pois constitui o meio pelo qual o conhecimento formal se apresenta, é construído e reconstruído, modificando indivíduos e coletividades.

Durante pelo menos dois terços da história humana, a educação se dava fora da escola, na forma de interações predominantemente orais e factuais. Tratava-se de uma “escola de cultura”, mais voltada para a filosofia, a religião e a prática social que para a ciência, e na qual o texto passava, obrigatoriamente, pela pessoa, pela sua voz, pela sua inflexão, pela sua personalidade. A retórica como modalidade de produção textual oral era disciplina obrigatória na cultura-greco-romana, medieval, renascentista, dando destaque à expressão pública da voz, *pari passu* com a aprendizagem da escrita. (CHARAUDEAU & MAINGEUNEAU, 2004)

Quando a escola se institucionalizou e se massificou, a partir da Revolução Francesa, a modalidade escrita foi introduzida como obrigatória no contexto educacional, continuando, no entanto, o predomínio da oralidade com relação à “fala do mestre”, que se comunicava com o aluno pela voz, utilizando o modelo expositivo-explicativo como forma constante. Na área da escrita, havia o predomínio do texto do autor, isto é, da produção textual escrita realizada pelo autor do texto usado como base para os estudos escolares.

O texto original do aluno era minimamente solicitado, e mais como replicação do que se ouvia e via nos ambientes interacionais escolares. Quando argüido, a resposta a apresentar seria sempre uma repetição do texto memorizado, o que era tomado como sinônimo de “estudado”. A réplica (fala de contraposição, questionamento, defesa) não era esperada do aluno, nem solicitada dele, sendo considerada até como insubordinação. (HUGO, 1867)

A iniciativa de produção textual pelo aluno também não era considerada positiva ou necessária. As únicas formas textuais pedidas e esperadas do aluno, após a solicitação do professor ou do autor do texto, eram as várias modalidades de repetição textual, sem autoria e com a intervenção orquestrada por agentes externos: responder a questionários, sublinhar palavras, procurar seus significados, dar flexões, realizar operações de cálculo, listar itens, repetir a descrição de objetos etc.

A “escola de cultura”, a partir de sua institucionalização e massificação, passou por uma transição que mudou radicalmente seus processos e resultados: deixou de ser uma escola onde se aprendia com as pessoas para uma onde se aprendia pelo texto, em especial o escrito. De uma aprendizagem interativa entre pessoas, deslocou-se para uma atividade individual, solitária, silenciosa, na qual, de preferência, todos deveriam ser capazes de reproduzir o “estudado” no mesmo tempo padrão.

Somente após os estudos piagetianos, vygotskianos, freinetianos, montessorianos, o reconhecimento das especificidades das faixas etárias, das diferenças individuais e da importância da produção textual para o desenvolvimento da inteligência

vêm modificando o contexto escolar e, em conseqüência, os textos que nela são divulgados, pedidos, produzidos e apreciados.

Também a partir dessas pesquisas, o texto informacional que veicula o saber escolar tornou-se mais dinâmico e ágil; passa por sucessivas atualizações e assume o caráter mais mediacional, explicitando a intenção de diálogo com o leitor/estudante, conforme se vê no exemplo a seguir:

Figura 17 – Página de livro didático atual

148

MATEMÁTICA E MEIO AMBIENTE



Veja um pouco da Floresta Amazônica.

É a maior do mundo, cortada por alguns dos maiores rios, com grande variedade de plantas e de animais.

No mapa, vemos como a floresta é enorme. As grandes cidades são só um pontinho, mas a floresta é quase metade do país. Em 1970, eram 4 000 000 de quilômetros quadrados!

Pena que a floresta esteja diminuindo. Derrubam árvores e fazem queimadas para obter pastagens para o gado. Derrubam árvores para exportar madeira.

Isso é mau para os povos da floresta, para os animais e para todos nós, porque a região pode virar um grande deserto.

CONVERSANDO SE APRENDE

- ❑ Como a Floresta Amazônica foi representada no mapa?
- ❑ No mapa aparecem as grandes cidades brasileiras. Juntando todas, a área obtida seria maior que a da floresta?
- ❑ Por que a floresta vem diminuindo?
- ❑ Quais são os povos da floresta?
- ❑ De acordo com o texto, a área do Brasil pode ser de 4 milhões de quilômetros quadrados? E pode ser de 8 500 000 quilômetros quadrados? Por quê?

Fonte: http://www.quatrocantos.com/lendas/54g_amazonia_finraf.htm&h=539&w=400&sz=41&hl=ptBR&start=65&tbnid=SVxhuxhM:&tbnh=132&tbnw=98&prev=/images%3Fq%3Dp%25C3%25A1gina%2Bde%2Blivro%26start%3D60%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26hl%3DptBR%26lr%3D%26sa%3DN

Observam-se, nessa página, elementos importantes, como o uso de imperativo (Veja), construção que sempre indica um Outro externo que adentra o discurso com uma intenção de contato; o uso da primeira pessoa do plural (Vemos), por meio da qual o interlocutor externo se inclui no grupo ao qual se dirige; o léxico coloquial, que aproxima sobremaneira a informação do destinatário e desconstrói níveis de assimetria considerados inadequados ao contato informacional; o uso das marcas interrogativas

(Por quê? Quais? Como?), que indicam a presença da intenção dialógica e a busca da responsividade. (BAHKTIN, 1992)

Quando tomado como objeto de estudo, ou como caminho para ele, o texto produzido e recebido no âmbito da escola precisa, para isso, não apenas ser recebido ou produzido, mas “inteligido”, isto é, percebido pela inteligência como objeto intelectual e, além disso, percebido e decifrado em suas múltiplas instâncias, até que alcancemos dele uma ampla compreensão.

Atualmente, a produção textual do aluno vem sendo considerada uma maneira altamente eficaz de consolidar aprendizagens, juntamente com a prática de procedimentos significativos ligados aos conteúdos desenvolvidos. Observam-se experimentos e fazem-se os relatórios; lêem-se textos informativos que são transformados em resumos, esquemas, mapas conceituais, comentários, jogos de palavras; participam-se de debates e rodas de conversa que geram narrativas e dissertações. Desse modo, não só o autor academicamente reconhecido produz textos de estudo: os alunos em geral também são chamados a fazê-lo em diversos níveis, o que, com certeza, reconfigura as possibilidades dialógicas e de intervenção no contexto escolar.

5.2.1 Intelecção e produção de textos em educação a distância via *web*

Em educação, a escola, ambiente interacional por natureza, utiliza-se largamente do texto para veicular informações e também como forma de comunicar valores, convencer a mudanças de comportamento, elaborar e re-elaborar conceitos e procedimentos, produzir conhecimento, entre outros objetivos. No contexto da educação a distância via *web*, núcleo atual de grande interesse para a sociedade contemporânea, pois que ligada às novas tecnologias, as especificidades do uso do texto eletronicamente mediado para comunicação de informações que devem ser transformadas em conhecimento (movimento que caracteriza a aprendizagem) chamam especialmente a atenção.

Em EAD, processo interativo multimidiático e voltado para a auto-aprendizagem, diferentes linguagens (escrita, imagética, computacional) confluem para o mesmo produto (curso) e são usadas simultaneamente durante a construção, o desenvolvimento e a reconstrução de um curso de graduação virtual. Nela, a maioria do processo de comunicação entre os envolvidos se faz por meio do texto verbal escrito²⁵, o que pede, simultaneamente, habilidade de escrita e de leitura por parte de quem queira se comunicar bem nesse contexto. Além disso, toda a rede conversacional que resulta na construção e na oferta de um curso virtual de graduação passa, necessariamente, pela interação lingüística em diferentes níveis de complexidade. Por isso, o bom uso da comunicação textual se torna especialmente importante nessa modalidade de educação, constituindo também, de forma geral, a base para construção / registro / reconstrução de conhecimento que toda atividade educativa atualmente pressupõe. Os diferentes participantes da cadeia interlocutiva que se cria durante a preparação, a disponibilização, o uso e o acompanhamento dos cursos/disciplinas virtuais apresentam diferentes níveis de proficiência na produção textual, em vários aspectos: são mais ou menos habituados à leitura, à escrita e à recodificação de signos, bem como à expressão oral e escrita de seus pensamentos e opiniões. Alguns são capazes de permanecer em silêncio durante toda uma reunião e sair dela sem ter percebido seu objetivo, de receber instruções orais e escritas que não compreendem bem, enquanto outros já contribuem proficuamente, produzem materiais em colaboração e trabalham bem com interpretações e extrapolações.

As atividades que precisam ser executadas para levar-se a termo um curso virtual de graduação são diversas, e todas elas se efetivam por intermédio de rotinas de intelecção e produção textuais orais e/ou escritas, incluindo os momentos de interação homem-máquina. Parte-se da conversa decisória entre os macro-gestores até se chegar ao momento de reformulação dos conteúdos e procedimentos utilizados para a disponibilização do curso, depois de sua oferta e acompanhamento. Entre esses dois extremos, encontram-se:

- 1) escolha da linha teórico-pedagógica que dará sustentação à concepção do curso ou da disciplina;

²⁵ A predominância da escrita na construção de conhecimentos não é o padrão original das civilizações antigas, calcadas na oralidade. (ECHEVERRIA, 1997)

- 2) a contratação dos autores de conteúdo;
- 3) a definição das regras de produção do texto mediacional;
- 4) a análise do texto recebido e sua reconfiguração;
- 5) a escolha dos padrões de programação que serão usados na publicação do curso;
- 6) a oferta deste aos alunos e o acompanhamento da trajetória do curso durante seu desenvolvimento.

Todos esses procedimentos, embora seu caráter administrativo, têm como principal objetivo **a interação humana no contexto educacional**, e podem contribuir ou não para o bom desenvolvimento da interlocução no contexto de cursos virtuais de graduação, desde que esse “pano de fundo” do contato e das trocas humanas não permaneça minimizado, mas venha à tona recorrentemente, fazendo perceber às pessoas que esses procedimentos constituem meio, e não fim em si mesmos.

Permeando todo esse contexto, as redes de interação discursiva são estabelecidas por falantes/escritores com níveis heterogêneos de proficiência na produção e na recepção de textos, o que provoca, sucessivamente e até simultaneamente, pontos de bloqueio/ruptura e/ou aprendizado/mudança no processo comunicativo, todos eles sujeitos a diferentes instâncias de mal-entendidos, bem entendidos e não entendidos. Isso se deve, principalmente, às diferentes capacidades dialógicas de cada integrante do complexo grupo que forma um contexto de curso virtual de graduação, conforme já abordado nos capítulos anteriores.

Sendo o diálogo entendido, principalmente, como abertura do Eu ao Outro, primeiro passo para a compreensão, as experiências de vida de cada um interferem na sua capacidade de ouvir, entender e expressar-se *com* e *para* o Outro, seja oralmente ou por escrito. Além disso, depois de pronunciada ou escrita, a palavra deixa de pertencer exclusivamente ao autor: torna-se interindividual, fora de sua alma, sujeita às interferências de quem a ouve ou a lê; constitui um efeito que evolui para causa,

aplicando-se a essa relação causa-efeito os princípios complexos já comentados no Capítulo 2, item 2.4. Por isso, a palavra proferida sempre cria expectativas, pois, se soubéssemos de antemão tudo o que ela nos pode dizer, já não haveria diálogo, relação, mas apenas objeto estático, reificado e aprisionado em um único ponto do cronotopo. E, também como determinado pela experiência individual e coletiva, pessoas e grupos, muitas vezes, esperam coisas diferentes da mesma palavra, gerando possibilidades de compreensão e incompreensão que derivam em bem-entendidos, mal-entendidos, não entendidos e entendidos, termos que procuraremos explicitar a partir de agora, contextualizando-os em situações características de ambientes dos cursos de graduação via *web* observados na “Educação Sem Fronteiras”.

5.3. Entender ou não entender não é a única questão

A própria definição tradicional de educação como mudança de comportamento inclui uma compreensão que se direciona a uma ação. O que é compreendido gera atitudes e intervenções que repercutem no meio e nos sujeitos que o compõem. Portanto, fazer-se compreendido e compreender são as raízes que determinam a natureza do que será feito em decorrência disso, e, dessa forma, ainda precisam ocupar considerável espaço reflexivo em EAD, assim como em todas as atividades humanas.

Tradicionalmente, o termo “mal-entendido” designa divergência de interpretação entre pessoas ou grupos (COUPLAN, GILES & WIEMANN, 1991). Ocorre, discursivamente falando, sempre que os interlocutores não compartilham o espaço de compreensão do que foi enunciado. Por sua vez, o “não entendido” é aquilo que não se conseguiu apreender, nem mesmo imperfeitamente (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004) e ocorre com frequência quando o locutor não alcança os interlocutores, seja (i) devido a uma estratégia discursiva equivocada, seja (ii) porque os ouvintes/leitores não dominam conteúdos e procedimentos referenciados durante a enunciação, ou (iii) porque o contato entre as pessoas não foi desenvolvido o suficiente para vencer essas barreiras iniciais.

Além disso, existem também, de acordo com tudo o que foi observado durante a pesquisa:

- a) O “**entendido e inicialmente não aceito**”, mas que pode ser discutido e reconfigurado, conduzindo a consensos e satisfação: um texto ou uma situação podem ser entendidos, - o que envolve um movimento intelectual, lógico-racional -, mas não aceitos, - o que diz respeito à emocionalidade. Lacunas em qualquer um dos domínios deixam falhas no processo de compreensão. O fato de um grupo de interlocutores conseguir discutir e modificar a situação interlocutiva de divergência para convergência demonstra bom nível de dialogismo *em* e *entre* seus participantes, além de reduzido grau de assimetria* entre eles. Realizando essa compatibilização, os interlocutores demonstram uma capacidade de deslocamento do seu *topos* de origem, dispondo-se a olhar o que está sendo discutido* de acordo com o que é possível perceber no *topos* onde os outros se encontram. Essa predisposição para o exercício da exotopia e da alteridade indica pessoas seguras, confiantes em si e nos demais, sem necessidade de autodefesa e autojustificação, conforme se pode perceber no trecho transcrito abaixo:

Coordenador 1 - *É, pessoal, creio que chegamos a um impasse. Não dá pra atender a todos os tempos que vocês solicitaram nesse único encontro, e também não dá pra mudar a duração do encontro de 2 para 3 dias, agora que os alunos já se programaram pra isso.*

Tutor 3 - *Se não dá, então a gente vai ter que trabalhar o melhor possível com o que temos, né? Que tal atender parcialmente ao que a gente já falou: nesse encontro de agora, dois tutores ficam com mais tempo, e no próximo, os outros dois, já que a tutora Fulana de Tal acha que não precisa de mais.*

Tutor 5 - *Não preciso mesmo. Estou conseguindo bons resultados na interação virtual com essa turma. A outra estava mais difícil. Com meus quarenta minutos consigo fazer o que é preciso.*

Tutor 3 - *Pode ser. A gente replaneja e cria uma atividade única que sirva pra duas disciplinas, e aí acho que dá.*

Coordenador 1 - *Boa idéia! Pra mim parece bom. E pra vocês?*

Tutor 1 - *Tudo bem, tudo bem.*

Tutor 4 - *Vai dar mais trabalho, porque eu já tinha a atividade pronta, mas, se é pra felicidade geral...*

Tutor 2 - *Tudo bem pra mim também, desde que eu seja um dos que vai ter mais tempo agora, nesse encontro de depois de*

amanhã, porque tem muitas dúvidas a tirar com os alunos, e não dá pra esperar até o último encontro não.

Tutor 3 - *Eu também preciso de mais tempo agora, se não, até os trabalhos de vocês vão ser feitos de forma errada. Muita gente não entendeu bem os modelos, e vou precisar explicar tudo lá no dia.*

Coordenador 1 - *Então ficam vocês dois agora, e vocês duas depois, no último encontro, com mais uma hora no tempo, tá certo?*

Tutor 4 - *Tá certo, mas vamos ver se, para o próximo semestre, a gente altera esse tempo de duração, pra não ficar tão sacrificado pra gente. Dá a impressão de que a gente tá fazendo as coisas de qualquer jeito, e isso não é legal, pelo menos é o que eu acho.*

Tutor 5 - *Concordo. Pra mim, o pior é que parece que cumprir o tempo é o mais importante, quando não deveria ser assim. É claro que a gente tem limites, mas eles não precisam passar pra primeiro plano, né? (Trecho de reunião de preparação do segundo encontro presencial de um semestre de curso de graduação virtual).*

- b) O “**entendido não aceito, mas cumprido, ainda que com resistência interna**”: O fato de não se concordar com o que somos obrigados a fazer cria um descompasso considerável entre processos intelectuais, factivos e emocionais, o que gera desconforto e contribui para a formação de novos mal-entendidos e não-entendidos entre os interlocutores que participaram da situação oportunizadora do surgimento do que se entendeu e se foi obrigado a fazer, mesmo sem concordar. (FOUCAULT, 1985) Nesse caso, a seqüência a seguir constitui um bom exemplo:

Coordenador 2: *Vamos precisar mandar um e-mail para os alunos, avisando que teremos prova presencial no próximo encontro. Vou precisar de 2 questões suas pra incluir no arquivo final.*

Tutor 4: *Como assim prova? Não tínhamos combinado que as apresentações orais deles seriam a avaliação?*

Coordenador 2: *Eu sei, mas é que alguns tutores se sentiram prejudicados, pois havia muito pouco do conteúdo deles na apresentação oral.*

Tutor 4: *Mas ninguém falou disso aqui na reunião. Eu não me programei pra preparar questões nem pra corrigir isso depois, mas pra avaliar as apresentações.*

Coordenador: *Sei disso também, mas mudou. Teve que mudar por causa dos outros.*

Tutor 4: *Mas aí nem voltamos a conversar? Não ficou decidido em reunião? Então, tinha que mudar em reunião.*

Coordenador 2: Não dava pra todo mundo se encontrar no mesmo horário de novo, então...

Tutor 4: Se não dava, então não era pra mudar, ué! Agora mudou tudo o que eu tinha planejado, organizado, e em cima da hora, né?

Coordenador 2: Sinto muito, mas vamos precisar mesmo fazer assim. Você pode mandar suas duas questões por e-mail até amanhã.

Tutor 4: Olha, eu vou mandar por que não tem outro jeito, mas estou muito chateado com isso. Eu não entendo porque foram falar disso fora da reunião e mudar sem a gente saber. Quem foi que pediu isso?

Coordenador 2: Acho que agora não vem ao caso saber quem foi ou quem não foi. A gente podia discutir isso depois, tá bom?

Tutor 4: Fazer o que, né...

- c) **“O entendido não aceito, mas cumprido sem resistência”:** nesse caso, o interlocutor compreende, não concorda com o que compreendeu, mas não resiste a isso, seja por acreditar que não fará diferença, seja por receio de ser prejudicado pessoal e profissionalmente devido à resistência apresentada. Tal estado de ânimo, quando persiste, leva ao enfraquecimento da motivação para o trabalho e à diminuição do grau de responsabilidade para com os processos e produtos gerados **pela** e **para** a equipe, conforme podemos ver no trecho a seguir:

Tutor 1: Aumentou o número de alunos por turma de novo? É isso?

Coordenador 2: É isso mesmo. Se não aumentássemos, o curso ia dar prejuízo pra nós. E prejuízo é ruim, né, porque, em última instância, afeta até o nosso emprego, né?

Tutor 1: (baixa os olhos, fica em silêncio, riscando uma folha de papel com uma caneta).

Tutor 6: Mas o pessoal tá consciente que esse aumento inviabiliza a tutoria como ela foi pensada: pra contato individual, altos índices de interatividade e tudo o mais?

Coordenador 2: Sim, todos têm isso em foco. Foi pedido que a gente encontrasse soluções para o impasse, porque a situação não vai mudar, quer dizer, o número de alunos não vai baixar.

Tutor 6: (olha para tutor 1, que continua rabiscando o papel): E você Fulano, o que acha? Vai encarar?

Tutor 1: Não me perguntaram nada quando foram mudar, perguntaram? Então, é porque não querem minha opinião. Vou fazer o que der. O que não der, não é da minha conta... que não me venham encher o saco depois, porque não tenho nada a ver com isso.

- d) **O “entendido e aceito, mas não feito, por falta de condições de realização”:** Nesse caso, os atores envolvidos na conversa estão de

acordo, mas não conseguem os meios necessários à realização de seus objetivos comuns. Isso pode, de acordo com a relação complexa entre causalidade e efeito (MORIN, 2002), produzir efeitos variados:

- 1) Uma sensação de frustração coletiva que, na maioria das vezes, indis põe os sujeitos em acordo contra o contexto institucional, criando uma cumplicidade entre os pares e uma adversidade com relação aos níveis hierárquicos encarregados das decisões (*Nós queremos fazer, pensamos assim, mas eles não nos dão condições*);
- 2) Um sentimento de acomodação temporária, de espera, e mesmo de esperança (*Um dia a gente consegue, é só uma questão de tempo; se não for aqui, será em outro lugar*);
- 3) Uma sensação de super-valia, por se considerarem, os atores impedidos de atuar, como vanguardistas, incompreendidos por falta de condições dos demais envolvidos (*Acho que essa idéia está futurística demais. Eles não conseguem nos acompanhar*);

e) O “**entendido aceito e realizado**”, que conduz a equipe a níveis mais altos de envolvimento, satisfação e produtividade.

Todas as quatro primeiras possibilidades enfraquecem o desejo de interação, prejudicando a integridade das redes conversacionais pelo silêncio, o mutismo, o isolacionismo, quando não pela agressividade ou pelo abandono do contexto.

Nos cursos de graduação *on-line* observados, assim como em vários outros contextos, os espaços de mal-entendido e não entendido passavam pela falta de proficiência em intelecção e produção textuais, em todos os níveis de interação, e suas conseqüências puderam ser percebidas em situações bastante comuns da “Educação Sem Fronteiras”:

a) Contratos de prestação de serviços apresentaram lacunas quanto ao que se queria como produto, seja em termos de texto informacional ou resultado pedagógico-tecnológico. Em alguns dos modelos examinados, não havia a previsão de sanções aos prestadores de serviço quando do não cumprimento de prazos, quantidades e critérios de qualidade, o que ocasionou algumas desagradáveis surpresas para diversas equipes de trabalho, em especial para as equipes de produção de material didático, que se ressentem bastante com os atrasos na entrega de textos de conteúdo, ilustrações e outros elementos indispensáveis à realização de suas tarefas. Nos casos em que o contrato não previa sanções por não cumprimento de prazos e especificações, o ônus pelo atraso na entrega da “matéria-prima” recaiu sobre essa equipe, que foi obrigada, várias vezes, a trabalhar fora do ritmo adequado, para manter o cumprimento dos prazos de publicação dos cursos e sua disponibilização para alunos e tutores. Alguns conteudistas entrevistados disseram que nem sempre recebem as instruções adequadas para a produção da primeira versão do texto mediacional, mas que, embora essa lacuna por parte dos contratantes, devem atender às reclamações e produzir novas versões, muitas vezes indefinidamente, o que os desencoraja a aceitar novos trabalhos ou os faz aumentar o preço da produção, para próximos pedidos.

b) Os alunos de cursos de graduação *on-line* geralmente têm à disposição, nas plataformas eletrônicas, o Guia ou Manual do Aluno, com todas as instruções referentes a aspectos pedagógico-administrativos do curso no qual estão inscritos. No entanto, muitos não lêem o documento ou o lêem inadequadamente, e agem, durante o processo pedagógico, ignorando ou tendo entendido mal as informações disponibilizadas, colocando em risco muitas vezes, com essa negligência, sua própria permanência no curso. Quando interrogados a respeito, algumas respostas foram mais freqüentes: *é muita informação, fica chato ler tudo de uma vez; consulto só se tenho dúvidas; prefiro ligar perguntando, sou preguiçoso pra ler; não gosto de ler no computador e não dá pra imprimir tudo; podiam dar isso impresso pra gente, ia ficar mais fácil.*

Observando alguns desses guias ou manuais, pudemos constatar que a linguagem utilizada era muito informativa e padronizada, contendo muitos itens referentes a aspectos institucionais, sem abarcarem o aspecto dialógico que atrai o leitor para o contato com o texto e, em consequência, com seu autor.

Para as disciplinas de graduação virtual em que se observou a predominância de jovens entre 19 e 25 anos, a necessidade de uma linguagem mais leve e lúdica ficou confirmada quase que por unanimidade, para que se garantisse a motivação para a leitura, e a alteração do texto foi efetuada, tendo em vista esse aspecto específico. No entanto, os alunos mais velhos, embora não reclamassem do material mais tradicional, não deixaram de apreciar e elogiar o texto modificado, mais atrativo e menos “pesado”, tanto no formato quanto no conteúdo;

c) Ocorrem muitas omissões, conflitos ou redundância de informações trocadas entre os diversos segmentos e equipes que operam em cursos de graduação a distância, principalmente devido à rapidez que se imprime aos processos e à falta de encontros periódicos entre os participantes, internamente, e entre equipes, provocando erros decisórios e conseqüente retrabalho, com perdas significativas de tempo, recursos e esforços individuais e coletivos. Um dos grupos de trabalho da “Educação sem Fronteiras”, no entanto, procura desenvolver um processo mais dialógico, embora mais lento, garantindo, assim, um pouco mais de segurança aos seus integrantes e um pouco mais de eficácia a suas ações. Esse grupo é considerado “dissidente” e a “lentidão” com que seus processos se desenvolvem é tomada à conta de efeito inevitável quando “se conversa demais”. A natureza desse comentário, sarcástica e depreciativa, demonstra que a conversa não foi ainda incorporada aos processos de construção de produtos e processos, sendo considerada um “hiato na ação” e não uma de suas etapas;

d) As atividades que os alunos devem mostrar como produtos finais de disciplina e/ou semestre, muitas vezes, apresentam resultados distantes do esperado, ou por falta de clareza nas instruções, ou por falta de leitura/interpretação adequadas por parte dos discentes. Quando acompanhamos

o caminho percorrido por esse texto instrucional, para verificar em que ponto do trajeto se dava a corrupção dos dados, vimos que isso ocorria, na verdade, em vários momentos. O primeiro, quando o autor do texto de conteúdo, interpretando suas instruções, nem sempre completas, produzia a primeira versão do material, redigindo os comandos de atividades com base na sua interpretação das especificações recebidas. O segundo, quando o *designer* instrucional trabalhava com o texto recebido do conteudista, e encontrava ali elementos de ambigüidade, lacunas e excessos que o primeiro autor não havia percebido e que era necessário eliminar. O terceiro, quando o programador esbarrava em entraves tecnológicos que não deixavam aplicar a idéia do conteudista e/ou do *designer* instrucional, obrigando a uma volta às duas instâncias anteriores para refazer o texto ou, até mesmo, o modelo proposto para a tarefa a executar. O quarto, quando o tutor, de posse do texto que direciona a atividade, cria mentalmente uma imagem de como ela deve ser executada pelo aluno. Na maioria das vezes, quando há divergência entre esse “modelo ideal” criado pelo tutor e o “texto real” enviado pelo aluno, há a necessidade de conversas adicionais para redirecionar o trabalho e produzir novos resultados. O último, quando o aluno, mesmo depois de todo esse trajeto, não compreende a instrução corretamente, ou não dá a ela o devido valor, e envia seu resultado de trabalho sem atentar para o cumprimento do que se pediu.

e) Resultados de avaliação também apresentam disparidades com relação às expectativas dos alunos, porque estes não foram, muitas vezes, discursivamente entendidos pelos professores, seja por falhas na sua construção textual ou por equívoco na interpretação do material lido. Como o sentido textual passa obrigatoriamente pelo texto em si e pelos interlocutores, descompassos entre esses elementos podem gerar problemas de compreensão que afetem os resultados da avaliação formal, e também o relacionamento entre professores e alunos.

Ao repassar ao aluno *feedbacks* de seu desempenho, o tutor corre o risco de não encontrar a melhor estratégia discursiva para isso, provocando alguns choques por excesso de rigor e detalhamento, ou pecando por omissão.

Observamos, durante o acompanhamento desses “pontos de quebra”, que a recuperação do espaço de confiança e compreensão após a ocorrência de mal-entendidos e não entendidos é, quase sempre, processo trabalhoso e gerador de desgaste, antes que os nós definitivamente se resolvam. Muitas vezes, isso nem chega a ocorrer, ficando a “sombra” do evento negativo na rede de interlocução, que tende a diminuir ou interromper-se definitivamente entre os atores da cena turbulenta. Mas, se entre pessoas os efeitos já se mostram nocivos, no ambiente de um curso, em que o processo de aprendizagem está em andamento, o que é mal-entendido torna-se prejuízo grave, pois, para corrigir-se o conceito ou o procedimento em questão, deve-se, primeiramente, desaprender algo que precisa ser substituído, o que pode nem sempre ser feito devidamente, gerando mal-entendidos posteriores e reforçando o círculo vicioso.

5.4 Papel da escrita em EAD

O fato de os cursos virtuais estarem ainda muito firmados no discurso escrito, devido ao predomínio da assincronicidade e das modalidades de ferramentas interacionais atualmente disponíveis, leva-nos a outras reflexões a respeito dessa modalidade de interlocução.

Primeiramente, é preciso considerar que os rápidos e sucessivos avanços teórico-tecnológicos que se operaram nos últimos cinquenta anos são resultados de múltiplas revoluções ideológicas e tecnológicas que se refletiram no contexto sócio-educacional, embora nem sempre com ganhos. Em consequência disso, a trajetória do aprender de pelo menos três gerações consecutivas foi atropelada pela imposição de diferentes paradigmas pedagógicos, muitos dos quais abandonados em processo, para que outros mais modernos, mas não necessariamente melhores, fossem implantados sobre o semi-arcaísmo que o anterior havia começado a construir. Em meio a esse fervilhar de metodologias e técnicas, o letramento* (aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita em suas possibilidades mais amplas) de milhões de crianças foi prejudicado, provocando lacunas nas etapas do desenvolvimento das competências de intelecção e produção textuais, as quais acompanham o adulto, de maneira geral, até o fim da vida.

Outro fator a considerar é que a superestimulação visual e auditiva, cada vez mais observada nos meios urbanos, provoca uma “horizontalização perceptiva” (percebe-se superficialmente o objeto, sem alcançar sua significação) que enfraquece as habilidades de intelecção e produção de textos, imagens e contextos, elementos sem os quais o indivíduo pouco aproveita das chances de aprendizado que pode vivenciar pelos caminhos discursivos.

O próprio modo de desenvolvimento e manifestação dessa capacidade no contexto da linguagem sofreu as conseqüências do avanço das tecnologias de comunicação de massa, as quais operaram, de modo semelhante, mudanças significativas no processo de captação e difusão da informação, fazendo-a passar da modalidade oral para a escrita e, atualmente, retornar à oralidade e à visualidade imagética, provocando uma confluência de modos de percepção: ao mesmo tempo, ouve-se o que foi escrito para ser falado, e vê-se o que está sendo dito e ouvido (cinema, televisão, internet).

O rádio, a televisão e o cinema, embora estejam expressos em códigos, canais e discursos diferenciados, levaram a comunicação a um efeito comum: níveis altíssimos de oralidade e rapidez, aproximando a linguagem comunicacional da conversa cotidiana, em oposição à linguagem impressa, que, salvo exceções, continuou a apresentar grandes índices de formalidade.

Com o advento do computador e, mais tarde, da Internet, o texto escrito assumiu novo *status*, passando de impresso a digital, e a velocidade da expansão dos horizontes comunicacionais ganhou proporções até certo ponto gratificantes, embora um tanto assustadoras. Isso porque, ao sair do âmbito do impresso convencional, por natureza uma produção lenta e estável e, devido a isso, também estabilizante, e entrar para o circuito da digitalidade e do efêmero (já que os conteúdos não ficam disponíveis pelo mesmo tempo que o da durabilidade de um livro) a escrita digitalizada passou a exigir do leitor níveis diferentes de intelecção textual, níveis esses, por sua vez, também em contínua reconfiguração. Tal descompasso ocorre, principalmente, devido ao grande paradoxo da comunicação de massa: quanto mais se comunica (e a quantidade e a velocidade são considerados ingredientes primordiais nessa categoria) mais passivo é o receptor, pela perda do tempo necessário à “digestão” das informações recebidas e de

sua reconstrução. Assim sendo, o receptor liga-se mais ao universo da oralidade, por natureza efêmera e veloz, e perde muitas das habilidades que lhe são necessárias quando da recepção do discurso escrito (MORIN, 1999).

A escrita é, ao mesmo tempo, um “in-cremento” e um “ex-cremento” da visão (VOLKER, 2003), algo que precisa ser riscado, objetivado, algo que entra em nós quando recebido e que sai de nós quando elaborado, mas não apenas de seu emissor ou por seu receptor, respectivamente. Tudo o que é escrito volta-se, em primeiro lugar, para o produtor da mensagem, seu leitor inicial; e tudo o que é lido ajuda a compor novas mensagens, contribuindo para a geração de escritas/leituras futuras. Leitor/escritor, assim como falante/ouvinte no âmbito da oralidade, são, portanto, faces da mesma moeda, embora nem sempre ambas alcancem o mesmo brilho, seja simultaneamente ou em momentos diversos.

Seguindo esse mesmo raciocínio, o primeiro rabisco intencional criou o primeiro leitor (seu produtor); ou primeiro e o segundo (se um riscou enquanto outro observou); ou o primeiro e vários outros (se um riscou e outros observaram), de acordo com a situação inicial, a qual continuará uma incógnita passível de múltiplas decifrações, pelo menos até que se crie um mecanismo eficiente de retro-leitura dos fatos ocorridos nos primórdios da humanidade.

Nesse contexto de expansão das modalidades comunicacionais no qual a fala e a escrita mediadas se inserem, a de educação a distância via *web* vem crescendo velozmente; mas, como a capacidade que nela mais se explora atualmente é a de expressão/recepção oral e escrita, instaura-se no contexto um paradoxo, pois não se executam bem essas atividades sem pausas estratégicas, sem um ritmo menos frenético de atuação.

A inteligência textual pede pausas, reflexão, para que o texto se deixe penetrar e compreender. São precisas várias leituras, e um exame acurado das relações possíveis entre os elementos referenciados e inseridos no texto. Não se trata tanto de uma “invasão”, mas de um atendimento a um convite para caminhar. Nesse sentido, muitos relatos de alunos e tutores são unânimes: entra-se muito em EAD por falta de tempo

para acompanhar/ministrar cursos presenciais e, percebe-se que é necessário, no curso virtual, mais tempo do que naqueles, para se realizar os estudos e trabalhos no nível desejado / esperado. A modernidade desse modo de ensinar/aprender, impregnada da velocidade característica dos processos mecânicos e automáticos, encontra-se, dessa forma, com sua própria contradição, a qual deve ser encarada sem medo para que se encontre a solução do paradoxo. (MORIN, 2002)

A essa superestimulação dos meios de comunicação de massa, bem como a todos os seus riscos, os alunos inscritos em EAD estão também submetidos, como membros da nossa comunidade urbana contemporânea e, portanto, suscetíveis aos mesmos efeitos de “horizontalização perceptiva” e perda da capacidade de reflexão sobre o que se produz e recebe textualmente. Portanto, essa variável precisa ser considerada durante o processo de criação dos cursos *web*, para que se consiga trabalhar adequadamente as lacunas dela decorrentes.

É preciso ainda levar em conta que os processos de aculturação, violentamente atrelados à hegemonia econômica, operam diariamente uma descaracterização/desvalorização de milhões de falantes, por pedir-lhes, e até mesmo exigir-lhes, que abandonem os hábitos lingüísticos vigentes da sua comunidade de origem e adotem outros, mais bem inseridos no contexto dos modos de produção. Quando são afastados de suas origens lingüísticas e rejeitam, ao mesmo tempo, as substituições a eles impostas, embora sem poder revertê-las, esses falantes convivem então com um certo vazio, uma quebra na proficiência deles esperada como enunciadores/receptores, o que gera grandes lacunas no nível de produção e de intelecção textual que poderiam desenvolver.

Em especial os alunos portadores de marcas regionais orais queixam-se de sentirem que o discurso acadêmico-científico provoca-lhes a sensação de estarem sendo “engolidos” por uma discursividade que não é a sua, pois não podem mais usá-la sequer em apresentações orais, sob pena de não serem considerados “adequados” ao novo contexto.

Além de tudo isso, a modalidade de língua escrita que se enfatiza nos cursos a distância via *web* traz a agravante de ser considerada, ainda, um substitutivo da presencialidade humana, já que as transmissões em tempo real ainda são bastante restritas e muitos ainda pensam a EAD como paralelo em correspondência biunívoca com o ambiente presencial. Desse modo, o discurso, algo por natureza abstrato e simulador, tenta preencher um espaço onde havia uma corporalidade, com tudo o que ela significa: timbre de voz, expressão facial, gesticulação, cores, odores, toques, emoções. O exercício de **aprender pela linguagem escrita** torna-se, então, simultaneamente, um **exercício de imaginação**, por intermédio do qual buscamos tornar real o que tem caráter abstrato, **e de abstração**, pelo qual pretendemos retirar, do imaginado e recebido como informação, um conhecimento, ou seja, uma leitura em segundo nível, uma reconstrução personalizada do que nos foi apresentado. Devido a esse caráter de substituição, o discurso escrito tende a agregar à palavra valores do universo pictórico: cores, dimensões e formas das fontes de impressão, planos de fundo, iconização, o que termina por gerar um diálogo entre os elementos verbais e não verbais, no qual verdadeiramente se revela (ou se oculta) a intenção comunicativa.

No meio eletrônico, pode-se ainda contar com o recurso do hipertexto, em que os *links* criam atalhos para informações paralelas, e com o movimento que as linguagens de programação conseguem provocar nos elementos gráficos. A depender do grau de proficiência dos estruturadores desse diálogo, o impacto dele sobre os receptores será mais ou menos eficaz. Surge até mesmo, a cavaleiro dessa verdade, todo um leque de profissões especializadas em *webwriting*, tais como programadores, ilustradores digitais, conteudistas e *designers*, entre outros, todos tentando imprimir à bidimensionalidade virtual a aparência da tridimensionalidade presencial.

Outro aspecto igualmente importante da aprendizagem através do discurso via *web* é o fato de o acesso ao texto ser mediado por uma máquina, a qual, por sua vez, constitui todo um universo a dominar, até se chegar ao texto. Esse grau de complexidade da mediação é, em muitos casos, inibidor, conforme vimos no Capítulo 2, e muitos bons leitores de material impresso não se sentem capacitados a transitar com segurança nas páginas de um curso *web*, abandonando *a priori* essa possibilidade. Por outro lado, existe o risco do oposto: um grande grupo de *web* leitores tende a menosprezar o texto impresso convencional, centrando-se apenas no texto digital e no

hipertexto, porque, segundo eles, é de fácil acesso, pois o texto vem até o leitor, em um clique, sem necessidade de deslocamentos de longa ou curta distância (de casa até a biblioteca, de uma estante a outra); e os documentos armazenados digitalmente ocupam pouco espaço físico, o que agiliza a consulta e facilita o resgate das informações.

O interessante é observar que os que preferem o texto impresso convencional podem utilizar exatamente os mesmos argumentos para “defender” a tecnologia de sua preferência. Para eles, o texto impresso é de fácil acesso, pois não depende da mediação eletrônica, é portátil e dispensa o uso de eletricidade, baterias e outros artifícios para exibir seu conteúdo; e facilita o resgate da informação, pois não depende de campos magnéticos corrompíveis e suas páginas não “desaparecem” no ar imprevistamente, impossibilitando o acesso à informação.

Contudo, seja em meio eletrônico ou impresso, as habilidades de leitura e escritas são sempre exigidas do aprendiz a distância, embora com procedimentos diferentes, e, estando seus níveis prejudicados pelos fatores citados anteriormente, a aprendizagem a distância continua apresentando lacunas graves, devido a falhas anteriores de desenvolvimento da linguagem em níveis aceitáveis e exigidos pelo *weblearning*.

Essa capacidade humana, quando analisada no ambiente midiático de aprendizagem, aponta para necessidades e habilidades²⁶ lingüísticas apresentadas no **Quadro 7** a seguir, na qual se compreende por gestor todo o grupo de cargos e funções responsável pela construção, oferta e acompanhamento de um curso virtual, e por aprendizes o corpo discente.

²⁶ De modo simplificado, podemos entender por capacidade o conjunto de conhecimentos que nos habilita a uma prática, e, por habilidade, uma aptidão desenvolvida ou cultivada que se caracteriza por certa facilidade em realizar determinadas atividades, diferindo de pessoa a pessoa, tanto no desenvolvimento quantitativo como qualitativo. (ANTUNES, 2001)

Quadro 7 – Necessidades e habilidades lingüísticas de gestores e aprendizes

DOS GESTORES		DOS APRENDIZES	
NECESSIDADES	HABILIDADE LINGÜÍSTICA CORRESPONDENTE	NECESSIDADES	HABILIDADE LINGÜÍSTICA CORRESPONDENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um perfil fidedigno do público-alvo, que permita a articulação de um discurso autêntico e envolvente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de instrumentos para captação de dados com vistas à elaboração de perfis; • Estudo de contexto e interpretação de dados para sintonização com o público-alvo; • Criação de perfis do público-alvo pesquisado; • Definição de níveis de linguagem adequados aos perfis criados; • Seleção de elementos discursivos adequados ao nível de linguagem definido como adequado aos perfis identificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de conteúdos informacionais e intenções interlocutivas a partir da leitura; • Busca de informações que tenham sido omitidas ou de esclarecimentos a respeito de outras que não tenham sido claramente articuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura exploratória e de profundidade; • Assertividade e clareza na comunicação oral e escrita.
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma equipe coesa e competente, na área de <i>webwriting</i> e programação, que seja capaz de materializar, no ambiente virtual, o discurso pretendido para e pelo o público-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação clara e eficiente entre os membros da equipe, de modo a produzir, colaborativamente, o resultado pretendido. • Capacidade de “escuta ativa”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de responder adequadamente a instrumentos de avaliação, separando os procedimentos que sejam de responsabilidade dos gestores dos que lhe sejam próprios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão adequada dos instrumentos de avaliação propostos; • Capacidade de expressão de aspectos positivos e negativos observados durante o processo ensino-aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de plataformas eficientes, com boas condições de navegabilidade e usabilidade que permitam a interatividade em suas múltiplas formas (<i>fórum, chat, download e upload</i> de documentos, bem como interferências mútuas nos textos produzidos e disponibilizados para o grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcodificação de procedimentos didático-pedagógicos e de comunicação, adaptando-os às especificidades do ambiente virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiaridade com a tecnologia informática; • Abertura para novos aprendizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na adoção de novos códigos de comunicação.
<ul style="list-style-type: none"> • Atualização constante de dados, <i>links</i>, e leituras selecionadas, para evitar a defasagem do conteúdo e dos procedimentos didáticos e de programação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos e ícones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a diferentes estímulos comunicacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de estímulos verbais e não verbais.
<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção de mecanismos contínuos de acompanhamento, para avaliar o impacto do discurso construído sobre o público-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e interpretação de dados; • Codificação adequada dos resultados, com vistas à reelaboração de processos e produtos. • Atualização do material anteriormente disponibilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do <i>holus</i> constituído pelo curso, de modo a avaliar sua adequação às expectativas e necessidades pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão verbal adequada de impressões e percepções pessoais.

Fonte: elaboração pessoal da pesquisadora

A observação dos aspectos apresentados no quadro acima revela uma seqüência de movimentos coordenados entre o segmento de gestão e o de recepção, e leva-nos a

constatar que, assim como os papéis de emissor/receptor de mensagens se alternam durante uma rotina comunicacional, o público-alvo dos cursos EAD emite à equipe disponibilizadora, principalmente nos textos chamados “questionários de reação/avaliação”, elementos de retroalimentação da gestão, elevando-se, por esse procedimento interacional, ao *status* de co-gestor. Por outro lado, ao aceitar as contribuições do público-alvo, o segmento de gerência experimenta também, de certa forma, o papel de aprendiz. Contudo, nem sempre é fácil para ambos os pólos exercitar a autoria e aceitar a intervenção, já que ainda se pressupõe que a relação entre ambos seja assimétrica, colocando em destaque o segmento gestor. Reconhecer a realidade/necessidade dessa alternância é fundamental para que a oferta de cursos / procedimentos educacionais seja dialógica e capaz de provocar novos aprendizados em todos os envolvidos.

5.5 Como desenvolver a inteligência e a produção textuais dentro e fora dos ambientes virtuais de aprendizagem

Mesmo chegando ao ambiente EAD sem demonstrar toda a proficiência necessária ao *weblearning*, um ator desse contexto pode progredir nesse aspecto, desde que tanto estudantes quanto gestores (também aprendizes) estejam “de olho” nessa meta, buscando propor/realizar experiências lingüísticas significativas, voltadas para a compreensão e a produção textuais, seja em modalidade escrita ou oral, síncrona ou assincronamente.

Bickerton, (1981, 1984) em sua Teoria da Enunciação, refere-se ao DAL (dispositivo de aquisição lingüística), mecanismo biológico responsável pela construção/manifestação da linguagem humana articulada, presente no indivíduo como um programa biológico que predispõe o ser humano para a fala. Porém, mesmo considerando a força desse dispositivo biológico, somente ele não garante uma proficiência em produção e inteligência textual sem exercício e sem estímulo. Portanto, se as experiências do indivíduo não forem adequadas a esse progresso, pode-se viver toda uma vida sem desenvolver suficientemente essas competências, que envolvem, ao

mesmo tempo, a codificação, a decodificação e a transcodificação de signos verbais e não verbais.

No processo de codificação, criam-se correspondências entre realidades físicas, concretas e naturais, e sistemas de representação artificiais e arbitrários (BRONCKART, 1999). Dessa forma, um mesmo objeto ou uma mesma ação recebem diferentes nomes em diferentes idiomas ou em variantes regionais do mesmo idioma. Na decodificação, verifica-se a partilha do código criado, pois o receptor* deve conseguir remontar à motivação inicial utilizando-se do mesmo sistema de representação empregado pelo emissor. Na transcodificação, trabalha-se com a correspondência entre diferentes sistemas de representação, em que se verifica até que ponto “um código está para o outro”, eliminando-se falhas e ambigüidades entre eles. É o que ocorre na programação de páginas *web*: existe um texto ou conjunto texto-imagem, compreensível para o homem, mas não para a inteligência artificial. O programador, que, na realidade, é um tradutor, insere na máquina os códigos de linguagem capazes de fazê-la absorver essa idéia e materializar na tela o texto ou conjunto que serão vistos no ambiente virtual, tais como foram pensados fora dele, ou o mais próximos possível dessa proposta inicial. O mesmo mecanismo pode ser observado na utilização do código Morse, no alfabeto Braille, no código de trânsito, na criação de um texto a partir de uma imagem e vice-versa. Se a decifração desse tipo de código não é exercitada desde sempre, respeitando-se, obviamente, os níveis de maturação biopsíquica do indivíduo, essa capacidade até certo ponto inata à qual se refere Bickerton estiola-se, e o leitor/escritor em potencial termina por estagnar-se em patamares muito aquém do esperado.

Para desenvolver adequadamente esse tripé de habilidades (codificação, decodificação / transcodificação), é preciso compreender muito cedo, e de modo natural, que estamos mergulhados num mundo de códigos e linguagens representativo de emoções e sentimentos, pensamentos, desejos, aspirações, expectativas, contexto apropriado ao ser intelectual e emocional que é o homem; contexto do qual se tira um conjunto ilimitado de possibilidades de criação/recriação das mais variadas realidades. Isso se faz, principalmente, por intermédio de vivências de leitura e produção textual diversificadas e afetivamente positivas, em que as experiências se revestem de prazer e de uma sensação de gratuidade que reforçam o clima motivacional indispensável à

aprendizagem e ao trabalho; pela ampliação dos contatos sociais e das experiências lingüísticas por eles propiciadas, colocando o indivíduo em formação em contato com as mais diferentes modalidades de registros orais, escritos e pictóricos; pelo exercício da reflexão a respeito dos usos observados e experimentados, avançando sempre para a metacompreensão do fenômeno lingüístico que consolida a consciência a respeito do que se pensa e sente, do que se vê, do que se ouve e do que se fala, na direção de uma criticidade sadia, esclarecedora e, principalmente, criadora.

O “bom produtor e intelectual de textos”, construído a partir dessas vivências, segundo observamos durante as leituras das produções escritas e audição das produções orais dos atores do cenário pesquisado, apresenta as seguintes características, as seis primeiras também identificadas por Senge et all. (2005):

a) usa palavras e expressões narrativas, descritivas e dissertativas com propriedade, indicando riqueza vocabular e estrutural;

b) emprega analogias em processos explicativos e argumentativos, seja em forma de metáfora ou comparação;

c) explicita critérios e razões para suas afirmativas e comentários, saindo das palavras genéricas e superficiais, tais como “legal, bom, interessante”;

d) utiliza sentenças complexas, articulando orações e períodos com o uso adequado de conectivos e demais recursos de coesão;

e) sustenta suas idéias com evidências factuais e embasamento teórico, indicando, com uso, boa bagagem de leitura e reflexão do que foi lido;

f) constrói textos concisos e coerentes;

g) tem consciência da força e do papel da linguagem como herança cultural, instrumento individual de autoria e intervenção e, em consequência, de autonomia;

h) evidencia curiosidade e abertura para receber, produzir diferentes gêneros textuais, encarando essas produções como jogos lingüísticos, no sentido de que lhe dão, ao mesmo tempo, enriquecimento e organização conceitual e ludicidade, esta última devendo ser reconsiderada como caminho para aprendizagem.

Desse modo, para tornar-se um bom leitor/produtor de textos em EAD via *web*, é necessário que a formação do indivíduo já seja lingüisticamente rica antes mesmo de ele entrar em contato com essa ambiência. No entanto, como essa vivência positiva anterior não constitui a regra geral, é preciso também que os cursos modalizados para *web* agreguem ao seu *corpus* os procedimentos da diversidade de códigos e linguagens como elementos de ensino-aprendizagem, fugindo da mera apresentação de textos escritos que ainda são predominantes nesse universo e, principalmente, considerando o desenvolvimento da intelecção/produção textual como uma das metas didático-pedagógicas a atingir, não considerando apenas o conteúdo específico da disciplina ou do curso como pertinente para as propostas de trabalho discente. Para isso, as sugestões coletadas durante a pesquisa na “Educação Sem Fronteiras” foram as seguintes:

a) criação de programas de capacitação e formação continuada específica dos profissionais envolvidos na preparação dos cursos virtuais, seja no aspecto tecnológico quanto no educacional, pois, em EAD via *web*, a tecnologia funciona como mediadora da ação educativa, deixando de ser um mero artefato para compor um conjunto com a filosofia da educação e com a pedagogia, e somente quando compreendida nessa tridimensionalidade pode ser utilizada com toda a sua riqueza e possibilidades de adequação;

b) previsão de “paradas estratégicas” periódicas no fluxo de trabalho, para a meta-reflexão a respeito da concepção e da preparação dos cursos, contribuindo essas pausas para que o pragmatismo desenfreado não afete negativamente a qualidade educacional dos cursos em EAD, e propiciando a todos os que neles se envolvem o intervalo essencial ao desenvolvimento da intelecção e da produção textuais, e, em consequência, da comunicação como um todo;

c) capacitação de pessoas interessadas em escrever o texto mediacional, bem como dos analistas pedagógicos e *designers* instrucionais, para que considerem a inclusão de atividades de codificação, decodificação e transcodificação de documentos diversos como recurso informacional e como atividades a serem realizadas, de modo que o aluno progrida como produtor e intelector de textos à medida que o curso se desenvolve. Uma das atividades mais prazerosas para os alunos de língua portuguesa entrevistados continha uma gravação de uma conversa familiar e de uma palestra feita em um dos encontros presenciais. As falas foram comparadas quanto aos aspectos lexicais, semânticos e estruturais, e, em seguida, os alunos foram reescrevendo diferentes versões dos dois textos, até fazer a palestra transformar-se em conversa familiar e vice-versa. Durante essa trajetória, foi possível realmente apreender o modelo textual de cada enunciação, e também identificar as estratégias lingüísticas que operariam as transformações. A partir dessa atividade, os alunos conseguiram produzir o texto informativo de caráter acadêmico com mais facilidade, pois haviam vivenciado, passo a passo, as etapas de sua constituição;

d) criação de reuniões pedagógicas periódicas, para que as trocas languageiras entre os diferentes segmentos de trabalho de um curso a distância via *web* sejam objeto de reflexão, em especial as que se realizam entre os tutores e os alunos, identificando pontos de ruptura do espaço de confiança e compreensão, para minimizá-los, revertê-los ou impedir que ocorram em interações futuras. Muitas vezes, principalmente na troca de *e-mails*, dependendo da velocidade com que o trabalho foi executado, alguma palavra ou expressão pode provocar certos choques nos interlocutores. Entre duas das tutoras entrevistadas, que costumavam dividir o horário de tutoria, era comum uma revisar as mensagens da outra, quando se tratava de um *feedback* mais delicado, de modo a evitar esses pontos de ruptura o máximo possível, já que a enunciação supera a intencionalidade do sujeito enunciador (AMOSSY, 2005), e se pode muito bem chocar /ofender sem o haver pretendido;

e) estudo constante de novas estratégias de comunicação e linguagem via *web*, realizando intercâmbio com outras instituições educacionais, o que pede uma melhor distribuição do tempo disponível entre execução e preparação para execução de projetos;

f) instituição de um programa interno de pesquisa continuada, com o desenvolvimento de projetos experimentais e acompanhamento rigoroso, do ponto de vista científico, dos procedimentos implementados a cada período letivo, para que se tenha uma idéia o mais exata possível do que está sendo obtido como resultado e se descubra onde os processos ainda precisam de intervenções e de qual natureza;

g) abertura para reflexões sem censura nem retaliações, em todos os grupos de trabalho da “Educação Sem Fronteiras”, única forma de o grupo de trabalho conseguir enxergar a si próprio como equipe, identificando seus pontos fortes, suas fragilidades e suas possibilidades de crescimento;

h) implemento do uso da biblioteca digital, indicando documentos nela disponíveis para suporte à pesquisa acadêmica, e ampliando as modalidades documentais para multimídia (documentos de áudio e vídeo);

i) criação de periódicos virtuais de todos os cursos a distância via *web* ofertados pela instituição, de modo que os trabalhos dos alunos, docentes, coordenadores e técnicos possam ser publicados amplamente, funcionando como vitrines dos cursos e como incentivo à produção textual.

Todas essas sugestões, quando implementadas por efeito de uma ação coordenada dos segmentos de gestão, de atividade pedagógica e tecnológica, a partir de uma ética de relacionamento genuinamente baseada no respeito pela diferença, pela alteridade, com certeza impactarão positivamente em todo o contexto, pois constituem modos de valorização do que já foi produzido, bem como de incentivo à produção futura. Isoladamente, atreladas a ações individuais e pontuais, já obtêm bons resultados, faltando-lhes apenas sinergia para que alcancem toda a amplitude possível no contexto pesquisado.

Capítulo 6

Conclusão

Interlocução em rede em cursos virtuais de graduação

Na qual, de forma sintética:

- 1) apresentamos a interlocução em rede em cursos virtuais de graduação: complexidade humana / tecnológica em ação no contexto educacional;*
- 2) discorremos sobre as implicações da reunião, em um só contexto, de modelos educacionais, tecnológicos e mercadológicos;*
- 3) verificamos se as perguntas de pesquisa foram respondidas; se as hipóteses/suposições foram validadas ou não; e*
- 4) apresentamos os resultados da pesquisa, bem como algumas possibilidades de trabalhos futuros.*

6. Conclusão: Interlocação em rede em cursos de graduação virtual

6.1. Concluir ou não concluir: eis a questão

Escrever a conclusão de um trabalho que tenha por base teórica o pensamento bahktiniano parece-nos um tanto paradoxal, já que a inconclusibilidade* é um dos conceitos apresentados e defendidos por Mikhail Bakhtin, e em total acordo com a natureza aprendente do ser humano. Portanto, que seja, então, redigida mais no espírito de predisposição ao diálogo futuro com outros trabalhos e autores, de ligação com o que já se pensou a respeito, que com o de fechamento de uma trajetória, principalmente porque um trabalho sobre interlocação, por sua natureza complexa e aberta, estará sempre, *a priori*, inconcluso.

A complexidade de um curso a distância via *web* tem raízes em várias imbricações. A primeira delas é a **mescla de comunicação, educação e tecnologia**, realizada gradativamente ao longo de toda a história humana, vagarosamente até certo ponto, e mais velozmente a partir dos pontos em que uma invenção mais significativa, tais como a imprensa, o rádio, o cinema, a televisão, o computador, começaram a fazer parte do cenário. A segunda vem do **encontro entre os processos eletromecânicos desempenhados pelo computador e os processos humanos**, que também têm muito de eletromecânicos, mas também de biológicos, psicológicos, sociais, espirituais, forças que se combinam para produzir o contexto da vida, da convivência, do trabalho, da educação e, dentro dela, da educação a distância via *web*, na qual se inserem os cursos pesquisados. A terceira pode ser observada na **confluência de processos educacionais e mercadológicos**, pois, como a EAD surgiu de uma necessidade de mercado, no contexto da revolução industrial, até hoje carrega consigo esse determinismo, atentando, muitas vezes, mais para as questões econômicas, tais como lucro, investimento, retorno, prejuízo, que para os aspectos educacionais propriamente ditos, o que se torna mais claro e evidente no caso específico das instituições particulares de ensino.

Desse modo, um curso a distância é, ao mesmo tempo, uma expectativa educacional e econômica, uma realidade social e uma aspiração individual e coletiva, e

a tensão entre esses pólos pode gerar muitas situações limite, nas quais o equilíbrio tensional se rompa, tal como observamos quando, devido à baixa remuneração dos serviços prestados pelos gestores do curso, a sustentabilidade deixa de existir; ou quando, por demandas financeiras consideradas altas para as possibilidades econômicas dos alunos, a evasão e a desistência se confirmam como práticas habituais. Contudo, quando há a consciência dessa tensão, também ocorrem momentos ímpares, epifânicos, mesmo, pois a busca da harmonia entre esses pólos tensionados passa a fazer parte do imaginário e do contexto pragmático: as pessoas tendem a olhar para a mesma direção e o espaço de compreensão compartilhado aprofunda contatos e possibilidades de ação.

Além disso, um curso de graduação a distância via *web* é um contexto onde pessoas das mais diversas formações sociais e acadêmicas se encontram, com o fim de produzir um resultado coletivo, visando também a uma coletividade. Para isso, precisam comunicar-se oralmente e por escrito, em situações comunicacionais diversificadas, e sob estímulos de natureza por vezes conflitantes.

O fato de o contexto da graduação virtual ser predominantemente educacional, abrangendo os movimentos de ensinar e aprender, é outro elemento de complexificação, pois os modos de ensinar / aprender variam constantemente, de pessoa a pessoa, de situação a situação, fazendo com que o modelo - estabilizador e, ao mesmo tempo, estagnador – não tenha vida pertinente muito longa. Paradoxalmente, a escola, universo ao qual a graduação a distância via *web* se conecta de modo direto, é uma instituição, e, como toda instituição, estabilizadora, em busca de modelos que tendem a cristalizar-se quando deixam de ser percebidos como paradigmas e passam a dominar o ideário dos que neles se envolvem. A informática, igualmente, ciência transdisciplinar que dá suporte aos cursos virtuais, é feita de modelagens e padrões, programas que carregam, ao mesmo tempo, a possibilidade da flexibilização e da rigidez. Desse modo, a cristalização de modelos de ensinar e aprender *on-line* manifesta-se como *imprinting* cultural e tecnológico, do qual só se pode escapar pelo exame constante do que ocorre e pelo desejo, sempre reiterado, de usar a escola como contexto de convivência entre pessoas; da educação a distância via *web* como meio de promoção/ integração de pessoas; e a informática como suporte ao contato entre pessoas. Mantendo no foco as pessoas, e toda a humanidade que isso significa, é natural o movimento de apoio ao desenvolvimento da interlocução como modo de manifestação tipicamente humano, e a

criação de modos de percebê-la, implantá-la, desenvolvê-la como processo, ferramenta e resultado, não apenas no contexto de trabalho observado durante a pesquisa, mas na vida como um todo.

6.2 Os objetivos da pesquisa foram atendidos?

Após esses comentários contextualizadores, iniciaremos a síntese final pela retomada dos objetivos estabelecidos para essa pesquisa, conforme apresentados na Introdução:

- d) identificar diferentes práticas interlocutivas utilizadas na preparação, no desenvolvimento e na reconstrução de cursos de graduação virtual;
- e) determinar práticas que caracterizam a interlocução nesse contexto como processo, ferramenta e/ou resultado pretendido;
- f) identificar diferentes práticas interlocutivas que se efetivam:
 - i. no desenho instrucional que apresenta o produto ao usuário;
 - ii. no incentivo e na consolidação da autoria / autonomia dos atores envolvidos no processo; e
 - iii. nos resultados de aproveitamento atingidos.

Consideramos que os objetivos foram alcançados, dentro do período estabelecido para duração da pesquisa, e considerando o *corpus* examinado, já que identificamos várias práticas interlocutivas e suas marcas ao longo do processo de construção de cursos de graduação virtual, conforme veremos no item 6.2. É preciso ressaltar, entretanto, que **nada impede que o mesmo universo, observado em períodos diferentes, ou outro universo, observado no mesmo período, forneçam resultados diferentes dos aqui relatados**, já que os contextos e observadores se modificam espaço-temporalmente com rapidez, principalmente com a troca de atores e/ou de elementos mínimos, como a inserção ou a retirada de uma ferramenta tecnológica. Porém, mais que alcançar

objetivos acadêmico-científicos, o contato com o universo pesquisado – graduação a distância via *web* - possibilitou-nos uma leitura panorâmica do contexto da educação a distância como um todo, permitindo-nos reflexões a respeito da EAD como um todo, e motivando-nos, inclusive, para trabalhos futuros a respeito.

Enquanto refletíamos sobre as práticas interlocutivas identificadas, bem sobre seus efeitos, foi-nos possível identificar, durante o desenrolar da pesquisa e da análise do material coletado, que:

- a) **Usa-se a interlocução e sua força geradora de forma empírica, e, até mesmo, inconsciente.** A interlocução, conforme vimos no Capítulo 1, embora não seja reconhecida a contento como tal, é um modo de intervenção no mundo. Para o ser humano, é, por assim dizer, “o modo”, já que, pela linguagem e pelas trocas que ela propicia, o homem se edifica como indivíduo e ser social, planeja, cria, recria e/ou destrói cenários por onde se desloca e atua, mantendo junto de si ou afastando os atores que compartilham com ele o mesmo espaço-tempo. Desse modo, constitui realmente: um **processo**, pois que é aprendida durante toda a vida individual e coletiva do ser humano; uma **ferramenta**, pois é utilizada no processo de intervenção do indivíduo e dos grupos nos cenários em que se encontram, na reflexão a respeito dos cenários pelos quais já passaram e das cenas que neles viveram, bem como na criação dos cenários futuros, aqueles nos quais desejam estar; e **resultado**, pois, de cada etapa de vivência, o indivíduo e os grupos agregam valores à sua capacidade interlocutiva inicial, podendo melhorar, estacionar ou regredir quanto ao papel de interlocutor.

- b) **Interditar e/ou menosprezar o contato interlocutivo nos ambientes de trabalho não constitui uma estratégia positiva de gestão**, conforme tratamos no Capítulo 4. O ser humano é

interativo por natureza, e, por isso, a interdição à prática da interlocução é contrária à natureza humana, deixando sempre marcas profundas nos indivíduos e grupos que a experimentam, pois sua falta diminui as chances de aprendizado e provoca o recrudescimento do “micro-diálogo interno” que faz sofrer, quando não exteriorizado e compartilhado. Por outro lado, o clássico “deixo que falem, mas no final faço o que quero”, muitas vezes adotado em modelos de gestão pseudo-dialógicos, caracteriza o menosprezo pela pessoa, seus sentimentos e pensamentos, reforçando a desvalia que comumente permeia o contexto do trabalho. Além disso, conforme observamos, equipes de trabalho que conversam regularmente e sob clima de cordialidade tendem a apresentar mais sinergia e criatividade, bem como menos retrabalho e equívocos internos e, quando tal ocorre, essas mesmas equipes conseguem corrigir rumos com mais rapidez, eficiência e menos desgaste entre seus integrantes. Vale notar, entretanto, que a cordialidade que constrói um bom clima de trabalho não vem de uma mera estratégia organizacional/comportamental, mas é uma energia pessoal que flui, transformando barreiras em obstáculos possíveis de transpor, e colocando as pessoas, e não suas personas, papéis ou funções, em contato. Observamos que essa característica pessoal, espontânea em alguns sujeitos, pode ser aprendida não só individualmente, mas também coletiva e organizacionalmente, desde que saia da obscuridade, da subliminaridade, e se torne visível a todos, reconhecida como objetivo. É preciso também reconhecer que a cordialidade aqui referenciada não significa a exclusão do conflito ou da divergência, mas sim a aceitação de sua possibilidade e emergência durante as conversas pessoais e profissionais. A exclusão desses eventos, em busca de uma “felicidade eterna”, ilude os interlocutores e fomenta o “microdiálogo interno” que, por produzir emoções genuínas, mas reprimidas, passa a

comandar, subliminarmente, as ações e atitudes do interlocutores que não conseguem ou não podem lidar com as “regiões de sombra”. Trata-se, em suma, de construir uma real ética de relacionamentos, (e não uma mera estratégia de ação comportamental no ambiente de trabalho) tal como proposta por Morin, Bahktin e Lévinas, baseada no reconhecimento do Outro como diferente e, também por isso, merecedor de respeito integral.

- c) Também a partir do relatado nos Capítulos 1 e 4, **participar de uma cadeia interlocutiva livre e produtiva reforça, ao mesmo tempo, o sentido de individualidade e coletividade, fazendo com que os indivíduos se desloquem do papel de queixosos e assumam o de reclamantes, tomando a si a responsabilidade de mudar o contexto no qual desenvolvem suas ações.** Um dos meios seguros de garantir a construção de uma coletividade e uma individualidade sólidas é propiciar ao indivíduo todas as chances possíveis de intervenção e autoria no contexto interacional, pois experimentando a liberdade de interação pode-se perceber a própria força e o valor dela para si e para um grupo. Não há uma métrica exata dessas possibilidades, pois cada interlocutor e contexto é diferente, pedindo modelos de ação diferenciados. A descoberta desses limites passa, portanto, pela observação acurada dos sujeito e contextos, em busca de uma ação reflexiva, conforme nos relembram Morin e Senge. Vale também ressaltar que qualquer tentativa de anular o indivíduo para potencializar a coletividade pode surtir efeito contrário, pois esse gênero de interdição afeta a construção do sentido de identidade pessoal, buscado, em primeira instância, pelo instinto de sobrevivência, (como apelo à sobrevivência biológica) ao qual o ser humano também obedece fortemente, embora suas características de inteligência lógico-racional. Em contrapartida, reforçar em demasia o sentido individual compromete a construção da

coletividade e empobrece a própria autopeiose individual, que se processa interacionalmente entre o Eu e o Outro. Também para esses movimentos de harmonização entre o coletivo e o individual não há medições precisas, necessitando-se, para isso, da observação acurada de sujeitos e contextos que recomendamos acima, e do desenvolvimento de nossa capacidade de atenção e intuição, ainda bastante desconsideradas nos contextos organizacionais que observamos durante o trabalho.

- d) **A interlocução, como é feita por sujeitos num determinado espaço-tempo e por meio da palavra, seja ela oral ou escrita, além da questão ética de relacionamentos já mencionada, é também de natureza complexa e não comporta apenas modos de desenvolvimento linear.** Ao trabalharmos esse aspecto nos Capítulos 2, 4 e 5, vimos que toda tentativa de reduzi-la a um processo simplificado (aqui entendido como aquele do qual se vê apenas um recorte, e não suas aberturas) redundava em algum prejuízo para os integrantes da cadeia, que deixam de comunicar-se **com quem, quando, por que e como** deveriam e/ou gostariam. Por esse motivo, muitas vezes não se conversa sobre ela e sobre seus modos de realização, pois a dificuldade de fugir ao pensamento fragmentário domina nossa contemporaneidade, embora já se reconheça, em muitos contextos, a necessidade de fazê-lo. Encarar a complexidade, por sua vez, coloca-nos face a face com dilemas e tensões que ficam minimizados quando adotamos apenas o pensamento linear como paradigma, ignorando a existência dos sistemas e suas correlações.
- e) Ao aprofundarmos o estudo das possibilidades de construção e reconstrução textual, realizado no Capítulo 5, verificamos que, embora falar e escutar, no melhor do sentido ontológico desses

termos, sejam atividades naturais para os seres humanos, os resultados da pesquisa mostram que **é preciso aprender, tanto individual quanto organizacionalmente, a utilizar a interlocução como meio de autoconstrução e construção de contextos, como forma de agir e de interagir**, pela linguagem, fortalecendo as redes conversacionais no ambiente escolar e de trabalho. Por ser uma atividade cotidiana, ligada primordialmente ao discurso primeiro, ainda há dificuldades de vê-la como instrumento de constituição do discurso segundo e de seus autores. E, para aprender a ser interlocutor, observamos ser preciso e/ou (i) estar imerso num contexto favorável à flexibilidade que a aprendizagem pressupõe; (ii) dispor de força interna, construída em experiências anteriores, para vencer as adversidades de um meio não propício a essa aprendizagem, ou (iii) abrir-se para o apoio de um Outro que, mesmo em meio à adversidade, consiga construir junto conosco as condições para vencê-la. Contudo, esses marcos concretos, mesmo quando presentes, nada significam se não há disposição genuína das pessoas para o aprendizado, essa disposição íntima que caracteriza a abertura do Eu para o Outro e seu pensamento, suas emoções e sentimentos; enfim, a abertura alteritária que leva à troca e que mantém, em última instância, a própria vida. Isso porque, genuinamente, a força interna individual interage com o meio, criando resultados diferenciados do que se tem “por dentro” e do que se vê “por fora”.

- f) Conforme o estudado nos Capítulos 2, 3 e 4, **a interlocução eletronicamente mediada sofre a influência do meio que a possibilita, tendendo a agregar/valorizar procedimentos massificantes e homegeinizadores** característicos da máquina, que podem diminuir as oportunidades de eclosão da criatividade, do inesperado, do poético e do poiético. Uma das formas de evitar esse *imprinting* é a consciência de sua

possibilidade, a visão exotópica de seus mecanismos de ação, pois esse movimento, comumente chamado de “distanciamento crítico”, permite a reconstrução das emoções e pensamentos que geram as atitudes e ações individuais e/ou coletivas.

- g) **A educação a distância que temos hoje ainda é feita para os alunos, no sentido de que muitos trabalham para oferecer a ele um produto no qual ele quase não pode intervir.** A inserção da interlocução nos cursos de EAD como processo, ferramenta e pretensão de resultado tende a potencializar a rede conversacional aluno-aluno, que ainda é consideravelmente fraca, fazendo com que o conteúdo se desenvolva também **pelos e entre os alunos**, e levando-os a evoluir de **respondedores a perguntadores, de solucionadores de problemas a identificadores e propositores de problemas e fomentadores de discussões.** No entanto, não apenas os aspectos intelectivos e instrucionais de trabalho com o conteúdo dos cursos sofre a influência dessa mudança de enfoque, pois observamos, conforme relatado no Capítulo 4, que as pessoas se sentem diferentes quando isso ocorre, mais valorizadas, mais visíveis, mais importantes, mudando o observador e o ator que são, nos cenários educacionais, profissionais e pessoais que ajudam a compor.
- h) **A inserção/reconhecimento da interlocução como parte do trabalho é uma construção coletiva.** Conforme pudemos identificar ao longo de todo o período de observação/reflexão, os integrantes dos segmentos de trabalho que colaboram para a construção de cursos de educação a distância via *web* não se reconhecem claramente como interlocutores dentro do processo, e cabe, então, ao segmento de gestão fazer com que esse papel venha à tona e seja encarado por todos como possibilidade e, mais que isso, como realidade constitutiva das

pessoas e das redes que elas compõem. Também é possível que o movimento de conscientização ocorra ao inverso, com os indivíduos posicionados na base da pirâmide organizacional despertando para a importância da conversa e do contato interativo da linguagem em seus múltiplos modos de apresentação; porém, observamos que a rapidez ou a lentidão com que o interesse para esse aspecto dos relacionamentos profissionais se propaga depende diretamente do modelo de gestão adotado.

- i) **Observar complexamente as redes de contato interlocutivo leva-nos a pensar sobre a natureza das relações que estamos vivendo, não apenas nos contextos escolar e de trabalho, como no caso de um curso de EAD, mas na maneira como isso ocorre na vida, de modo geral.** As incoerências de interlocução identificadas nos processos institucionais que observamos nos levaram a refletir sobre nossa própria atuação como interlocutores individuais, e na maneira como conduzimos nossas próprias conversas familiares e íntimas, bem como as de educação e trabalho. Sob esse enfoque, a constituição deste texto final provocou, ao longo de sua redação, o efeito de auto-exame e a reedição (por vezes dolorida!) do nosso próprio auto-retrato.
- j) **A interlocução pode ser utilizada para reforçar, incentivar ou impedir/minimizar as manifestações de humanidade e/ou desumanidade,** pois permite a expressão de toda volição humana, seja ela de qualquer natureza. O que o próprio locutor não consegue ainda expressar claramente pode ser identificado até mesmo pelo silêncio, pelas omissões e pelas supressões absolutas de objetos de conversação, procedimentos que são, paradoxalmente, também práticas interlocutivas. Vimos também, ao longo de todo o processo de observação, reflexão e pesquisa vivenciado durante este trabalho, que a desumanidade

criada pela interlocução ou pela ausência dela é fruto, principalmente, de um “laissez-faire, laissez-passer”, ou seja, de uma atitude de indiferença e passividade que nos transforma em objetos do cenário, e não em protagonistas da ação. Ainda uma vez, seria por meio da conversa que esses pontos de tensão excessiva poderiam ser identificados e reconfigurados, para dar aos que os vivem mais conforto, alegria, paz, emoções que, ao nosso ver, deveriam estar mais presentes nos contextos educacionais contemporâneos.

6.3. As questões da pesquisa foram respondidas?

Na Introdução, quando apresentamos as questões de pesquisa, listamos um questionamento básico e seis complexificadores. Comentaremos agora, um a um, esses complexificadores, até retornarmos à pergunta básica que os contém, verificando se fomos capazes de respondê-la adequadamente.

1. É possível uma interlocução autêntica sem a vivência epifânico-corpórea?

Sim. A análise das redes conversacionais dos *e-mails*, fóruns e *chats* nos permitiu constatar que a corporalidade, embora toda a sua significação para a interlocução diádica, não constitui o único elemento determinante da qualidade das interações. A instância corporal, recorrentemente solicitada nas ferramentas síncronas e assíncronas, tais como fotografias, vídeos e arquivos de áudio, é apenas um ponto de partida, um traço na composição desse contexto, pois o ser humano tem condições de reconfigurar sua importância por meio de outros recursos, sejam eles icônicos ou verbais. A atitude afetiva dos interlocutores uns para com os outros sim, foi identificada como determinante, pois pode provocar rupturas no processo interlocutório, mesmo que os interlocutores se encontrem no mesmo espaço-tempo, bem como pode ajudá-los a vencer barreiras iniciais ao contato.

2. É possível uma interlocução efetiva quando nos baseamos apenas num destinatário presumido?

Se entendermos por efetiva a interlocução que se dirige a uma função ou papel (tutor, aluno, técnico, monitor, coordenador...), sim, pois a interface genérica criada pela rede de construção e relacionamento observada revelou-se suficiente para atender a esse aspecto. No entanto, a permanência longa no curso de graduação (3 a 4 anos), esgota rapidamente a força dos recursos de motivação que se dirigem apenas a ela. Para ser efetiva no sentido de manter a pessoa envolvida, conectada com o contexto, e não apenas o aluno freqüente e aprovado, vimos que é preciso usar o padrão ou perfil revelado por pesquisas, estudos e demandas como base para avançar na compreensão da natureza das pessoas a quem o curso será oferecido, pela observação atenta e afetuosa dos movimentos que realizam no ambiente virtual.

3. Como, então, usar a instância de diálogo com o aluno para que ele também atue como construtor/reconstrutor do curso?

Para que isso ocorra, vimos que, primeiramente, é necessário que seja desejado. Esse desejo está diretamente relacionado à formação pedagógica e pessoal dos condutores do processo, que podem tanto abrir quanto fechar as portas do curso e do ambiente virtual aos alunos. Esse desejo, além disso, precisa também ser concretizado, materializado em atitudes e ações que garantam sua possibilidade de realização, fazendo ajustes e reajustes contínuos que contemplem os movimentos, aspirações e expectativas do segmento discente, vendo os alunos não apenas como integrantes desse grupo, mas como pessoas que é preciso acolher. À medida que essa possibilidade for sendo incorporada ao “desenho do curso”, parece-nos natural, embora não rápido, que os alunos também se apropriem desse direito e passem a utilizá-lo como modo de autodesenvolvimento e de contribuição para o progresso do processo pedagógico que ajudam a constituir.

4. Como, então, garantir que os envolvidos no processo ensino aprendizagem via *web* sejam interlocutores proficientes, considerando suas possíveis dificuldades no exercício da leitura e da escrita?

À semelhança do que respondemos ao complexificador tratado no item 3, é preciso que esse se torne um dos objetivos educacionais da equipe pedagógica e dos alunos, isto é, que todos estejam vendo a possibilidade de aprender a ler e escrever, a falar e a ouvir enquanto constroem, disponibilizam e cursam uma graduação a distância. Em especial para os alunos, que se encontram num patamar intermediário, mas decisivo de sua formação acadêmica, eminentemente realizada pelas mais diversas modalidades de produção textual, fazer um curso de graduação a distância pode ser, realmente, um novo modo de aperfeiçoar a interlocução oral e escrita, bem como seus potenciais de escuta e percepção.

No entanto, não há uma garantia real de que esse progresso, nesse aspecto específico, ocorra apenas com a inclusão desse desejo na organização pedagógica do curso, já que passa também pelas instâncias pessoais de todos os envolvidos. Observamos que fenômenos isolados ocorreram, com pessoas de diferentes segmentos mostrando melhorias nas formas de ler e escrever, falar e escutar, ao longo do curso. Contudo, como há pouco ou nenhum espaço para as conversas a respeito desse fenômeno, ainda há pouca consciência individual e coletiva a respeito, e essa subliminaridade precisaria ser vencida, para gerar outros espaços mais profícuos de discussão e aprendizado.

5. Como pode ele (o professor) reconfigurar o seu poder de autoria no ambiente virtual, encontrando novos lugares para sua voz?

Vimos, durante esse trabalho, que, embora a faceta intelectual do professor esteja um pouco minimizada pela presença do texto de conteúdo, esse fator não significa desvalor ou “desimportância”, no dizer de Guimarães Rosa, dependendo, mais uma vez, de como o professor que assume o papel de tutor o encara. Nas ferramentas de interação como o fórum, o *chat*, o *e-mail*, os avisos, a personalidade do tutor pode revelar-se em plenitude, dialogando com os alunos a partir de mais uma voz – a do autor de conteúdo – para construir suas próprias redes de compreensão e aprendizado. Embora todos os percalços e equívocos

que permeiam e rodeiam a construção do conceito de tutor no contexto da graduação via *web*, (e não foram poucos, conforme pudemos observar no Capítulo 4) se o foco for feito na interação e na qualidade dos contatos, com certeza há como ganhar, em moeda bastante significativa, com esse trabalho, pois o que a pessoa do tutor ganha com esses contatos mais profundos o acompanha mesmo depois de encerrado o trabalho de tutoria, a cada semestre. Se não puder interferir diretamente na rotina de escolha, de construção ou disponibilização do curso, o tutor ainda pode encontrar os alunos por trás das máquinas, oferecendo a eles o seu melhor. Obviamente, se seu direito à voz e à autoria for reconhecido pelo segmento gestor, menos sofrimento ele enfrentará nesse processo, mas, se não for possível essa plenitude, ainda é uma opção individual conformar-se ou não com as condições de trabalho.

Essa conformação pode ser aqui entendida de duas formas: como “silêncio ressentido”, conforme vimos no Capítulo 5, ao tratarmos dos entendidos e mal-entendidos, que impede a fala mas não muda a atitude interna de resistência, alimentando o microdiálogo interno e que, mais cedo ou mais tarde, provoca pontos de bloqueio e ruptura; e como “resignação genuína”, vinda da compreensão plena das impossibilidades e, muitas vezes, do perdão quanto a interlocutores com quem vivenciamos experiências conflituosas e desestabilizantes, sentimento que redireciona a ação e a atitude para patamares altamente positivos, com chances fortes de recomeço e reconstituição de contatos. Mais uma vez, o tipo de conformação escolhido está sob o controle pessoal de cada um dos envolvidos na interlocução e na ação que se desenvolvem no processo.

6. Como, então, agregar essas redes conversacionais ao processo de construção/reconstrução dos cursos?

Observamos que o aproveitamento dos dados coletados durante o processo de acompanhamento dos cursos ainda é mínimo, principalmente devido ao fato de ainda serem pouco divulgados com os integrantes da rede, permanecendo ao alcance de apenas alguns segmentos. E não se trata apenas de dados objetivos, tais como questionários, enquetes e outros instrumentos formais, mas também de uma observação acurada das regularidades e derivas que se constroem enquanto

os atores envolvidos no cenário se movimentam, visão facilitada quando buscamos uma percepção sistêmica e complexa do que é preciso observar. Seria necessário, então, compartilhar essas informações irrestritamente, como forma de auxiliar cada pessoa e equipe na autopercepção e na percepção do conjunto. A própria tecnologia poderia ser usada para sistematizar esse “banco de indicações”, armazenando-as e disponibilizando-as para os interessados, e essa consulta, aliada a momentos de reflexão coletiva, pouco a pouco poderia levaria a mudanças significativas. Mas, para que tudo isso ocorresse, vimos que algo mais profundo deveria acontecer: o conjunto da rede interlocutiva precisaria ser valorizado igualmente, sem eliminar a noção de hierarquia organizacional (importante para a constituição dos processos administrativos e responsável pela relativa estabilidade que permite articular ações), mas não dando a ela tanta importância quanto a que observamos na maioria dos grupos pesquisados. Essa valorização viria, primordialmente, do resgate da confiança do humano no humano, tão desgastada nos centros urbanos onde os cursos de graduação virtual são engendrados e onde se encontra a maioria dos seus alunos. Esse resgate do confiar passaria pelo resgate do desejo de tornar-se confiável, tanto como indivíduo quanto como integrante de um grupo e/ou organização, e esse clima propiciaria a abertura alteritária geradora do acolhimento e da troca.

Quanto à pergunta básica: **como evoluir de um modelo tradicional de *ensino e instrução a distância* para um modelo complexo e realmente significativo de *educação a distância* que inclua a noção de interlocução como conceito básico?** , constatamos que a consciência dessa possibilidade é o primeiro passo para permitir que aconteça, estando essa concretização atrelada à atitude íntima das pessoas presentes no contexto, de sua disposição para aprender e para interagir, resgatando a humanidade e a complexidade como ingredientes fundamentais nos processos educacionais que compõem um curso de graduação a distância.

6.4 Verificação das hipóteses

As hipóteses dessa pesquisa, também apresentadas na Introdução, foram:

- a) a natureza das interlocuções utilizadas na construção de um curso de graduação virtual afeta o produto oferecido ao aluno e a qualidade das relações de trabalho e estudo em ambientes EAD;
- b) a reflexão sobre a natureza dessas interlocuções auxilia na modificação delas e, conseqüentemente, na melhoria do processo de trabalho e do produto ofertado ao aluno;
- c) a interlocução cuidadosa é considerada um fator de “atraso” na construção/apresentação de processos e produtos, e, por isso, tende a ser minimizada/eliminada durante a construção, o acompanhamento e a reconstrução de um curso de graduação virtual.

Consideramos que as três hipóteses foram confirmadas durante o período de pesquisa, de maneiras variadas: na observação dos cursos idealizados, implantados e realizados com mais vagar e conversa, com pausas estratégicas para reflexão a respeito de processos e produtos; na modificação dos resultados obtidos com a adoção de um ritmo mais frenético, característicos de uma “linha de produção em série”; na tendência à supervalorização do aspecto cronológico, muitas vezes em detrimento do *kairológico*. Contudo, observamos também que a “lentidão” inicialmente provocada pela interlocução regular é vencida pela persistência no processo de conversação, já que a aprendizagem de falar/ouvir/escrever/ler/entender ocorre em tempos individuais diferentes, e o ajuste de ritmos não acontece instantaneamente. Portanto, o grupo que quiser tornar-se dialógico precisa encarar essa “fase lenta” como parte do processo.

6.5 Discussão dos resultados

Os resultados que tínhamos em mira, igualmente apresentados na Introdução, eram os seguintes:

- e) Contribuir positivamente para a constituição do sistema de informações do grupo de pesquisa interinstitucional em EAD, enriquecendo-o com informações específicas sobre os modos de interlocução em cursos de graduação a distância;
- f) Identificar modos de interlocução utilizados em cursos de graduação via *web* bem como seus níveis de profundidade, possibilitando, assim, sua reconfiguração ou seu reforço, ao longo da aplicação / expansão dos cursos;
- g) Contribuir para melhorar a aplicação de novos procedimentos válidos em EAD à construção de cursos virtuais de graduação, em especial dos que se façam sob a égide das IES vinculadas ao grupo de pesquisa interinstitucional (UnB, UCB e UFRGS) e ao contexto da educação a distância como um todo;
- h) E, em nível mais profundo, colaborar para a formação de uma nova concepção mais abrangente da educação a distância sob esse enfoque da re-humanização, abrindo novas perspectivas de utilização da mediação tecnológica como ferramenta de confirmação da condição humana.

Considerando a riqueza da trajetória percorrida, bem como o próprio texto construído em decorrência desse caminhar, cremos que os quatro o foram e ainda serão alcançados em diferentes níveis, à medida que sua divulgação for ocorrendo, seja por publicação, por participação em eventos e/ou por testagem das sugestões aqui registradas em instituições que se disponham a campo experimental das sugestões coletadas e /ou construídas ao longo de toda a pesquisa.

As informações aqui arroladas já se encontram à disposição das instituições que compõem o grupo de pesquisa já referenciado; os modos de interlocução identificados encontram-se listados, descritos e comentados; alguns colegas já se apropriaram de

alguns dos procedimentos experimentados durante a pesquisa, e vêm conversando regularmente sobre novas possibilidades; e, assim como minha própria percepção da EAD como objeto de estudo científico e como prática educacional modificou-se ao longo do trabalho, as leituras futuras deste texto ainda tocarão a outros corações e mentes, no mesmo sentido.

No contexto das IES observadas, as modificações se deram mais individualmente e em pequenos grupos, com exceção de uma delas, que, pelo modelo de gestão adotado – dialógico e alteritário – apresentou mais flexibilidade para tentar novas formas de trabalhar, apresentando uma equipe criativa e harmonizada pela partilha dos objetivos, conceitos e de um estado emocional positivo girando em torno do entusiasmo e do compromisso. Observamos, com isso, que a disposição para aprender e mudar organizacionalmente ainda não é predominante no contexto da educação, e, conseqüentemente, nem no da graduação a distância, o que creditamos (i) ao fato de essa modalidade de ensino aprendizagem ainda ser relativamente nova e estar, ainda, como idéia e como prática, em busca de uma identidade, o que passa, sem dúvida, pela criação /adoção de um modelo, para que, depois disso, a remodelagem ocorra; (ii) à dificuldade em aceitar que um procedimento corriqueiro, pertencente ao nível do discurso primário, tal como o costuma ser a conversa, a interação diádica, possa e deva ser utilizado como ferramenta profissional e possibilitadora do discurso segundo que se produz e se pede como resultado no contexto de uma graduação *on-line*; (iii) à natureza institucional da graduação a distância, já que toda instituição carrega o *imprinting* da estabilização e contribui para disseminá-lo.

Indicamos também que, como “resultados de fundo”, ligados ao nível experiencial vivenciado durante a pesquisa, esperávamos que a consistência do trabalho ajudasse a consolidar a oferta de cursos de graduação a distância, tornando-os confiáveis aos olhos dos legisladores, fiscais educacionais e do público em geral, e contribuindo, dessa forma, para democratizar essa possibilidade de ascensão acadêmica a muitas outras pessoas. Quanto a esses aspectos mais profundos e subjetivos, resta-nos aguardar o futuro, pois apenas a observação de outros a respeito do que foi relatado ao longo dessas páginas, sua vivência por outros sujeitos e sua conseqüente validação poderão realmente provocar esse efeito.

Pela riqueza do *corpus* observado, há possibilidades de extensão de cada um dos itens dos capítulos em trabalhos separados, aprofundando os aspectos teórico-práticos estudados em cada seção, numa abordagem mais específica e menos panorâmica. Também verificamos ser possível criar outros modos de desenvolvimento e acompanhamento de cursos a distância via *web*, usando como base as informações aqui reunidas, um dos quais – a construção de um curso a distância sem páginas de conteúdo – foi testada com sucesso em uma das instituições pesquisadas, encontrando-se, atualmente, em sua sexta edição.

Mas, além de todos esses aspectos, o maior dos resultados é a modificação interna da pessoa que conduziu essa pesquisa; pessoa que, depois dessa trajetória, com certeza não fala, não ouve, não escreve, não lê e não entende como o fazia antes; que tem mais consciência do Outro em Mim e de Mim no Outro, que identifica melhor movimentos de contato e afastamento (embora nem sempre consiga remover os obstáculos, é verdade!), mas sinceramente interessada em percebê-los e em compreender a causa de sua presença no cenário das interações que observa e/ou das quais participa; pessoa que, como educadora, encontrou na educação a distância novos horizontes de aprendizado, percebendo que toda e qualquer tecnologia é humana: vem do humano e ao humano retorna, como destino final, mas que, para isso, os movimentos de autoconhecimento dos humanos que a geram e dela se utilizam tornam-se imprescindíveis – produto nosso, carrega-nos em seu bojo e, falando do que somos, do que sentimos e pensamos, do que temos e do que nos falta, do que desejamos e do que rejeitamos, nos revela, inevitavelmente, a nós mesmos. Miremo-nos, pois, nesse espelho...¹

¹ Terminar com reticências esse trabalho é fundamental, pois a suspensividade indicada por este sinal de pontuação remete-nos, ao mesmo tempo, à inconclusibilidade preconizada por Bakhtin e à complexidade indicada por Morin, já que toda estrutura aberta pode receber novos elementos e reconfigurar-se, em movimento contínuo de aprendizagem individual, coletiva e organizacional. E aqui, nesta nota, sim, ponto final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA EDUCA BRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. In: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=75> 2001-2004. Acesso em 12/10/200.

ALMEIDA, Rotilde Caciano de. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Brasília: ed. independente. 1980.

ALMEIDA, João Ferreira de. **Novo Testamento**. São Paulo: Casa da Bíblia, 1978.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1998.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores**. 3. ed. Petrópolis. Vozes: 2001.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo, Musa Editora: 2001.

AMOSSY, Ruth. **Imagem de si no discurso: a construção do ethos**. [Trad. Dílson Ferreira da Cruz & Fabiana Komesu & Sírio Possenti] São Paulo: Contexto, 2005.

ABED & INSTITUTO MONIOR. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED 2005)**. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

ARETIO, J. **Un concepto integrador de enseñanza a distância**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DATA ENGINEERING, 8º, 1990. Caracas. Anais. Caracas: ICDE, 1990.

ARIÈS, Phillipe & DUBY, Georges. **História da Vida Privada vol 1**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

AUER, Peter & DILUZIO, Aldo (Hg.). **The Contextualization of Language**. Amsterdam: Benjamins, 1992

AXT, Margarete. **Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção**. In: Revista Informática na Educação: teoria & prática, 3(1): 51-62, Porto Alegre, UFRGS, 2000.

----- & Cleci Maraschin. **Prática pedagógica pensada na indissociabilidade cohecimento-subjetividade**. In: Revista Educação & Realidade, 22(1):57-80. Porto Alegre: jan/jun, 1997.

----- & Jairo Ferreira. **Conhecimento, Tecnologia e Sociedade: em busca de referências interpretativas da ação**. In: <http://www.interface.org.br/revista5/artigo3.pdf> Acesso em 14/08/2006.

------. **Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento.** In: Revista Educação, subjetividade e poder. Porto Alegre: UNIJUI/NESP. n. 5, jul/1998.

BALBÉ, Marta Maria Gonçalves. **A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância.** In: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=58771&type=> Acesso em 15/07/2006

BAHKTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal.** Trad. PEREIRA. Maria Ermantina Galvão G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

------. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6 ed. São. Paulo: Hucitec, 1992.

BECKER, Fernando, Marques, Tania B. Iwaszko. **Aprendizagem Humana: Processo de construção.** Pátio, Porto Alegre, ano 4, n.15, nov. 2000/jan 2001.

BELL, Chauncey. **Organizational Change: What is it, and what does it mean for records professionals?** In: Annual Meeting of National Association of Governement Archivists and Records Administrators, Sacramento, Califórnia, july, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a Educação a distância no Brasil.** In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10173302002000200008&ptn tm=iso Acesso em 07/10/2002.

BINET, Alfred. **New Methods for the Diangnosis of the Intellectual Level of Subnormals,** First published in L'Année Psychologique, 1905, 12, 191-244.

BICKERTON, Derek. **Roots of language.** Ann Arbor: Karona, 1981.

_____. **The language bioprogram hypothesis.** The Brain and Behavioral Sciences. 1984, p. 173-221.

BOUCHARD, Paul. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: ALAVA, Seraphin et al. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOUREAU, Alain. **La norme épistolaire, une invention médiévale.** In: Chartier, R. (dir.) La correspondance. Les usages de la lettres au XIXe siècle. Paris: Librerie Arthème Fayard, 1991.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Eduardo. **Náufragos, Traficantes e Degredados.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CARDOSO, Terezinha Maria. **A cultura da escola engendrada nos espaços / tempos do cotidiano escolar.** In: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/terezinhamariacardosot14.rtf> Acesso em 12/05/2006

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Roger. (dir.) **La correspondance: Les usages de la lettres au XIXe siècle**. Paris: Librerie Arthème Fayard, 1991.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. 19. ed. RJ: José Olympio, 2005.

COSTA, Fernando A. & CRUZ, Elisabete & FERREIRA, Ruth. **Tecnologias que ajudam a pensar**. In: 1º Encontro sobre E- portfólio. Universidade do Minho, Portugal, jul/2006.

COUPLAND N.& GILLES H.& WIEMANN, J. M. **Miscommunication and Problematic Talk**, Newbury Par, Sage. 1991

CURY, Augusto Jorge. **Inteligência Multifocal**. São Paulo: Cultrix. 1999.

----- **Pais brilhantes, professores fascinantes**. São Paulo: GMT, 2003.

DELORS, Jacques. **Relatório Delors: Educação, um Tesouro a Descobrir**. MEC-UNESCO. 1998.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

DURANTI A. & GOODWIN C. **Rethinking Context**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

DYSON, Freeman. **De Eros a Gaia: o dilema ético da civilização em face da tecnologia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

ECHEVERRIA, Rafael. **What is the ontology of Language?** In: Newfield contulting, 1997.

ELIADE, Mircea. **O mito do eterno retorno**. 2. ed. Lisboa: Edições 70. s.d.

EMERSON, Caryl. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bahktin**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro, DIFEL, 2003.

FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latim Português**. 5. ed. Rio de Janeiro: MEC FENAME, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de HOLANDA. **Novo dicionário Aurélio**. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

FIALHO, Francisco Antônio & CATAPAN, Araci Hack. **Autonomia e sensibilidade na rede; uma proposta metodológica**. In: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/12910.pdf> Acesso em 14/07/2006.

FILHO, Gentil José de Lucena & MORALES, Margarita. **A Natureza Conversacional dos Processos de Aprendizagem nas e das Organizações e suas Implicações.** Comunicação apresentada no XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Brasília, 2006.

FLEMMING, Diva Marília et alii. **Monitorias e tutorias: um trabalho cooperativo na educação a distância.** In: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=64 . Acesso em 12/11/2006.

FOGEL, W. Fogel, "**Changes in the Process of Aging During the Twentieth Century: Findings and Procedures of the Early Indicators Project.**" NBER Working Papers 9941, National Bureau of Economic Research, Inc. 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** RJ: Graal, 1985.

FRANCO, Sérgio R. K. **O Construtivismo e a Educação.** Porto Alegre, Mediação. 1986.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 07/10/2006.

GAGNÉ, Robert. **Princípios Essenciais da aprendizagem para o ensino.** [Trad. Rute Vivian Ângelo]. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1998.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIORDAN, Marcelo. & DOTTA, Sílvia. **Formação a distância de educadores para o diálogo virtual em serviços de tutoria on-line.** In: SBIE 2006. XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Brasília, 2006, p. 43-52.

GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús Fernández & DOMINGOS, Tânia Regina Eduardo. **O inacabamento como predisposição para a educação.** In: Cadernos de Antropologia da Educação. v. 3. Petrópolis, Vozes, 2005.

GUIMPS, R. **Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son oeuvre.** Lucerne: Didier, 1874.

HARASIM et al. **Redes de Aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac, 2005.

HESÍODO. **Teogonia.** Traduzido do original grego por Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- HORÁCIO. *Ars Poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1978.
- HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. Trad. Marcio Marcionilo São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- HUGO, Victor. **Mémoires d'enfance et jeunesse**. Paris; Du Seuil, 1867.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein & José Paulo Paes] São Paulo: Cultrix, 1995.
- KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. London: Routledge, 1996.
- KEMPSON, Ruth. **Teoria Semântica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- KLINE, David & BURSTEIN, Dan. Blog!: **How the Newest Media Revolution is Changing Politics, Business, and Culture**, Squibnocket Partners, L.L.C., 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LACLOS, Choderlos de. **Liaisons Dangereuses**. Oeuvres complètes, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1979.
- LEITE, Lígia Silva. & alii. **Tecnologia educacional; descubra suas possibilidades na sala de aula**. São Paulo: Vozes, 2003.
- LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Dermeval Saviani 1994.
- LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988, p.26, 38.
- . **Autrement qu'être**. Paris: Du Seuil, 1974.
- LEVY, PIERRE. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34 Editora, 1993.
- , **Em defesa da Inteligência Coletiva**. Entrevista a Fábio Fernandes. In: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/34.rtf>. Acesso em 15/08/2006.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- LITWIN, Edith (org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LUTERO, Martinho. **Cartas**. In: <http://www.pime.org.br/missaojovem/mjhistdaigrejalutero.htm> 2000 Acesso em 12/03/2006

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MARASCHIN, Cleci & AXT, Margarete. **O enigma da tecnologia na formação docente**. In: Anais do IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.

MARIN & BUENO & SAMPAIO. **Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998**. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 12/12/2005

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MEC. **Lei 9.394/1996**. In: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
Acesso em 11/12/2005

———. **Decreto 2494/1998**. In: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/leis/dec2494.pdf>
Acesso e, 11/09/2005

MENA, L. **Gerações em EAD**. In: <http://www.projeto.org.br/abed/mena.htm>
Acesso em 09/10/2006

MICHAELIS. **Dicionário Universal Inglês & Português**. São Paulo: Melhoramentos. 2003.

MONAT, André et alii. **Estratégias para a individualização e tratamento adequado dos erros cometidos em avaliações e exercícios no ensino a distância**. In: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=45
Acesso em 30/09/2006.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heinenberg. 2.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003

----- **O método 2: a vida da vida**. Trad. Marina Lobo. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

----- **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

----- **O método 4: as idéias**. Trad. Juremir Machado da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

----- **O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana**. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

----- **O método 6: a ética**. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina. 2004.

------. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2004b.

------. **Ciência com Consciência.** São Paulo: Mem. Martins. Publicações Europa América. s.d.

------. **Cultura de massas no século XX. Vol. 1: Neurose.** [Trad. Maura ribeiro Sardinha] 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.

------. **Cultura de massas no século XX. Vol. 2: Necrose.** [Trad. Maura Ribeiro Sardinha] 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view.** Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

NOBLE, David F. **Le lourd passé de l'enseignement à distance.** In: <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/04/NOBLE/13691> 2004. Acesso em 22/05/2006

OLIVEIRA, Sheila da Costa. **Inteligência e afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem.** In: Paulo Ambrósio. (Org.). I Enated Book. 1 ed. São Paulo: 2007, v. 1, p. 51-62.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2001.

PILLETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, Céli Regina Jardim **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

PREDEBON, José. **Criatividade hoje: como se pratica, aprende e ensina.** 3. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

PRETTI, Oreste. **Educação a distância: uma prática mediadora e mediatizada.** In: <http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf>. Acesso em 07/10/2006

QUINTILIANO. **Instituição Oratória.** São Paulo: Atlas, 1978.

RECTOR, Mônica & TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação do corpo.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

REICHERT, Clóvis Leopoldo & COSTA, Janete Sander. **Metodologia dos desafios: problematização e sentido em ambientes virtuais de aprendizagem.** In: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a59_metodologia_revisado.pdf Acesso em 10/09/2006

-----, ET AL. **Forchat: ambiente virtual de aprendizagem.** In: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=50&tid=11>. 2004. Acesso em 12/18/2006.

RIBEIRO, Daniele Lucena. **Aprendizagem organizacional e equipes de alto desempenho: o processo de inovação como uma proposta de aprendizagem sustentável.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação. Orientador Claudio Chauke Nehme. Universidade Católica de Brasília, 2006.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **De areia e de silício; as tramas do discurso no livro eletrônico.** In: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/silicio.html> Acesso em 22/08/2006

ROMISZOWICS, Alexander & ROMISZOWICS, Ermelina. **Dicionário de Terminologia de Educação a Distância.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho FRM., 1998.

RONCHI, Luciano. **Organização, métodos e mecanização.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

ROSTAND, Edmond. **Cyrano de Bergerac.** [Trad. Fabio M. Alberti]. São Paulo: Nova cultural, 2003.

ROSA, Iara Sanches. **Soluções para EAD on-line numa perspectiva construtivista.** Tese de doutorado. In: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/12910.pdf> Acesso em 21/10/2006

SARRAMONA , J. **Sistemas do presenciales y tecnologia educativa.** Castillejo y otros. Tecnologia educacional. Barcelona; CEAC, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 12. ed. Porto, Edições Afrontamento, 2001.

SCHIVITZ, Ida M. M. & QUARTO, Cícero C. & SOFIANE, Labidi & JACQUES, Patrícia. **Considerando os fatores sócio-afetivos personalidade e liderança em ambientes de ensino-aprendizagem colaborativos assistidos por computador.** In: SBIE 2006. XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Brasília, 2006, p. 13 -22.

SEGAL, Nancy L.& HERSHBERGER, Scott L. **Cooperation and Competition between twins: findings for a prioner's dilemma.** In: Evolution and Human Behavior.1999.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Maristela de Jesus. **Barreiras à participação em comunidades virtuais.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007.

SIMÕES & MOTA & XAVIER. **O jeito blogger de ser.** In: <http://www.unifolha.com.br/Materia/?id=3262> Acesso em 22/10/2006

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Professor virtual, gênero mediacional, aluno virtual: uma trilogia.** Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2006.

SOTO, Ucy. **Trabalhando com cartas.** In: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/vdt/vdtimp.htm> Acesso em 22/09/2005

SUN TZU. **A arte da Guerra.** Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** [Trad. João Batista Kreuch] 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o Formalismo Russo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitura, ética, computadores: um novo processo educacional.** In: Revista Universa. Universidade Católica de Brasília. v. 1. n1, jun. 2002, p. 55-79.

TODOROV, Tzvetan. **Estruturalismo e poética.** [Trad. José Paulo Paes & Frederico Pessoa de Barros].4.ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

THURLON & LENGEL & TOMIC. **Computer Mediated Communication: social interaction and the internet.** London: Sage, 2004.

VALENTINI, Carla Beatris. **Interação em ambiente virtual de aprendizagem: redes sociocognitivas e autopoiéticas.** In: http://www.ricesu.com.br/colabora/n11/artigos/n_11/id05.php Acesso em 23/10/2006

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Portifólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem.** In: http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14138557200200020005&lng=en&nrm=is Acesso em 20/11/2006

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno.** In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100013
Acesso em 10/11/2206

VÉRON, Eliseo. **Fragmentos de um tecido.** Trad. Vanise Dresch São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

VOLKER, Paulo. **A escrita em linhas tortas, retas e diretas.** In: <http://www.sintufsc.ufsc.br/artigos.htm>. Acesso em 12/05/2003

VYGOSTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

———. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

WENDELLI, Raquel. **Leituras do hipertexto: viagem ao dicionário Kazar.** São Paulo/ Florianópolis: Editora da UFSCS, 2003.

WILDER, Laura Ingalls. **À margem da lagoa prateada.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

YOUSSEF, Antonio Nicolau. & FERNANDEZ, Vicente Paz. **Informática e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

<http://www.corpos.org/papers/corporificacao.html>
acesso em 02/01/2005

<http://www.ufrgs.br/termisul/pi/dicionar.html>
acesso em 04/01/2005

<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/BT2803065.html>
acesso em 05/01/2005

<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos01/safra01.htm>
acesso em 05/02/2005

<http://www.revista.agulha.nom.br/ag30barrento.htm>
acesso em 05/02/2005

<http://virtuallcursos.com.br/historiaead.php>
acesso em 05/02/2005

<http://www.ucs.br/ucs/tplEad/ead/principal/eadbrasil>
acesso em 08/02/2005

<http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioead/historico.html>
acesso em 08/02/2005

http://radio-canada.ca/education/dossier.asp?DocID=378&_ACTION=PARTIEL
acesso em 08/02/2005

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16139.shtml>
acesso em 12/02/2005

<http://aol.universiabrasil.net/ead/materia.jsp?id=6456>
acesso em 12/02/2005

<http://www.ead.ufpb.br/historico.html>
acesso em 12/02/2005

<http://www.cead.unb.br/historico.htm> acesso em 12/02/2005

http://www.senac.br/centroesp_ead/historia.html
acesso em 01/03/2005

http://www.educacao.ufpr.br/pedagogia_ead/hist%F3rico.htm
acesso em 01/03/2005

http://www.dgz.org.br/dez99/Art_03.htm
acesso em 29/07/2005

<http://www.pime.org.br/missaojovem/mjhistdaigrejalutero.htm>
acesso em 29/07/2005

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Transdisciplinaridade>
acesso em 30/07/2005

http://www.educacaoonline.pro.br/cronos_e_kairos.asp?f_id_artigo=117
acesso em 31/10/2006

<http://www.culturabrasil.org/mitologianagrecia.htm>
acesso em 26/10/2006

e-portifólio 1º encontro em Portugal

<http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/digifolio/default.asp?id=20&mnu=20>
acesso em 20/11/2006

Viciados em internet

<http://joaoricardogomes.sites.uol.com.br/>
Acesso em 25/11/2006

Quer bloggar?

In: <http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/te3aula2003/blog/>
Acesso em 26/11/2006

GLOSSÁRIO

Os verbetes foram construídos pela pesquisadora, com base nas obras dos dois autores do referencial teórico, Bakhtin e Morin, bem como no Dicionário de Análise do discurso, todos presentes nas Referências Bibliográficas.

Ambigüidade: diz-se da capacidade de um mesmo enunciado remeter a mais de um sentido, o que pode ocorrer com maior ou menor frequência, dependendo da disposição interna do interlocutor no momento da leitura/ escuta, bem como de suas experiências anteriores. Muitas vezes, a ambigüidade também ocorre por problemas na construção do enunciado, pois a escolha de palavras pode, até intencionalmente, conduzir a interpretações múltiplas. Edgar Morin dá a esse termo uma outra conotação, própria do contexto da complexidade, querendo significar bifurcações, incertezas. No texto da tese, esse termo aparece com os dois sentidos.

Apreciação: processo de contemplação/percepção de um objeto de modo a compreendê-lo, senti-lo, com ou sem a intenção de emissão de juízos de valor. No contexto de novas teorias da aprendizagem, pode substituir o termo correção: apreciar um trabalho, e não corrigir um trabalho, o que desloca o foco do erro para o encontro dos aspectos positivos.

Argumentação: estratégia discursiva ligada à persuasão, pois sempre se argumenta para convencer. Pode também servir à apresentação de pontos de vista, elucidação, como estratégia para manutenção e início do diálogo.

Ator: termo pelo qual se denomina cada um dos integrantes da cena enunciativa, estejam eles em atividade linguageira ou não.

Autor: aquele que declara e/ou reivindica o direito de propriedade de uma enunciação, lingüisticamente falando, ou de um processo ou produto.

Autoria: capacidade de criar e de reconhecer-se criador de algo. Além de ter conotação na área de análise de discurso, é também um dos conceitos atualmente correntes na área de aprendizagem, pois já se reconhece e aceita, cientificamente, que ser autor de um processo contribui para tornara a aprendizagem significativa.

Assimetria: diz da situação em que os interlocutores não se encontram em igualdade de condições enunciativas, o que pode ou não estar associado a uma noção hierárquica, administrativamente falando.

Alteridade: capacidade de perceber o outro, com sua individualidade e suas diferenças com relação ao eu que o percebe e reconhece. Alter é o vocábulo latino que se traduz primeiramente por segundo, depreendendo-se daí a existência primordial do eu para o reconhecimento do outro.

Cadeia discursiva: conjunto de todos os enunciados compostos pelo homem, incluindo também, potencialmente, os que ainda serão compostos. No sentido bahktiniano do termo, teve

início, mas não terá fim. Outros teóricos do discurso dão a ele também o sentido de conjunto de enunciados ligados por um tema comum.

Canal: termo da teoria da comunicação que designa os modos pelos quais se transmitem os sinais de um código, da fonte ao receptor. O estudo dos canais possíveis, no processo de comunicação, é chamado de midialogia.

Cena de enunciação: espaço de constituição do fenômeno interlocutório, contexto imediato que ajuda a determinar os elementos que compõem a enunciação e suas réplicas.

Cenário: conjunto de elementos verbais e não verbais que permite a cada um planejar suas atividades e intervenções. Serve como elemento de consulta para decidir as escolhas enunciativas e atitudinais que serão realizadas pelos interlocutores.

Complexidade: escola filosófica que propõe a visão do mundo como um todo indissociável, além de uma abordagem multidisciplinar para a construção do conhecimento. Contrapõe-se à causalidade, pois aborda os fenômenos como totalidade orgânica, e não como fragmentos..Segundo Edgar Morin (Introdução ao Pensamento Complexo, 1991:17/19): "À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos."Com a complexidade, faz-se a abordagem transdisciplinar dos fenômenos e a mudança de paradigma; abandona-se o reducionismo e a especialização que têm pautado a investigação científica em todos os campos, criando novas possibilidades de compreensão holística do mundo que nos rodeia.

Comunicação: um dos mais controversos conceitos da atualidade, pela imbricação de elementos humanos e tecnológicos. Em seu sentido primitivo, ocorre quando diferentes sujeitos conseguem compartilhar o mesmo espaço de compreensão/percepção de um objeto.

Contexto: em sentido genérico, tudo o que cerca um elemento; lingüisticamente falando, tudo o que compõe o ambiente verbal de uma cena enunciativa ou de uma situação de enunciação, mesmo que os interlocutores se encontrem em cenários diferentes.

Contrato de comunicação: condição primordial para que os parceiros de uma situação comunicacional se compreendam e interajam. Inclui uma série de expectativas, promessas e noções de adequação, e, quando quebrado, provoca rupturas no processo de comunicação.

Conversaão: qualquer tipo de troca verbal ocorrida entre dois ou mais participantes, seja em presença ou em cadeia, em espaços-tempos diferentes ou iguais. Esse conceito tem chamado a atenção de vários campos de pesquisa, pois tem se percebido que a conversa é importante em

todos os processos humanos, tal como discutimos no capítulo 1, sendo reconhecida como instrumento autopoiético e constituinte de realidades e possibilidades.

Cooperação: genericamente, pode ser compreendida como trabalho em conjunto, com articulação simétrica entre os operadores. Em contexto de teorias da linguagem e do discurso, diz-se da contribuição do interlocutor que contribui com informações verdadeiras, claras, relevantes e na quantidade exigida pela situação comunicacional. A prolixidade, a ocultação de informações e a obscuridade são exemplos de não cooperação.

Corpus: extensa e, certas vezes, exaustiva coletânea de documentos de uma pesquisa ou área de estudo.

Destinatário: sujeito ao qual nos dirigimos ao falar, escrever ou expressar-nos gestualmente. Esse papel alterna-se com o de emissor, de acordo com Jakobson, e ambos, destinatário e emissor, constituem as duas faces do que Bakhtin chama de interlocutor.

Destinatário presumido: imagem que um interlocutor faz do outro ao qual se dirige a sua mensagem, e com base na qual realiza suas escolhas lingüísticas. No contexto da compreensão, esse é um dos elementos responsáveis por muitas ambigüidades e mal-entendidos.

Diálogo: mecanismo de interação entre fenômenos/sujeitos/objetos, seja ou não de forma simultânea. O diálogo pressupõe não só a aceitação da fala do outro, mas também o contraponto a ela.

Dialogal/dialógico: que tem características de dialogismo. V. dialogismo.

Dialogismo: no sentido que Bahktin empresta a esse termo, é a capacidade que um enunciado tem de remeter-se a outros, sejam do passado ou do presente, bem como toda a comunicação humana, de qualquer tipo, já que comunicação inclui o contato com o outro, fim precípua do diálogo. Para Bakhtin, todo enunciado, embora aparentemente monológico, tem intenção dialógica, já que o ser humano só se completa no contato alteritário que o diálogo pressupõe.

Discurso: conjunto de enunciados que efetivam a língua, em qualquer idioma, ou que efetivam a comunicação, por meio de elementos não verbais. O discurso é uma superestrutura que nos liga a todos, não importa o idioma que falemos, pois somos todos enunciadores.

Discurso didático: toda enunciação que tem como objetivo ensinar algo a alguém. Esse modelo de discurso sofre as influências das mudanças dos conceitos pedagógicos, incluindo mais ou menos elementos dialógicos de acordo com as crenças de seu autor. Na educação a distância, o discurso pedagógico está fundamentalmente representado no texto de conteúdo, e tem um nome específico: texto mediacional.

Discurso esopiano: maneira característica da escrita dos intelectuais russos, durante o período stalinista, de modo a evitar perseguições políticas. A linguagem é metafórica e evasiva, não permitindo a identificação segura de conceitos considerados perigosos ao regime da época.

Discussão: o que resulta do ato de discutir. V. discutir.

Discutir: do latim *discutere*, significa, em primeira mão, “espalhar um conceito ou pensamento”. Trata-se também de um conceito dialógico, pois esse “espalhamento” deve ser feito por mais de uma pessoa, tornando o conceito ou pensamento sob discussão mais claro e rico. As conversas de discussão, no entanto, ainda não são uma prática comum, pois a divergência de pontos de vista ainda é encarada como desconsideração pessoal, por muitos interlocutores, e é uma das práticas que precisam ser aprendidas pelas organizações educacionais no contexto da educação a distância.

Emissor: aquele que emite a mensagem para um destinatário, segundo Jakobson. Um das faces do conceito de interlocutor, de acordo com Bakhtin. Ver destinatário.

Emoção: é um fenômeno complexo, contendo as idéias de sentimento, afeto, vivência. Perpassa todas as construções humanas, em especial as obtidas pela linguagem articulada, embora seja, primitivamente, uma noção extralingüística. Saber expressar as emoções por meio da linguagem constitui um dos atributos do ser “emocionalmente inteligente”, conforme postula Daniel Goleman, na sua teoria da inteligência emocional.

Enunciador: aquele que produz o ato de enunciação.

Enunciação: ato de produção de enunciado. Segundo Benveniste, é o modo pelo qual um indivíduo faz a língua “funcionar”, acionando os elementos disponíveis na produção do enunciado.

Enunciado: cada um dos segmentos discursivos gerados por um interlocutor. Segundo Bakhtin, é único e singular, pois até mesmo a mesma palavra ou frase, repetida, já não é a mesma.

Explicação: enunciação que tem propósito clarificador, de abertura de um conceito, processo ou produto. Separa, didaticamente, os elementos compositivos de um objeto em exame, de modo a facilitar seu entendimento. Morin a apresenta como uma das fases possíveis da compreensão. Tradicionalmente, integra os textos que veiculam o discurso didático. Ver discurso didático.

Explícito: manifestação clara do que ficou oculto, subentendido, pressuposto ou implícito nas palavras de um enunciado.

Exotopia: capacidade de perceber os fenômenos, sujeitos/objetos de fora do lugar em que se põem ou ocorrem. Trata-se de habilidade tanto mais difícil quanto maior é o grau de implicação e envolvimento de um observador em um contexto. A exotopia permite o distanciamento crítico e a compreensão profunda que propiciam a articulação do “discurso segundo”, e a reflexão que naturalmente dele decorre.

Extraterritorialidade: termo ainda em consolidação, no contexto da educação a distância, que designa o espaço virtual, descrevendo-o como um ambiente fora do território físico, mas com capacidade para receber sujeitos. Utilizado no Relatório 2005 sobre as atividades de educação a distância, publicado pelo Instituto Monitor e pela Associação Brasileira de Educação a Distância, ABED.

Finalidade: objetivo que o enunciador tem ao construir sua enunciação. Nem sempre é alcançada, tanto por fatores inerentes ao enunciado construído, que é reflexo do interlocutor/emissor, quanto por condições internas do interlocutor/receptor.

Frase/enunciado: ver enunciado.

Generalização: operação mental que reúne, em um único conceito ou juízo de valor, características próprias de objetos específicos, aplicando-os indefinidamente a outros objetos. A generalização é também uma das principais causas de mal-entendidos, pois essa aplicação indefinida nem sempre é válida, embora tenha, depois de enunciada, um caráter de verdade pessoal que pode, inclusive, tornar-se coletiva, dependendo da influência do interlocutor que a produz e das condições de análise crítica dos que a recebem..

Gestualidade: De acordo com os estudiosos da linguagem corporal, a gestualidade é a linguagem primitiva, consistindo num “idioma” à parte do verbal, concorrente dele ou complementar a ele, dependendo da integridade expressiva do enunciador. Varia de cultura para cultura, de época para época e de indivíduo para indivíduo e, quando introduzida ou retirada de uma situação comunicacional tem efeito sobre os resultados da enunciação.

Hipertexto: modalidade textual composta por um texto base que remete a outros textos, por meio de links. Alguns estudiosos o apontam como semelhante ao modo de funcionamento das redes sinápticas e o relacionam à livre associação de pensamentos, comum no contexto das ciências psíquicas.

Identidade: conjunto de características próprias de um indivíduo ou grupo. No contexto da interlocução, é um dos determinantes do processo de conversação, pois cada um utiliza a linguagem de acordo com a identidade que tem, bem como com a identidade que acha que os outros têm. A noção de identidade, porém, não é estanque. Apesar de preservar uma base que garante ao indivíduo ou grupo uma autopercepção estável, deve também permitir a continuidade dos processos autopoieticos característicos do ser vivo.

Imagem: representação mental, compartilhada ou não, de um objeto. A imagem desperta emoções internas que conduzem as escolhas atitudinais e lingüísticas.

Implicação: envolvimento de um observador em um contexto; ou, ainda, relação de causas e consequência entre eventos de uma série ou cadeia.

Inconclusibilidade: segundo Bakhtin, essa é uma característica essencial dos enunciados, pois todo enunciado pode ser continuado, seja por seu próprio autor ou por outro, sendo, assim, fundamentalmente inconcluso. De acordo com esse conceito, não há, *a priori*, nem “ponto final”, nem “última palavra”.

Informação: no contexto da informática, diz-se do dado que já passou pelo processo de significação, isto é, que foi observado, refletido e gerou mudanças na compreensão humana. No contexto lingüístico comunicacional, pode ser entendida como o conjunto de elementos que compõem uma mensagem.

Interação: diz-se de todo processo que propicia contato e troca entre seres vivos.

Interação diádica: ver troca diádica.

Interlocução: processo de produção e troca de enunciados entre interlocutores.

Interlocutor: apropriador dos elementos do discurso, enunciador; aquele que dá vida e sentido aos elementos discursivos; o autor/co-autor do contexto comunicativo onde o enunciado se insere.

Intervalo: espaço que separa os interlocutores, garantindo, ao mesmo tempo, a identidade individual e a interação.

Intervenção: interferência em um contexto para produção/alteração de um resultado.

Isotopia: partilha do mesmo topos, ou seja, da mesma possibilidade de compreensão de um enunciado.

Legitimação: processo de aceitação da validade de algo. No contexto lingüístico, validam-se conceitos, procedimentos, contratos comunicacionais, o que pode ocorrer por força de consenso entre os envolvidos, por uma concessão institucional ou individual, tendo por resultado o reconhecimento da autoridade para exercer e conceder a palavra.

Leitor: aquele que decodifica proficientemente um texto escrito; essa palavra pode ser compreendida, em sentido lato, como designativo de um observador/interpretador, tal como na expressão “leitura de mundo”.

Letramento: modo pelo qual se denomina o processo de compreensão do significado do discurso escrito, bem como do domínio de seu uso, sendo, por isso, mais amplo do que o de alfabetização, tradicionalmente utilizado.

Modificação discursiva: toda estratégia que retoma um texto base texto de forma parafrástica, reconfigurando seu léxico, seu ideário, seu tom, na produção de um outro texto a ele relacionado.

Monológico: aquele que apresenta característica de monólogo, isto é, de discurso que se dirige a si mesmo. Segundo Bahktin, mesmo os textos com intenção monológica não chegam a sê-lo inteiramente, já que o diálogo é inerente ao ser humano. Ver dialogismo.

Narração: ato de narrar, de expor uma seqüência de fatos encadeados por relação de causa e conseqüência.

Narrador: enunciador da narração, criador/repetidor da narrativa.

Narrativa: enunciação que veicula a narração, também conhecida como história, e um dos gêneros textuais mais importantes para o homem. As narrativas podem assumir diferentes caracteres, desde o épico ao cômico, e podem funcionar como recursos de representação, catarse, autopeise e reflexão.

Negociação: processo pelo qual interlocutores expõem suas necessidades, desejos, aspirações, possibilidades e carências, com o objetivo de estabelecerem contratos. Trata-se de processo delicado, que envolve a exposição de fraquezas e a necessidade de concessões mútuas.

Observação: processo de percepção em que o sujeito se abre para o contexto, para o cenário e os objetos e sujeitos que o compõem.

Opinião: ou doxa, é a consolidação de uma verdade individual como verdade absoluta. Conduz a julgamentos e obstaculiza a construção e a reconstrução de conhecimentos, pois a opinião já funciona como um conhecimento prévio que tem a tendência a permanecer.

Oral: tudo o que é produzido pela voz humana.

Ouvinte: aquele que recebe uma mensagem oral e que precisa, para bem interpretá-la, de uma capacidade de “escuta” atenta e alteritária.

Persuasão: estratégia discursiva que visa ao convencimento. Ver argumentação.

Polêmica: conversa que abriga e confronta diversos pontos de vista sobre o mesmo assunto. Pode surgir por razões diversas, desde o desejo de questionar a autoridade de um ou mais interlocutores, até a busca de um real aprofundamento de conceitos. Na retórica greco-romana, a polêmica era uma virtude, e um bom polemizador era bem-vindo às rodas de conversa da época. Atualmente, a noção de polêmica está atrelada a confusão, e até a desrespeito, em especial no ambiente escolar.

Ponto de vista: modo particular pelo qual um observador percebe o mundo. Na relação alteritária, a troca de pontos de vista entre os diferentes interlocutores propicia uma percepção/compreensão mais completa do objeto observado.

Perspectiva: atributo intrínseco ao enunciado, que o remete a todos os outros que ainda virão, após o momento da enunciação.

Polifonia: presença de várias vozes, implícitas ou explícitas, no discurso enunciado. De acordo com Bakhtin, a comunicação humana é naturalmente polifônica, dado que a linguagem é uma herança e os enunciados compõem uma cadeia.

Pressuposto: conhecimento ou crença anterior à construção do enunciado e que determina sua construção e seu modo de enunciação.

Prospecção: atributo intrínseco ao enunciado, que o remete a todos os outros anteriores a ele.

Receptor: aquele que recebe a mensagem, segundo Jakobson; um das faces do interlocutor, segundo Bakhtin. Ver emissor.

Regulação: tomada como sinônimo de controle

Relação interpessoal: relação que se estabelece entre as pessoas, como consequência do contato. Atualmente, é reconhecida como um aspecto importante dos ambientes profissionais e escolares, de acordo com as novas orientações de administração, com foco na gestão de pessoas. As emoções que se criam em decorrência das relações interpessoais afetam de modo direto a natureza das interlocuções.

Réplica: enunciação que vem em resposta a uma outra diretamente enviada ao respondedor. Não tem, *a priori*, conotação de contraposição ou rejeição da idéia do enunciador inicial, mas sim de responsividade.

Reprodução discursiva: toda estratégia que retome um texto base para incluí-lo em outro texto, tal como a citação ou a epígrafe.

Rotina: seqüência preestabelecida, e até certo ponto rígida, de passos ou etapas de um processo.

Script: sucessão programada ou esperada de eventos, sob a forma de cenas ou episódios, de acordo com a “lógica” da situação de comunicação em foco. Está associado à noção de contrato comunicacional.

Semema: cada uma das noções mínimas de significado possíveis a um signo. Muitas vezes, os interlocutores, devido a suas vivências anteriores, não compartilham a mesma base de sememas que seus parceiros de cena enunciativa, dando origem a mal-entendidos de diversas naturezas e consequências.

Simétrica/complementar: diz-se da relação entre interlocutores que se encontram em igualdade de condições enunciativas. É o que propicia as trocas mais ricas, pois todos os envolvidos se acreditam em condições de contribuir com a cena enunciativa e reconhecem uns nos outros esse direito e essa capacidade.

Situação de comunicação: freqüentemente, esse termo é empregado com o valor de **contexto**, e refere-se ao conjunto de condições que organizam a enunciação.

Subentendido: conteúdo implícito que pode ser identificado a partir do próprio texto e de suas condições de enunciação.

Sentido: cada uma das possibilidades de compreensão de um enunciado, de acordo com o contexto em que foi produzido e com as possibilidades de autoria do enunciador e de interpretação do interlocutor. Sofre as influências de fatores objetivos e concretos, tais como a velocidade da elocução, o tom de voz, as condições de enunciação, bem como de fatores subjetivos, tais como o “estado de alma” dos interlocutores.

Termo: unidade do léxico com identidade definida e diferenciada das demais. Vincula-se, com frequência, a contextos mais denotativos, pois carrega em si o semema de “especialidade”.

Topos: no plural *topoi*, vem do grego e corresponde ao termo latino *locus communis*, ou lugar comum. Diz-se do lugar de observador que o sujeito ocupa num determinada situação.

Transdisciplinaridade: refere-se ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão ampla do mundo, visando a articular uma nova compreensão da realidade entre e para além das disciplinas especializadas.

Troca diádica: interação face a face entre interlocutores, seja presencialmente ou por ferramenta de comunicação síncrona com imagem e som.

Turno de fala: cada uma das tomadas e retomadas de palavra feita por um dos interlocutores no ato da enunciação. Presencialmente, os turnos de fala podem ser interrompidos por fatores diversos, o que já não ocorre nas ferramentas assíncronas de comunicação, nas quais o princípio do acabamento do turno fica resguardado.

Valor: diz-se do conceito ou imagem mental que se tem a respeito de um objeto, de um sujeito, de uma situação, do peso que se dá a ele no conjunto das idéias pessoais e coletivas. A noção de valor determina muitas das escolhas realizadas pelos interlocutores, principalmente a do valor que se dá ao outro com quem se divide a cena enunciativa.

Voz: presença discursiva ou ideológica de um interlocutor no contexto da enunciação, seja ou não sincronamente.

APÊNDICE 1

Escutatória
Rubem Alves

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma“. Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Aí a gente que não é cego abre os olhos. Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores. Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora. O cego não vê porque as janelas dele estão fechadas. O que está fora não consegue entrar. A gente não é cego. As árvores e as flores entram. Mas - coitadinhas delas - entram e caem num mar de idéias. São misturadas nas palavras da filosofia que mora em nós. Perdem a sua simplicidade de existir. Ficam outras coisas. Então, o que vemos não são as árvores e as flores. Para se ver e preciso que a cabeça esteja vazia.

Faz muito tempo, nunca me esqueci. Eu ia de ônibus. Atrás, duas mulheres conversavam. Uma delas contava para a amiga os seus sofrimentos. (Contou-me uma amiga, nordestina, que o jogo que as mulheres do Nordeste gostam de fazer quando conversam umas com as outras é comparar sofrimentos. Quanto maior o sofrimento, mais bonitas são a mulher e a sua vida. Conversar é a arte de produzir-se literariamente como mulher de sofrimentos. Acho que foi lá que a ópera foi inventada. A alma é uma literatura. É nisso que se baseia a psicanálise...) Voltando ao ônibus. Falavam de sofrimentos. Uma delas contava do marido hospitalizado, dos médicos, dos exames complicados, das injeções na veia - a enfermeira nunca acertava -, dos vômitos e das urinas. Era um relato comovente de dor. Até que o relato chegou ao fim, esperando, evidentemente, o aplauso, a admiração, uma palavra de acolhimento na alma da outra que, supostamente, ouvia. Mas o que a sofredora ouviu foi o seguinte: “Mas isso não é nada...” A segunda iniciou, então, uma história de sofrimentos incomparavelmente mais terríveis e dignos de uma ópera que os sofrimentos da primeira.

Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma.“ Daí a dificuldade: a gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais às duas mulheres do ônibus. Certo estava Lichtenberg - citado por Murilo Mendes: “Há quem não ouça até que lhe cortem as orelhas.“ Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos, estimulado pela revolução de 64. Pastor protestante (não “evangélico“), foi trabalhar num programa educacional da Igreja Presbiteriana USA, voltado para minorias. Contou-me de sua experiência com os índios. As reuniões são estranhas. Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. (Os pianistas, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio, como se estivessem orando. Não rezando. Reza é falatório para não ouvir. Orando. Abrindo vazios de silêncio. Expulsando todas as idéias estranhas. Também para se tocar piano é preciso não ter filosofia nenhuma). Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito. Pois o outro falou os seus pensamentos,

pensamentos que julgava essenciais. Sendo dele, os pensamentos não são meus. São-me estranhos. Comida que é preciso digerir. Digerir leva tempo. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se falo logo a seguir, são duas as possibilidades. Primeira: “Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado.” Segunda: “Ouvi o que você falou. Mas isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou.” Em ambos os casos, estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: “Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou.” E assim vai a reunião.

Há grupos religiosos cuja liturgia consiste de silêncio. Faz alguns anos passei uma semana num mosteiro na Suíça, Grand Champs. Eu e algumas outras pessoas ali estávamos para, juntos, escrever um livro. Era uma antiga fazenda. Velhas construções, e não me esqueço da água no chafariz aonde as pombas vinham beber. Havia uma disciplina de silêncio, não total, mas de uma fala mínima. O que me deu enorme prazer às refeições. Não tinha a obrigação de manter uma conversa com meus vizinhos de mesa. Podia comer pensando na comida. Também para comer é preciso não ter filosofia. Não ter obrigação de falar é uma felicidade. Mas logo fui informado de que parte da disciplina do mosteiro era participar da liturgia três vezes por dia: às 7 da manhã, ao meio-dia e às 6 da tarde. Estremeci de medo. Mas obedeci. O lugar sagrado era um velho celeiro, todo de madeira, teto muito alto. Escuro. Havia aberto buracos na madeira, ali colocando vidros de várias cores. Era uma atmosfera de luz mortiça, iluminado por algumas velas sobre o altar, uma mesa simples com um ícone oriental de Cristo. Uns poucos bancos arranjados em “U” definiam um amplo espaço vazio, no centro, onde quem quisesse podia se assentar numa almofada, sobre um tapete. Cheguei alguns minutos antes da hora marcada. Era um grande silêncio. Muito frio, nuvens escuras cobriam o céu e corriam, levadas por um vento impetuoso que descia dos Alpes. A força do vento era tanta que o velho celeiro torcia e rangia, como se fosse um navio de madeira num mar agitado. O vento batia nas macieiras nuas do pomar e o barulho era como o de ondas que se quebram. Estranhei. Os suíços são sempre pontuais. A liturgia não começava. E ninguém tomava providências. Todos continuavam do mesmo jeito, sem nada fazer. Ninguém que se levantasse para dizer: “Meus irmãos, vamos cantar o hino...” Cinco minutos, dez, quinze. Só depois de vinte minutos é que eu, estúpido, percebi que tudo já se iniciara vinte minutos antes. As pessoas estavam lá para se alimentar de silêncio. E eu comecei a me alimentar de silêncio também. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. E música, melodia que não havia e que quando ouvida nos faz chorar. A música acontece no silêncio. É preciso que todos os ruídos cessem. No silêncio, abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós - como no poema de Mallarmé, A catedral submersa, que Debussy musicou. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar - quem faz mergulho sabe - a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Me veio agora a idéia de que, talvez, essa seja a essência da experiência religiosa - quando ficamos mudos, sem fala. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar. Para mim Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto...

(In: O amor que acende a lua, pág. 65.)

APÊNDICE 2

Para fazer um poema dadaísta

Pegue um jornal

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.

(Tristan Tzara)

In:

http://www.infonet.com.br/users/experimental/para_fazer_um_poema_dada%C3%ADsta.htm

Acesso em 20/07/2006

APÊNDICE 3

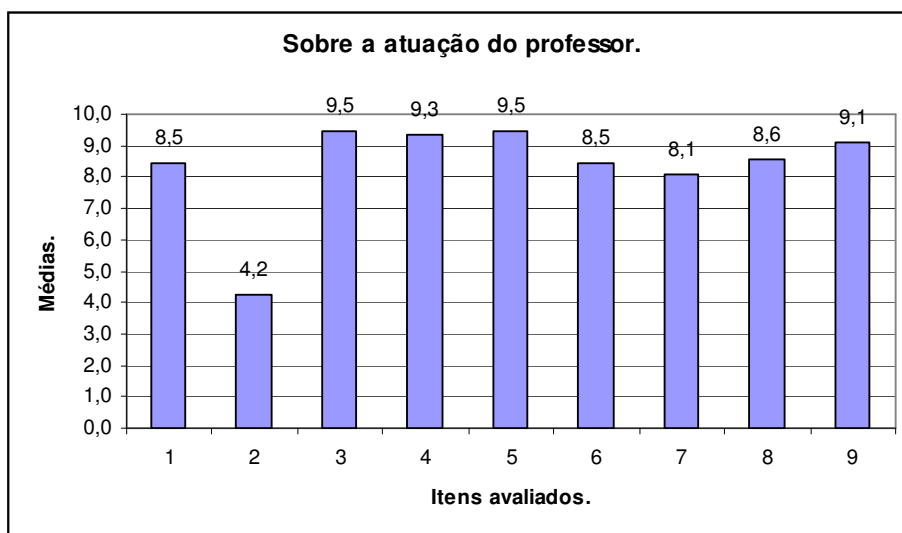
1. Questionário de avaliação de disciplina:

Relatório Geral de Avaliação da Disciplina
Disciplina: Língua e Comunicação em Ambiente Virtual

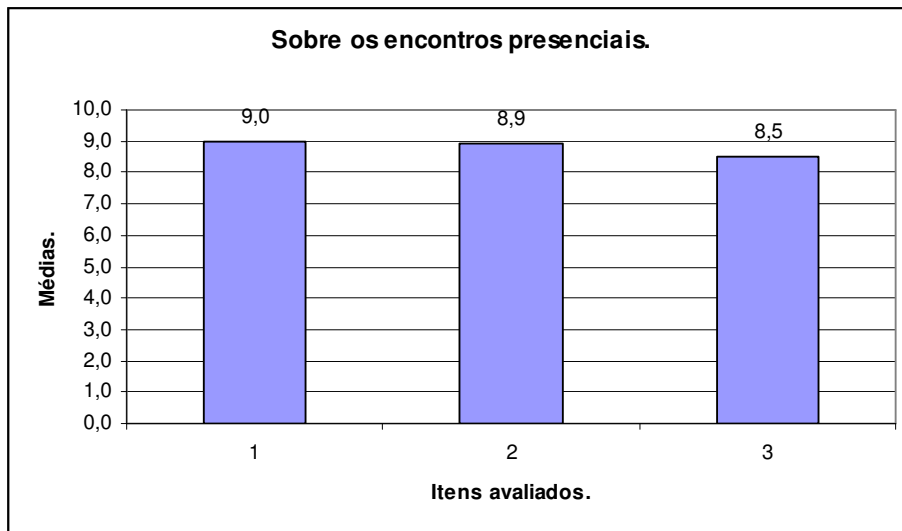
Número de Respondentes: 31 alunos

Novembro de 2005

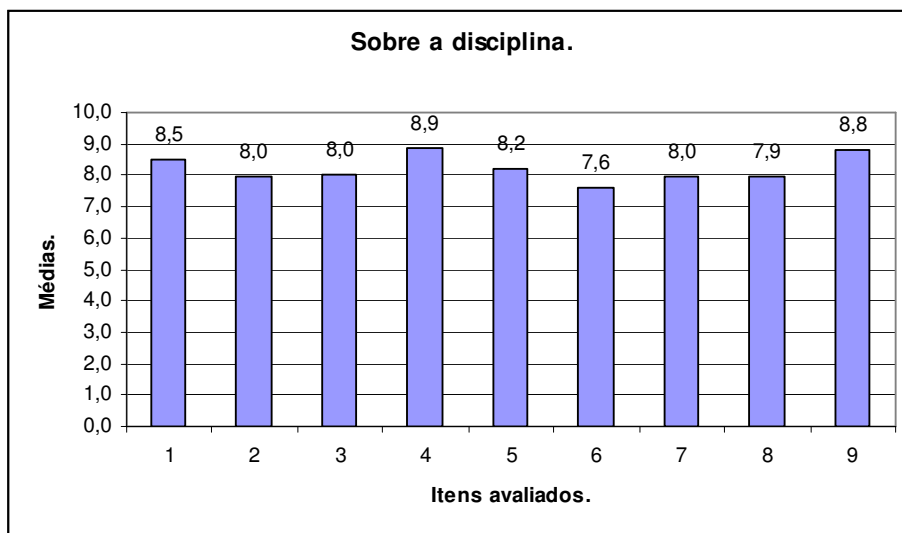
Turma VIB



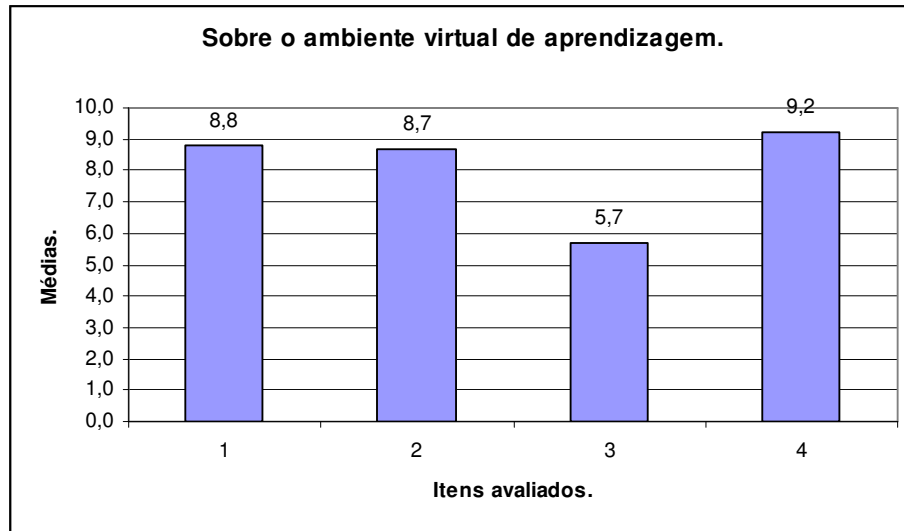
- 1-Fui incentivado a participar dos fóruns de discussão.
- 2-Fui incentivado a participar dos chats quando realizados.
- 3-Tive acesso ao professor por e-mail.
- 4-Recebi retorno satisfatório para as minhas dúvidas.
- 5-Recebi do professor mensagens com linguagem agradável e incentivadora.
- 6-As minhas idéias em relação ao conteúdo da disciplina foram bem recebidas.
- 7-Fui incentivado a interagir com os meus colegas de turma.
- 8-Fui incentivado a construir cooperativamente o meu aprendizado.
- 9-Fui incentivado a ter autonomia e disciplina nos estudos.



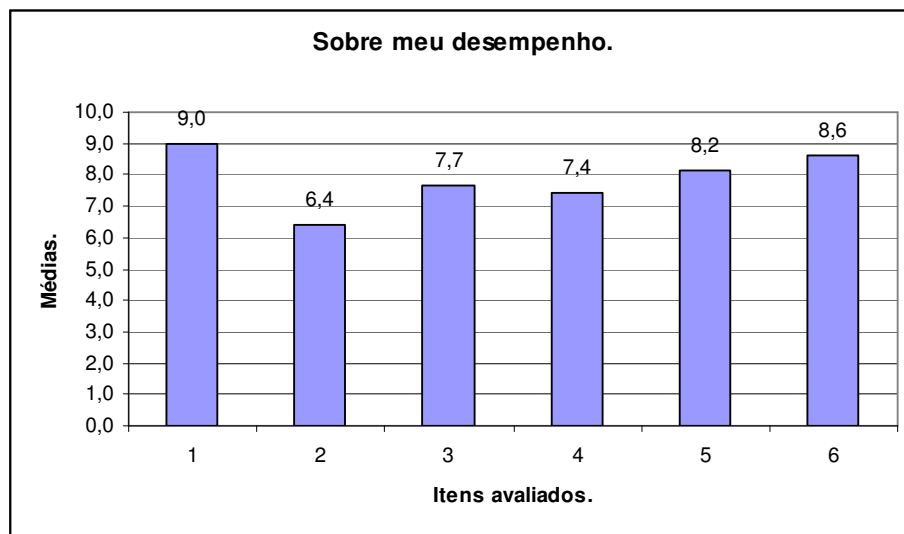
- 1-Foram utilizados para aprofundar as relações cooperativas entre os alunos.
- 2-Foram utilizados para discutir e aprofundar os conteúdos.
- 3-O número de encontros foi satisfatório para o meu desempenho na disciplina.



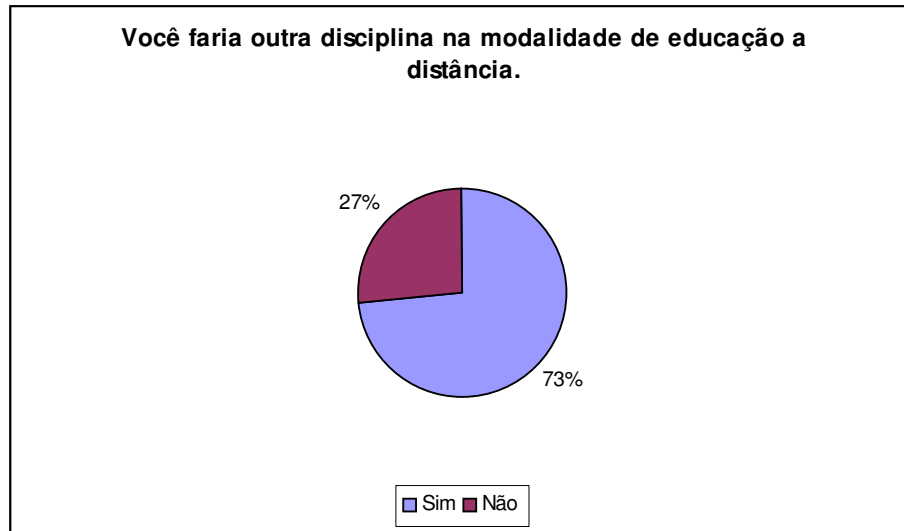
- 1-Foi utilizada uma linguagem clara e acessível na abordagem do conteúdo.
- 2-A apresentação visual estimulou o meu interesse pelo conteúdo.
- 3-As discussões nos fóruns ajudaram a compreender melhor o conteúdo e aprofundá-lo.
- 4-As atividades propostas tinham relação direta com o conteúdo.
- 5-As atividades dos *Escrevendo* foram propostas de forma clara e acessível.
- 6-As *Sistematizações de Aprendizagem* foram propostas de forma clara e acessível.
- 7-A forma como a disciplina foi organizada despertou o meu interesse pelo estudo.
- 8-Os *links* e as leituras complementares foram relevantes para o aprofundamento dos conteúdos.
- 9-A navegação pelo material da disciplina foi fácil.



- 1- O ambiente virtual é de fácil compreensão.
- 2- A utilização do chat foi fácil.
- 3- A utilização do fórum foi fácil.
- 4- Os avisos publicados foram úteis para minha organização na disciplina.



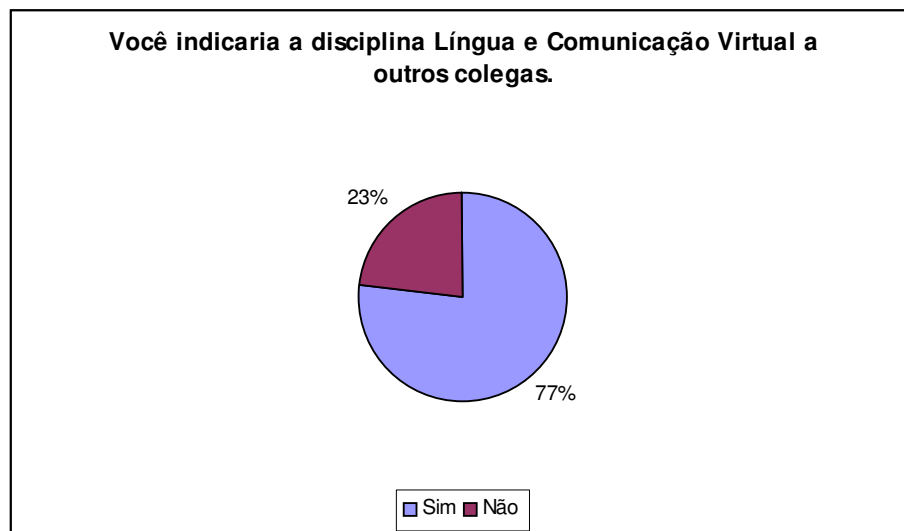
- 1-Mantive contatos frequentes com meu professor, procurando-o, inclusive, nos plantões presenciais, quando necessário.
- 2-Cumpri os prazos estipulados no Plano de Ensino para a realização das atividades da disciplina.
- 3-Aproveitei ao máximo as possibilidades da leitura hipertextual, acessando os *links* externos e as leituras complementares.
- 4-Tive uma postura cooperativa em relação aos meus colegas de turma.
- 5-Acredito que tenha conquistado uma certa autonomia de estudo.
- 6-Senti-me motivado para interagir com o professor e os meus colegas utilizando as ferramentas de comunicação da ESF.

**Justificativas:****Sim:**

- Fácil acesso.
- Pelo método utilizado e pela facilidade de horário.
- Melhor maneira de organizar o tempo.
- Melhor maneira de organizar o tempo.
- Rápido acesso com o professor (Tutor).

Não:

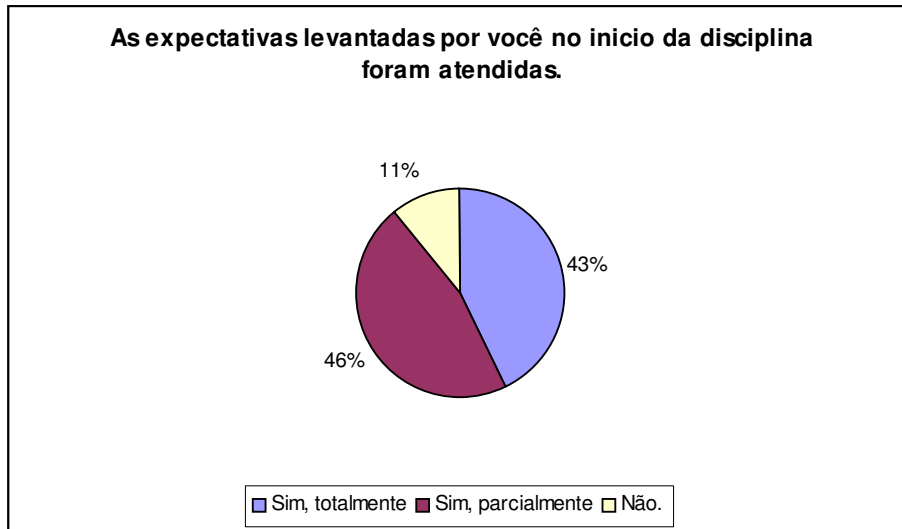
- Os textos são longos e técnicos.
- A ferramenta para enviar trabalho é de difícil manuseio, as propostas de trabalho não são totalmente compreensíveis.
- A quantidade de atividade atrapalha o rendimento das outras disciplinas.

**Justificativas:****Sim:**

- Por proporcionar ao aluno a responsabilidade de gerenciar seu tempo.
- Ter praticidade.
- Pelo aprendizado de qualidade.
- Pela dinâmica da disciplina virtual.
- Por ser uma modalidade diferente.

Não:

- Devido à quantidade de atividades existentes.

**Justificativas:****Sim, totalmente:**

- Assimilei o conteúdo, administrando o tempo com proveito.
- O auxílio da professora ajudou no andamento do semestre.
- Os textos disponibilizados foram essenciais para aprendizagem.
- Confirmou a praticidade da disciplina a distancia.

Sim, parcialmente:

- Demanda de trabalho exigido.
- Textos extensos.

Não:

- Por não ter tido uma maior atenção do tutor. E não haver chats, para discussão.

APÊNDICE 4

Questionário de Expectativas (aplicado no encontro presencial de abertura da disciplina, a cada semestre.)

I ENCONTRO PRESENCIAL

DISCIPLINA LÍNGUA E COMUNICAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL

Caro(a) Aluno(a),

Solicitamos sua valiosa colaboração, como participante do I Encontro Presencial da disciplina “Língua e Comunicação em Ambiente Virtual”, no sentido de relatar suas expectativas quanto a essa experiência. Os dados obtidos por meio desse questionário serão analisados cuidadosamente, sempre mantendo em sigilo as respostas individuais. Suas opiniões contribuirão para orientar melhor nosso trabalho!

Desde já, agradecemos sua participação!

Professores de Língua e Comunicação e Equipe da ESF

1. **Nome** (informação **muito importante**): _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Idade: _____ anos
4. _____ Curso (graduação): _____
5. Turno do curso:
 () Matutino
 () Vespertino
 () Noturno
6. Semestre que está cursando: _____
7. Marque um “X” na alternativa que melhor descreve sua relação com a Internet:
 () Nunca navegou
 () Navega pouco
 () Navega freqüentemente
8. Possui acesso à Internet (marque uma alternativa):
 () Somente em casa
 () Somente no trabalho
 () Somente na Universidade
 () Em casa e no trabalho
 () Em casa e na Universidade
 () Na Universidade e no trabalho
 () Em casa, na Universidade e no trabalho
 () Outro local

9. Marque um “X” na(s) ferramenta(s) de comunicação que você utiliza freqüentemente:

- () E-mail
 () Fórum de discussão
 () Chat

10. Marque um “X” na(s) ferramenta(s) de comunicação que você considera fácil utilizar:

- () E-mail
 () Fórum de discussão
 () Chat

11. Marque a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) sua motivação para realizar essa disciplina a distância e em ambiente virtual.

() Possibilidade de melhor ajuste de horário da disciplina em relação às outras cursadas nesse semestre.

() Liberdade para gerenciar o tempo de estudo.

() Maior acesso ao professor da disciplina via recursos de interatividade (e-mail, fórum de discussão, chat)

() Outras:

12. Marque a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) sua(s) expectativa(s) em relação à disciplina Língua e Comunicação em Ambiente Virtual.

Expectativas em relação ao conteúdo da disciplina:

() Entender melhor a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa.

() Compreender como se processa a comunicação oral e escrita em língua portuguesa.

() Desenvolver competências e habilidades de leitura e interpretação de textos informativos, dentre os quais os acadêmicos.

() Desenvolver competências e habilidades de produção de textos acadêmicos, de modo a auxiliar a elaboração dos trabalhos das outras disciplinas do curso de graduação.

() Outras:

Expectativas em relação ao ambiente virtual de aprendizagem:

() Possibilitar o acesso ao conteúdo da disciplina em outros locais além da Universidade.

() Possibilitar troca de experiências com colegas, por meio da Internet.

() Explorar os recursos da Internet no contexto educacional.

() Outras:

13. Use o espaço abaixo para comentários, críticas e sugestões.

APÊNDICE 5

Transcrição de reunião de Coordenação e Tutoria (documento parcial)

Data: 12/04/2005

Presentes: L. S. E. MC. S.

Local: Sala de reuniões

Horário: 9h30min às 11h

Antes de se iniciar a parte acadêmica da reunião, as participantes trocam impressões pessoais: eventos do período entre a última reunião e esta, filmes assistidos, espetáculos, leituras interessantes. A prof. MC lê para as demais um trecho do livro “Maria, a mulher que amou Jesus”, onde se exalta a capacidade feminina de ver além das aparências e circunstâncias. As demais participantes interagem verbalmente e gestualmente com entusiasmo, e a parte acadêmica tem início sob essa emoção inicialmente despertada. Essa prática permanece ao longo de todas as reuniões, com estímulos iniciais diferentes, em cada ocasião.

Quanto à avaliação da disciplina (iead) eu até pensei em lançar um fórum sobre isso, mas achei que o melhor não fosse o fórum, o mais adequado, para avaliação e auto-avaliação. Pensei, talvez, de fazer com eles uma auto-avaliação, no nosso encontro presencial, mas uma auto-avaliação com base na avaliação deles. Pra eles avaliarem o que eles fizeram. A gente aponta alguns critérios nos fóruns que foram abertos, e seria bom eles refletirem como alunos, sobre o que alcançaram na execução daquela tarefa. Achei que isso seria bem adequado, para a disciplina e para o momento, pois estamos no meio do curso, e aí eles meio que dão uma pausa e retomam...a partir dali e nas outras disciplinas, eles vão recuperando algumas coisas. Agora eu não, sei se a gente faria isso escrito, ou se a gente faz na plataforma mesmo, num fórum... Eu não sei ainda qual seria a melhor maneira de registrar sem inibir...

Ah... eu acho que precisa ficar registrado, seja em sala, seja na plataforma, se não a avaliação de IEAD pode parecer pouco sistemática, enrolática, né...

Mas vai fazer a auto-avaliação de forma pública?

Isso é que eu não cheguei a definir. O que vocês acham?

Acho que a auto-avaliação não, mas a avaliação, sim...

Não é? Não seria talvez interessante fazer no fórum...

Então, pra auto-avaliação não faz fórum, mas pra avaliação da disciplina sim, é isso?

A avaliação da disciplina tudo bem... a avaliação de como o curso tá andando, legal, mas a auto-avaliação sei não, ela é mais fechada, delicada...

(chega um participante)

Oi! Inicialmente, a gente só tá dando umas pinceladas de como seria o encontro presencial. Se vai ter avaliação ou não, se vai ser mais interativo e de tirar dúvidas...

Acho que tem que ter, mas não auto-avaliação. A gente podia fazer no encontro aquilo que depende do grupo, e a atividade de metodologia vai tomar bastante tempo, porque é importante, então, vamos pensar melhor nessa distribuição...

Qual seria a proposta de metodologia?

Seria uma sistematização do conteúdo que estamos fechando, para terminar essa primeira unidade...

É uma avaliação da disciplina?

É. Normalmente, eu faço auto-avaliação também, então, no encontro, seria o momento de trabalhar o conteúdo.

E eles vão produzir um texto? É isso?

Não... acho mais interessante fazer uma rotina em grupo, sabe? Eu posso preparar um roteiro de trabalho curtinho, simples, mas que dê a oportunidade de eles conversarem todos, entre si... Ao meu ver, no encontro presencial deve haver mais isso: interação...

Mas isso também acontece nos fóruns. E tem também os pólos... Temos que pensar melhor nos pólos para definir de que maneira potencializar isso, melhorar isso lá...

Eu tinha pensado em abrir um fórum ou um chat e ficar conversando com o pessoal dos pólos a respeito do tema que estiver sendo tratado no nosso encontro presencial aqui. Acho que é uma maneira de conectar o pessoal de perto e de longe.

Acho melhor um fórum, sabe? Porque o chat sempre dá problema... e o fórum não: o que ele coloca vai cair na plataforma na hora, fica bem registrado, todo mundo pode ver, não tem como perder. E o chat, a gente já sabe, né... A gente podia usar o fórum como um chat...

A gente quer caminhar para o for-chat, né?

É mesmo. Vamos ver se um dia dá... E a proposta de trabalho mesmo, seria como, pra metodologia científica?

Eu lançaria um pequeno texto, umas questões, eles teriam uma discussão a respeito e depois uns dois parágrafos para produzir. Mas eu queria que a discussão do encontro presencial daqui ficasse integrada com a dos pólos. Como a gente podia fazer isso?

Será que a gente não podia aplicar aquela... não sei, porque até hoje não vi direito a ferramenta, mas aquela coisa dos grupos? Será que a gente não podia experimentar os grupos de discussão? A gente faria uma distribuição meio aleatória, pra fazer grupos de conversação. Talvez fosse mais interessante...

Mas aí a gente teria de ir pra o laboratório, e isso não é muito bom pra a interação que a gente quer pro encontro presencial...

Como a gente ainda não ta treinado nessa questão dos grupos usando a ferramenta da plataforma, talvez não fosse bom usar agora...

Não seria interessante então fazer grupos nos fóruns?

Mas a turma é tão pequenininha, ainda dividir em grupos não vai enfraquecer os resultados do trabalho?

É agora são onze, só...

Onze não, doze, aquele menina ficou...

O A. saiu, e o M. deu uma parada, né?

Sumiu... disse que está de licença médica. Ele mandou um e-mail dizendo isso, mas eu respondi perguntando se a licença era igual à “viagem” que ele fez no início, e ele não respondeu ainda não...

Mas ele participou do fórum...

É ele participou e disse que era a última intervenção dele no fórum, e que estava entrando de licença médica...

Eu não recebi notícia dele não...

Eu também não... Ah não! Minto. Eu recebi dele um e-mail dizendo que gostaria de ir ao lançamento de um livro que eu recomendei pra todos no fórum... Foi a última notícia... Ele chegou a perguntar se o lançamento era fechado, exclusivo e eu disse que não, mas no dia, se ele estava lá, não me procurou...

Foi pra você que ele mandou dum documento falando da terapia que ele faz?

Não, pra mim não...

Acho que ele mandou com cópia pra L. e S., então. Estava no cabeçalho o endereçamento de vocês. Ele disse que tinha um problema psicológico e que estava mandando pra mim em particular, se eu quisesse compartilhar ficaria a meu critério, ele ainda falou assim...

Mas ele já tinha mandado isso na época da outra reunião?

Não... foi no intervalo entre uma e outra... Acho que um dia depois, na seqüência... uma coisa assim... eu até me arrepio com essas mensagens... mandou também um livro de poesias, é poeta, ele... Poeta e maluco, tá tudo certo, né, de acordo com o ditado...”

APÊNDICE 6

EXEMPLO DE CORRESPONDÊNCIA PADRÃO

Prezado(a) xxxxxxxxxxxxxxxxx,

Com o objetivo de facilitar o seu processo de matrícula no curso 710 - Administração estamos disponibilizando na Secretaria On Line os documentos especificados a seguir que são necessário para confirmação da sua matrícula:

- Contrato de Prestação de Serviço - deverá ser impresso, assinado e datado.
- Boleto de pagamento da matrícula - deverá ser efetuado o pagamento da PRIMEIRA PARCELA até a data do vencimento.
- Requerimento de Matrícula - (<http://www.educacaosemfronteiras.br/vestibular/01-2006/requerimento.htm>)

Para acessar a Secretaria On Line, acesse <http://webapps.esf.br/sol/sol.ucb/?a=1> e preencha os campos, conforme indicado abaixo:

Matricula: xxxxx

Senha: xxxxxx

Informamos, que a confirmação da matrícula se dará através do pagamento da 1ª parcela (matrícula), vencimento 17/02/2006, recebimento da documentação e participação no 1º encontro presencial que se realizará dia 18 de fevereiro de 2006.

A relação dos documentos a serem enviados, você encontrará nas Instruções para Matrícula (http://www.vestibular1_2006/INSTRUÇÕES%20DE%20MATRICULA%20-20Brasil%20-%20II%20Vestibular.doc)

Os documentos somente serão aceitos se recebidos até o dia 18 de fevereiro de 2006 no encontro presencial que se realizará na USF e nos Pólos.

Universidade Educação Sem Fronteiras
Centro de Educação a Distância

Qualquer dúvida, estamos a disposição para esclarecimentos, através dos telefones:
Atenciosamente

Secretaria da Universidade Educação Sem Fronteiras

Mensagem gerada automaticamente, não necessitando confirmação.

APÊNDICE 7

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE ENCONTROS PRESENCIAIS Observação *in loco* de Encontro Presencial

Data: 21/08/2004

Horário: 8 às 11:30

Turma: VIC

Quantidade de alunos presentes: 33

Seqüência das atividades desenvolvidas: Café da manhã de confraternização inicial. A professora, antes do primeiro encontro presencial, enviou e-mail aos alunos, incentivando-os a trazerem os ingredientes necessários ao evento. Na hora, cada aluno tirou o nome de um colega e montou um prato para ele, incluindo os alimentos e bebidas que achava serem de sua preferência, mesmo sem conhecê-lo. O colega, ao se identificar como o “amigo oculto”, confirmava ou não suas preferências e refazia o prato, se necessário. A atividade propiciou muitas risadas e incentivou a espontaneidade e a descontração, favorecendo a interação intelectual que se propôs a seguir.

Na segunda etapa, os alunos, e, grupos de 3, falaram sobre seus bloqueios e facilidades no estudo e no uso da língua portuguesa, e depois compararam as impressões pessoais a 2 textos teóricos sobre o tema: **Falar e escrever: eis a questão** e **Ler e escrever não é o mesmo que dominar a leitura e a escrita**.

Em seguida, foi apresentada uma síntese dos grupos a respeito, em forma de painel.

O encontro finalizou com uma produção individual de síntese dos assuntos tratados, para diagnóstico da escrita, pela professora. Segundo ela, o retorno dos textos produzidos será enviado por e-mail a cada aluno.

Os alunos também preencheram o questionário de expectativas, disponibilizado individualmente quando entregavam o texto de síntese.

Impressão geral do observador: O gelo inicial foi muito bem quebrado pela atividade de café da manhã com amigo oculto, mas tomou muito tempo da aula, e pude ouvir alguns alunos reclamando dessa demora. No entanto, a seqüência proposta no planejamento foi completamente executada, necessitando apenas de 15 minutos a mais, para preenchimento do questionário de expectativas. As discussões em grupo e as sínteses orais foram bem controladas e bem apresentadas, embora ainda houvesse repetição de um grupo para o outro, mesmo com a recomendação da professora para não fazê-lo. Três alunos se ausentaram antes do preenchimento do questionário de expectativas, solicitando a chance de fazê-lo por e-mail, posteriormente, no que a professora acedeu, considerando a extrapolação do tempo de aula. Durante a redação individual do texto, pude observar a tensão de alguns alunos, e muitos não conseguiram atender à extensão mínima de uma página, solicitada pela professora. Quando se aproximavam da mesa para entrega do material, muitos alunos colocavam a folha por baixo de todas, como para evitar que a professora visse o texto produzido ainda em presença. Alguns aproveitaram esse momento de ritmo mais livre para fazer perguntas sobre a plataforma, para falar de sua inexperiência tecnológica e solicitar paciência e ajuda, no que foram acolhidos pela professora.

Confirmação/complemento/refutação da impressão geral do observador, pelo professor regente:

Concordo que o café da manhã com amigo oculto foi demorado. Quando for realizar essa atividade novamente, é preciso pensar em uma maneira de fazê-lo mais rapidamente.

Contudo, atendeu ao objetivo de colocar as pessoas em contato mais lúdico e quebrar barreiras que tenderiam a se prolongar no ambiente virtual. Durante a apresentação dos trabalhos, percebi a dificuldade de expressão oral de muitos alunos, tanto que houve um certo desconforto nos grupos, na hora de decidir quem iria ser o painalista. Mas houve pequenos aplausos a cada apresentação e isso foi ajudando os próximos a se soltarem mais. Foram marcados pequenos atendimentos individuais para atender às dúvidas apresentadas pelos alunos na hora da entrega do texto e espero, com isso, ajuda-los na resolução das tarefas propostas.

Comentários/atitudes destacados pelo observador e pelo professor regente:

1. Um aluno que foi um pouco ríspido na hora de dizer que seu amigo oculto não sabia nada sobre seus gostos alimentares criou um mal-estar momentâneo na brincadeira, mas a aluna que havia montado o prato levou o comentário com muito bom humor, não deixando que a proposta lúdica se perdesse. Observamos, a partir desse ponto, um maior cuidado de quem recebia o prato, na hora de comentar o que havia sido colocado nele.
2. Dois dos alunos que precisaram se ausentar mais cedo, antes do preenchimento do questionário, mostraram-se exasperados com a extrapolação do tempo, acalmando-se em seguida, quando lhes foi dito que poderiam realizar a atividade a distância. No entanto, deixaram bem claro que o que atrapalhou o cumprimento do planejamento foi o excesso de tempo dedicado à primeira parte da aula.
3. A aluna mais velha da turma: 62 anos, foi a mais entusiasmada com todas as atividades e novidades, conquistando a simpatia imediata da turma.

APÊNDICE 8

Entrevista com tutores de graduação virtual

Caro tutor de disciplina virtual de graduação presencial ou de graduação totalmente virtual:

Solicito sua ajuda indispensável para terminar de coletar os dados que compõem o corpus da pesquisa de doutorado em andamento: Interlocução na graduação a distância: processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática.

Para tanto, será necessário que você responda livremente às questões propostas abaixo. Sua identificação nominal é optativa, sendo necessário apenas que você preencha as lacunas que antecedem o questionário com seus dados básicos de perfil.

Agradeço antecipadamente a colaboração e aguardo seu retorno para scosta25@brturbo.com.br, se possível até sexta-feira da segunda semana de abril, 14/04/2006.

Um grande abraço,

Sheila da Costa Oliveira

Doutoranda em Informática e Educação - UFRGS

PERFIL BÁSICO

Sexo:

Idade:

Formação acadêmico-profissional (última titulação, mesmo que em andamento):

Disciplina(s) na(s) qual(is) exerce a função de tutor:

1. Há quanto tempo desempenha a função de tutor? E de tutor em cursos virtuais de graduação?
2. O que o levou a assumir essa tarefa?
3. Ser tutor de graduação a distância é diferente de ser tutor em outras situações, como em cursos de curta duração, de uma disciplina virtual num semestre presencial ou de pós-graduação? Explique.
4. Sente-se confortável no desempenho dessa função (tutor em curso/disciplina de graduação a distância)? Por quê?
5. Do ponto de vista da sua função de tutor, qual a maior vantagem da modalidade educação a distância via *web*?
6. E qual o maior desafio?
7. Como você prepara seu plano de ensino da disciplina que ministra, considerando que o conteúdo já está pronto?
8. O fato de o conteúdo do curso já estar definido é uma ajuda ou um empecilho ao seu trabalho? Explique.
9. Como você avalia suas rotinas de conversa com: (frequência e duração das reuniões, troca de experiências, tomada de decisões coletivas e sinérgicas, capacidade de ajuda mútua entre os segmentos de equipe):

- a) Os outros tutores da disciplina/equipe/curso?
- b) Outros tutores em geral?
- c) Coordenação da equipe/curso?
- d) A equipe de suporte técnico?
- e) A secretaria virtual?
- f) Os alunos?
- g) A equipe de produção de material didático?

10. Você acha que esse contato com os diferentes segmentos envolvidos na construção de um curso a distância afeta:

- a) o resultado final oferecido ao aluno? Explique.
- b) a organização do trabalho das equipes envolvidas no processo? Explique.

11. Como você acha que poderia ser melhorada essa rede conversacional?

12. O que você gostaria de pedir/dizer/observar com relação à atividade de tutoria que vivencia atualmente?

13. Você acha que poderia contribuir mais efetivamente para melhorar o curso disponibilizado aos alunos? De que forma?

14. Outras considerações que achar importantes:

APÊNDICE 9

Entrevista com coordenadores de curso e disciplina

Caro coordenador de curso/disciplina virtual de graduação:

Solicito sua ajuda indispensável para terminar de coletar os dados que compõem o corpus da pesquisa de doutorado em andamento: Interlocução na graduação a distância: processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática.

Para tanto, será necessário que você responda livremente às questões propostas abaixo. Sua identificação nominal é optativa, sendo necessário apenas que você preencha as lacunas que antecedem o questionário com seus dados básicos de perfil.

Agradeço antecipadamente a colaboração e aguardo seu retorno para scosta25@brturbo.com.br, se possível até o dia 17/07/2006.

Um grande abraço,

Sheila da Costa Oliveira

PERFIL BÁSICO

Sexo:

Idade:

Formação acadêmico-profissional (três últimas titulações):

1. Há quanto tempo trabalha com a coordenação de cursos/disciplinas virtuais?
2. Qual seu tempo de trabalho com Educação a Distância?
3. Enumere as atividades que deve executar no desempenho da função de coordenador de cursos/disciplinas virtuais.
4. Coordenar um curso de graduação virtual apresenta que semelhanças e diferenças com relação a cursos/disciplinas que não se destinam a esse público?
5. Como você avalia a sua prática conversacional (frequência e duração das reuniões, troca de experiências, tomada de decisões coletivas e sinérgicas, capacidade de ajuda mútua entre os segmentos de equipe):
 - a) Com os tutores da equipe?
 - b) Com a secretaria virtual?
 - c) Com a equipe de produção/publicação de material didático-pedagógico?
 - d) Com a equipe de suporte técnico?
 - e) Com os alunos?
 - f) Com os outros coordenadores?
 - g) Com os conteudistas?
6. O que você acha que ainda falta para melhorar seu trabalho de coordenação de curso/disciplina virtual?

APÊNDICE 10

ENTREVISTA COM SECRETÁRIOS E MONITORES

Caro colega da Secretaria Virtual:

Solicito sua ajuda indispensável para terminar de coletar os dados que compõem o corpus da pesquisa de doutorado em andamento: Interlocução na graduação a distância: processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática.

Para tanto, será necessário que você responda livremente às questões propostas abaixo. Sua identificação nominal é optativa, sendo necessário apenas que você preencha as lacunas que antecedem o questionário com seus dados básicos de perfil.

Agradeço antecipadamente a colaboração e aguardo seu retorno para scosta25@brturbo.com.br, se possível até sexta-feira da segunda semana de abril, 14/04/2006.

Um grande abraço,

Sheila da Costa Oliveira

Doutoranda em Informática e Educação - UFRGS

PERFIL BÁSICO

Sexo:

Idade:

Formação acadêmico-profissional (última titulação, mesmo que em andamento):

10. Há quanto tempo desempenha a função de secretário de cursos virtuais?
11. O que o levou a assumir essa tarefa?
12. Ser secretário de cursos a distância é diferente de ser secretário em cursos presenciais? Explique.
13. Sente-se confortável no desempenho dessa função (secretário em cursos a distância)? Por quê?
14. Do ponto de vista da sua função de secretário, qual a maior vantagem da modalidade educação a distância via *web*?
15. E qual o maior desafio?
16. Quais as especificidades da secretaria de cursos virtuais?
17. O fato de o atendimento ser feito via on-line ou por telefone é uma ajuda ou um empecilho ao seu trabalho? Explique.
18. Como você avalia suas rotinas de conversa com: (frequência e duração das reuniões, troca de experiências, tomada de decisões coletivas e sinérgicas, capacidade de ajuda mútua entre os segmentos de equipe):
 - h) Os tutores dos cursos on-line?
 - i) Outros secretários de cursos on-line em geral?

- j) Coordenação da equipe de secretaria CCV?
- k) Coordenadores dos cursos on-line que você atende?
- l) A equipe de suporte técnico?
- m) Os colegas da Secretaria CCV?
- n) Os alunos dos cursos a distância?
- o) A equipe de produção de material?
- p) Atualmente, com que segmento citado acima o seu contato/conversa deveria melhorar? Por quê? De que forma?

10. Qual o papel da Secretaria Virtual no sucesso de um curso a distância? Por quê?

12. O que você gostaria de pedir/dizer/observar com relação à atividade de secretaria virtual que vivencia atualmente?

13. Você acha que poderia contribuir mais efetivamente para melhorar o curso disponibilizado aos alunos? De que forma?

14. Outras considerações que achar importantes:

APÊNDICE 11

ENTREVISTA COM ANALISTA DE CONTEÚDOS/DESIGNER INSTRUCIONAL/PROGRAMADOR/EDITOR DE TEXTO DE CONTEÚDO

Entrevista com equipe de produção de cursos de graduação virtual

Caro integrante da equipe de produção de curso/disciplina virtual de graduação:

Solicito sua ajuda indispensável para terminar de coletar os dados que compõem o corpus da pesquisa de doutorado em andamento: Interlocução na graduação a distância: processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática.

Para tanto, será necessário que você responda livremente às questões propostas abaixo. Sua identificação nominal é optativa, sendo necessário apenas que você preencha as lacunas que antecedem o questionário com seus dados básicos de perfil.

Agradeço antecipadamente a colaboração e aguardo seu retorno para scosta25@brturbo.com.br, se possível até sexta-feira da segunda semana de abril, 14/04/2006.

Um grande abraço,

Sheila da Costa Oliveira

Doutoranda em Informática na Educação - UFRGS

PERFIL BÁSICO

Sexo:

Idade:

Formação acadêmico-profissional (última titulação, mesmo que em andamento):

1. Há quanto tempo desempenha a função de programador/ designer/analista/editor de conteúdos de cursos a distância? (sublinhe as funções que desempenha)

2.O que o levou a assumir essa tarefa?

3.Sente-se satisfeito atualmente no desempenho dessa função? Por quê?

4.Do ponto de vista da função que você exerce, qual a maior vantagem da modalidade educação a distância via *web*? Por quê?

5.E qual o maior desafio? Por quê?

6. Enumere e descreva as tarefas que deve executar na produção de um curso/disciplina virtual e indique a mais fácil e a mais difícil, explicando o porquê de sua indicação.

7.Essa rotina está satisfatória para você? Explique.

8.Como você avalia suas rotinas de conversa com: (frequência e duração das reuniões, troca de experiências, tomada de decisões coletivas e sinérgicas, capacidade de ajuda mútua entre os segmentos de equipe):

q) Os tutores da disciplina/equipe/curso?

r) Coordenação da equipe/curso?

- s) A equipe de suporte técnico?
- t) A secretaria virtual?
- u) Com seus colegas que exercem a mesma função?
- v) Os alunos?
- w) Os conteudistas?

9. Você acha que esse contato com os diferentes segmentos envolvidos na construção de um curso a distância afeta:

a) o resultado final oferecido ao aluno ? Explique.

b) a organização do trabalho das equipes envolvidas no processo? Explique.

10. Você acha que essa rede conversacional poderia ser melhorada? De que forma?

11. O que você gostaria de pedir/dizer/observar com relação à atividade que exerce atualmente?

12. Você acha que poderia contribuir mais efetivamente para melhorar o curso disponibilizado aos alunos? De que forma?

APÊNDICE 12

ENTREVISTA COM CONTEUDISTA

Caro autor de texto de conteúdo para cursos ead:

Solicito sua ajuda indispensável para terminar de coletar os dados que compõem o corpus da pesquisa de doutorado em andamento: Interlocução na graduação a distância: processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática.

Para tanto, será necessário que você responda livremente às questões propostas abaixo. Sua identificação nominal é optativa, sendo necessário apenas que você preencha as lacunas que antecedem o questionário com seus dados básicos de perfil.

Agradeço antecipadamente a colaboração e aguardo seu retorno para scosta25@brturbo.com.br, se possível até sexta-feira da segunda semana de abril, 17/08/2006.

Um grande abraço,

Sheila da Costa Oliveira

Doutoranda em Informática e Educação - UFRGS

PERFIL BÁSICO

Sexo:

Idade:

Formação acadêmico-profissional (última titulação, mesmo que em andamento):

Disciplina(s) e/ou cursos no(s) qual(is) para aos quais já produziu conteúdo:

19. Há quanto tempo desempenha a função de conteudista? Em que instituição?

20. O que o levou a assumir essa tarefa?

21. Sente-se confortável no desempenho dessa função? Por quê?

22. Do ponto de vista da sua função de autor do texto de conteúdo, qual a maior vantagem da modalidade educação a distância via *web*?

23. E qual o maior desafio?

24. Na sua opinião, produzir textos para graduação a distância é diferente de fazê-lo para outras situações (cursos de curta duração, uma disciplina virtual num semestre presencial ou de pós-graduação)? Explique.

25. Como você prepara o plano de texto?

26. Como você avalia suas rotinas de conversa com: (frequência e duração das reuniões, troca de experiências, tomada de decisões coletivas e sinérgicas, capacidade de ajuda mútua entre os segmentos de equipe):

x) Outros conteudistas?

y) Coordenação da equipe/curso?

- z) A equipe de suporte técnico?
- aa) Os alunos?
- bb) A equipe de produção de material didático?

10. Você acha que esse contato com os diferentes segmentos envolvidos na construção de um curso a distância afeta:

- a) o resultado final oferecido ao aluno? Explique.
- b) a organização do trabalho das equipes envolvidas no processo? Explique.

11. Como você acha que poderia ser melhorada essa rede conversacional?

12. O que você gostaria de pedir/dizer/observar com relação à atividade de produção de texto de conteúdo que vivencia atualmente?

13. Você acha que poderia contribuir mais efetivamente para melhorar o curso disponibilizado aos alunos? De que forma?

14. Outras considerações que achar importantes:

APÊNDICE 13

Entrevista com alunos de graduação virtual

(Foi feita a opção por questões abertas, com possibilidade de livre expressão por parte do entrevistado. Os entrevistados foram identificados por números, para resguardar o anonimato.)

27. Há quanto tempo é aluno de um curso a distância?
 28. O que o levou a fazer essa escolha?
 29. Sente-se confortável no ambiente virtual? Por quê?
 30. Qual a maior vantagem da modalidade educação a distância via *web*?
 31. E qual o maior desafio?
 32. Como você se organiza para cumprir as atividades previstas nos planos de ensino das disciplinas virtuais?
 33. Essa rotina está satisfatória para você? Explique.
 34. Como você avalia suas rotinas de conversa com: (frequência e duração das reuniões, troca de experiências, tomada de decisões coletivas e sinérgicas, capacidade de ajuda mútua):
 - cc) Os outros alunos de sua turma e curso?
 - dd) Outros alunos virtuais em geral?
 - ee) Coordenação da equipe/curso?
 - ff) A equipe de suporte técnico?
 - gg) A secretaria virtual?
 - hh) O setor financeiro?
- 9.O que você gostaria de pedir/dizer/observar com relação às atividades que vivencia atualmente, como aluno virtual?
- 10.Você acha que poderia contribuir para melhorar o curso disponibilizado aos alunos? De que forma?

APÊNDICE 14

LOG DE FÓRUM DE DISCIPLINA VIRTUAL EM GRADUAÇÃO PRESENCIAL

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever	Número de Leituras: 38
Status : Bloqueado	
Data: 2005/08/14 21H19m	
Autor: < paulitita@brturbo.com.br >	
APÊNDICE: Teclar e Escrever.doc (32768 bytes)	
Assunto: Teclar e Escrever	
<hr/> <p><u>Teclar e Escrever</u></p> <p>Se percebe que apesar não conter as palavras de modo completo, a comunicação em si não fica prejudicada. Mas de um modo ou de outro apesar desta comunicação não ficar prejudicada, a grafia em si não existe. O próprio dicionário define escrever como sendo: "representar por caracteres ou sinais gráficos; redigir; grafar; compor (obra literária); dirigir carta a;" (Ferreira,1977), então o teclar acaba por cumprir sua função que seria de representar por caracteres ou sinais gráficos, mas perde em formalidade, estética e principalmente na expressão da própria leitura e escrita. E por fim a melhor definição de escrever é descrita por Jean Paul Sartre em "o que é a literatura?" escrever é uma ação de desnudamento. O escritor revela ao escrever, <i>revela o mundo, e em especial o Homem, aos outros homens, para que estes tomem, em face ao objetivo assim revelado, a sua inteira responsabilidade.</i> Não basta ao escritor ter escrito certas coisas, é preciso ter escolhido escreve-las de um modo determinado, expondo seu mundo, com elementos estéticos, de criação literária.</p>	

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever	Número de Leituras: 37
Status : Bloqueado	
Data: 2005/08/16 10H05m	
Autor: < alisson_rizzi@ibest.com.br >	
Assunto: Re: Teclar e Escrever	
<p>Como citado a comunicação não fica prejudicada.E esse é o maior objetivo dessa nova forma de "escrita", comunicar rápido. Como toda linguagem depende do ambiente vivido essa está mais que perfeita para os bate-papos da vida, pois se fosse para um memorando certamente não seria redigida dessa forma.</p>	

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 34

Status : Bloqueado**Data:** 2005/08/16 10H28m**Autor** <n@t.com.br>**Assunto:** Re: Teclar e Escrever

Essa questão de teclar, está muito presente hoje, na era da tecnologia em que vivemos, onde é moda as pessoas conversarem através de chats, orkut, messenger, etc. Onde para não se perder muito tempo escrevendo, as pessoas escrevem as palavras pela metade, apenas utilizando os sons. A função de comunicação é feita perfeitamente, pois dar para entender, porém acredito que esse método está prejudicando o aprendizado das crianças, que são quem mais utiliza esse método, que já tem um sério problema com a escrita, o que também é perceptível nos adultos, que escrevem muitas palavras erradas. E a única forma de aprender a escrever correto, é praticando, ou seja, lendo e escrevendo e se as pessoas só escrevem pela metade e com sons, a tendência de escrever errado é de piorar ainda mais.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 42

Status : Bloqueado**Data:** 2005/08/16 18H27m**Autor:****Assunto:** Re: Teclar e Escrever

Oi pessoal, vou problematizar um pouco a partir do que a Paula escreveu: será que quando teclamos num chat, por exemplo, o fato de não escrevermos de acordo com o que a norma prevê nos faz perdermos do ponto de vista da *expressão*? De que recursos precisamos, ao teclar, para nos expressarmos de maneira que a mensagem cumpra sua função comunicativa?

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 35

Status : Bloqueado**Data:** 2005/08/17 11H03m**Autor:** <n@t.com.br>**Assunto:** Re: Teclar e Escrever

Foi dito que teclar através de abreviações torna mais rápido a conversa em um chat por exemplo, mas isso fere os padrões da norma. Sabe-se que há dois tipos de padrões linguísticos: o formal e o coloquial. O primeiro serve para a comunicação com amigos mais íntimos ,o segundo é utilizado no trabalho, na escola com o professor e etc... . Portanto se estivermos conversando com um professor por exemplo será que ele vai entender se nos comunicarmos com ele de forma abreviada? O ideal é sempre escrevermos de maneira correta pois escrever de forma abreviada ou melhor errada acostuma e isso com certeza vai prejudicar na

comunicação com outras pessoas.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 20

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/19 11H53m

Autor: <n@t.com.br>

Assunto: Re: Teclar e Escrever

Com a tecnologia avançada, hoje é muito comum as pessoas se comunicarem através do orkut e de outras opções. O extinto ICQ também contribuiu para uma escrita diferente, uma escrita reduzida e carregada de gírias.

Orkut e chats são campeões em um diálogo abreviado. Eu que faço parte dessa geração, tenho dificuldade de entender certas abreviações.

O teclar abreviou e reduziu as palavras de um modo irritante. As pessoas estão se acostumando com a linguagem da web e esquecendo que falar e escrever bem é precioso e inerente para tudo na vida.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 19

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/19 11H57m

Autor: <n@t.com.br>

Assunto: Re: Teclar e Escrever

Concordo com vc, as crianças se prejudicam ao entrarem com contato com esta linguagem da web, e infelizmente a tendência é só piorar.

Já temos alguns casos em vestibulares, onde os adolescentes escrevem absurdos.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 20

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/19 12H00m

Autor: <n@t.com.br>

Assunto: Re: Teclar e Escrever

Bem, na minha opinião o recurso é saber o português e escreve-lo corretamente.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 16

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/19 12H40m

Autor: <n@t.com.br>

Assunto: teclar e escrever

A diferença talvez exista na forma que compreensão ou melhor para quem é a mensagem, ou seja quem vai ser o interlocutor; será ele capaz de compreender?acredito que dependendo do meio que você esteja, já que ser pode fazer compreender em gráfica, em sinais, gestos ou mesmo com um olhar.! E ser pensarmos mesmo a forma de teclar na mais e que a pronuncia das palavras, bem só fazermos economia de palavras dependendo da urgência da resposta.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 14

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/19 13H56m

Autor: ximenes <fabriciobad@gmail.com>

Assunto: Teclar e Escrever

A linguagem informal utilizada em chats e mensagens instantâneas é de bom grado para velocidade e o processo da informação, mas as normas gramaticais não aceitam tal uso dessa comunicação, no meu ponto de vista a linguagem pode ser empregada, contanto que não caia em um ciclo vicioso que agrida definitivamente a nossa língua.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 12

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/19 18H24m

Autor: <stella_barros@hotmail.com>

Assunto: Teclar e escrever

É certo que com toda essa tecnologia a que estamos submetidos o "teclar" se tornou o meio mais rápido e mais divertido de se comunicar. Com tantos *sites* de bate papo em que as pessoas conversam com gente de lugares tão distantes esse novo recurso se tornou o meio mais acessível dos jovens que estão perdendo o gosto pelo saber escrever. Além disso todos utilizam palavras muito diferente da escrita formal, certa, o que está prejudicando muito o aprendizado das crianças que já sentiam muita dificuldade na ortografia. Portanto é necessário haver um limite, é preciso desenvolver nos jovens o gosto de escrever bem!

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 11

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/19 18H37m

Autor: <20.anapaula@gmail.com>

Assunto: teclar e escrever

A diferença entre teclar e escrever esta no nível de formalidade usado neles. O teclar é algo espontâneo, que se utiliza da informalidade para criar gírias e abreviações que possibilitem uma comunicação mais rápida através do uso de menos símbolos linguísticos (letras). A comunicação feita desse modo pode ser prejudicada quando o interlocutor não estiver interagido das palavras utilizadas, mas mesmo desinformado o interlocutor pode fazer uma dedução pois a linguagem teclada usa as letras como se essas fossem sons e assim escreve-se como se estivesse falando. Já o escrever é algo mais elaborado.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 14

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/20 10H25m

Autor: <lulu.portugal@gmail.com>

Assunto: Teclar e Escrever.

Teclar é mais uma variação na escrita culta adotada pelas gramáticas, e pode ser muito prejudicial à escrita. Por mim, não existiria essas variações; é incompreensível ler um monte de palavras com "x" em vez de "s" ou "c", por exemplo, "voxê", ao invés de você ou "xei", ao invés de sei. É uma síndrome de xuxa? Socorro.

Enfim, eu posso até ser conservadora, mas, nesse assunto, sou imutável, não soa bem para mim ler coisas que fogem muito do que eu aprendi na escola.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 29

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/22 19H02m

Autor:

Assunto: Re: Teclar e escrever

Caros alunos,

Tenho observado nas intervenções de vocês várias posições distintas mas que, de certa forma, se completam. Algumas têm me chamado a atenção e acho interessante questioná-los para saber o que pensam::

a) há várias referências a uma distinção entre teclar e escrever, porém ainda não me parece clara uma coisa: teclar não é escrever ou teclar é uma modalidade de escrita?

b) quase todas as referências a teclar trazem a idéia de que isso é uma coisa "ruim" para a língua portuguesa. Será que isso é verdade mesmo? Não haverá situações em que o teclar vai ocorrer seguindo exatamente aquilo que prescreve a língua padrão?

c) quanto ao aprendizado das regras prescritas pela língua escrita padrão, será que é realmente a criança a mais prejudicada nesse contexto? Quem são os usuários mais assíduos dos chats, orkuts, msns da vida: as crianças em idade de alfabetização (7-10 anos) ou os adolescentes e adultos já alfabetizados?

Esse fórum se encerra no dia 3/9. Até lá temos bastante tempo para novas participações, principalmente daqueles que ainda não deram "o ar da graça" por aqui.

Na próxima segunda-feira, 29/08, faço uma última intervenção, para o levantamento das opiniões expressas até então e para uma síntese final, porém ainda teremos mais alguns dias para o fechamento do fórum, o que permitirá mais participações.

Abraço a todos.

Vânia Aquino

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 18

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/23 11H14m

Autor: <n@t.com.br>

Assunto: teclar escrever

Eu penso que é uma forma de escrever ,mas atropela todas regras gramaticais,o motivo seria este mundo globalizado que tudo tem que ser feito rápido com ganho de tempo.Acho se esta forma for bem compriendida está valendo.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 8

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/23 12H07m

Autor: <karlensa@yahoo.com.br>

Assunto: Re: Teclar e escrever

De acordo com o item a), acho que teclar é uma modalidade de escrita, é mais uma forma de comunicação que está criando uma "nova linguagem" totalmente informal, que deve-se ao fato de se expressar por meio de escrita, so que de uma forma bastante rápida, por isso originou-se tantas abreviações. Esta "nova linguagem" afeta negativamente a língua portuguesa, se as pessoas comecarem a se desvincular totalmente das leituras, então se, os frequentadores de chats não tiver a plena consciencia de que além daquele mundo da internet, existem regras e padrões mínimos para uma comunicação em sociedade, aí sim este "teclar" será uma coisa ruim para a língua portuguesa. Em relação ao item c), as crianças estão sim sendo e muito afetadas das regras prescritas da lingua. Vivi uma experiencia de dar aula de informática para crianças de 6 à 10 anos, mais ou menos, e fiquei impressionada o modo como elas navegam na internet e a facilidade de usar o computador.

Concluindo, se as crianças não tiverem uma orientação para saber separar as "duas linguagens", serão muito prejudicadas. Mas em relação aos jovens será preciso consciencia de cada um para a linguagem certa para o local certo.

Abraços

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 14

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/25 15H37m

Autor: <alisson_rizzi@ibest.com.br>

Assunto: Re: Teclar e Escrever

Concordo com todos quando afirmam que essa forma prejudica o aprendizado e nos acostuma a escrever errado, mas como estudado o ambiente faz a linguagem por isso temos que nos corrigir e saber distinguir a linguagem do MSN da linguagem do dia-dia (que é a forma certa e elegante).

P.S.: falando em MSN me *add la pra gente tc meu msn é :alissonrizzi@hotmail .com*

P.S.2: Eu garanto que o meu objetivo de comunicação acima foi atingido.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 16

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/30 21H34m

Autor:

Assunto: Re: teclar e escrever

Caros alunos,

no próximo sábado, às 11h30, encerra-se o prazo para a participação nesse primeiro fórum. Desde a última semana, foram poucas as novas intervenções. Espero que esse quadro se altere até o sábado.

Àqueles que deram "tímidas" contribuições, sugiro que acrescentem novos fatos. Isso não é difícil, afinal esse universo do teclar e escrever é algo muito presente nas nossas vidas (como acadêmicos e como participantes de um curso virtual) .

Quem participou do chat no último sábado, percebeu bem como isso funciona. Precisamos nos comunicar de forma ágil e eficiente. Como fazê-lo? A interação imediata vai-nos dando as possibilidades concretas.

Na aula 4 da unidade 1 e nas leituras complementares, há informações sobre a questão da escrita. Leiam, reflitam sobre o que trazem os textos e apresentem, aqui, sua opinião. Será que escrever é, assim, tão difícil? Se o for, que tal teclar?

Abraços,

Vânia

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 7

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/31 11H04m

Autor: <duarte.lorena@gmail.com>

Assunto: Re: Teclar e Escrever

Acredito que teclar e escrever são atividades conjuntas. Até por que, quem escreve bem, jamais cairá no erro que pessoas cometem ao teclar. A linguagem inicial das pessoas ao utilizarem o computador para a comunicação rápida, jamais foi feita de forma errada, e sim, de maneira abreviada, sem perder o entendimento do que está escrito (Você; vc, Não; ã...).

Hoje, infelizmente, os jovens da era internética, deturparam a maneira correta utilizada para teclar (abreviação), criaram uma nova forma de comunicação, que nem todos entendem. Esse tipo de comunicação, além de não ser do entendimento de todos, atrapalha quem o utiliza, pois acabam se confundindo no momento que precisam redigir algum texto formal, afinal de contas, passam horas em frente ao computador inventando mil maneiras de comunicação por desenhos e deformações das palavras.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 9

Status : Bloqueado

Data: 2005/08/31 13H55m

Autor: <duarte.lorena@gmail.com>

Assunto: Re: Teclar e escrever

Não acredito que a atividade de teclar seja ruim, mesmo por que, alguns documentos, devem ser "teclados" ou escritos dentro dos padrões da linguagem formal. Uma das forma que mostram que o ato de teclar não é ruim, e o fato de ser uma modalidade de escrever, afinal de contas, diálogos e textos são produzir por meio deste ato.

A ação de teclar, em si, não prejudica a comunicação entre pessoas, na verdade o que fica prejudicado é a grafia das palavras. Crianças, adolescentes e até mesmo adultos, que não tiveram uma boa alfabetização, e que não possuem o hábito da leitura, se prejudicam com esse tipo de grafia.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 9

Status : Bloqueado

Data: 2005/09/02 11H36m

Autor: <sandroemariane@yahoo.com.br>

Assunto: Teclar e escrever

Existe uma pequena diferença entre teclar e escrever. Melhor. Existe um abismo imenso entre teclar e escrever. Quando "teclamos", normalmente é entre amigos, conhecidos, ou mesmo, pessoas que estão na mesma sala de bate-papo. Todos falam "errado" e todos entendem certo. Exemplo prático, é a linguagem coloquial. No início da aula 4 desta unidade, tem um exemplo, quando a coordenadora fala aos professores sobre um aviso aos alunos. Foi escrito tudo que ela disse, na linguagem coloquial. Sem regras, sem acentos e até mesmo, palavras cortadas ao meio. Teclar é mais ou menos isso. A pessoa escreve o que ela fala, da maneira mais rápida e prática possível. Você vira "vc". Casa vira "ksa". Beleza vira "blz". Tudo é muito rápido. Quanto menos escrever, mais rápido será. Porém não podemos levar essa "linguagem", para fora do computador. No nosso dia a dia, devemos escrever corretamente, com regras, normas e princípios. É importante escrevermos corretamente, para treinarmos o nosso português, para quando precisarmos, sabermos usar. Escrever - linguagem humana. Teclar - linguagem computacional.

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 7

Status : Bloqueado

Data: 2005/09/02 15H23m

Autor: <pati_canut@yahoo.com.br>

Assunto: teclar ou escrever...

Se quer ser prático, está conversando com amigos (na internet, jamais ao vivo), use o informal, faça essa mistura de letras e símbolos. Essa mistura jamais vai dificultar o entendimento, pois as pessoa que ali

estão conversando com vc "meias palavras" batam

Já no escrever, ou no falar (ao vivo) seja formal, não esqueça da concordância, de acentos, , como eu já disse em qualquer lugar a preocupação maior e com quem fala....

Fórum: Unidade 1 - teclar e escrever

Número de Leituras: 20

Status : Bloqueado

Data: 2005/09/03 10H36m

Autor:

Assunto: Re: Teclar e escrever

Êta, vocês estão me confundindo!!!

Ao mesmo tempo que dizem que "existe um abismo entre teclar e escrever", dizem que podemos teclar (ou escrever) de formas diferentes, dependendo do interlocutor a quem nos digirimos.

O que acontece, na verdade, é que, assim como existem variedades na fala, que são condicionadas por diversos fatores (lingüísticos e socioculturais), existem variedades na escrita, e o teclar é um exemplo disso. A fala pode ser pouco monitorada (informal) ou muito monitorada (formal) e com a escrita não é diferente.

Como disse a Patrícia, se converso com alguém, via internet, observo com quem falo e o objetivo da comunicação. Se é alguém com quem posso ser informal, uso e abuso das abreviações, da omissão dos acentos, da pontuação e de uma série de recursos mais que podem agilizar a conversação. Se tenho de ser formal, daí vou me policiar, observando mais de perto o uso daqueles normas que a gramática tradicional prescreve.

Temos de entender que vivemos em um mundo de diversidade. As variedades existentes, tanto na fala quanto na escrita, são algo natural, resultado de diversos fatores. Precisamos observar os condicionamentos que levam as pessoas a variarem, seja na fala, seja na escrita. Fatores sociais (classe social), culturais (escolarização), inerentes ao indivíduo (sexo, idade), funcionais (agilidade na conversação), regionais e até mesmo lingüísticos são alguns daqueles que podem condicionar a variação.

Abraço a todos, nosso fórum está se encerrando.

Até o próximo.

Vânia Aquino

LOG DE FÓRUM PERMANENTE DE TUTORES

Mensagens sobre 'Administração do Tempo / assistência ao aluno/ autoformação continuada (até 15/01)'

- Conforme leram na entrada... [Sheila da Costa Oliveira - 12/01/2007 13:28]
... vamos descobrir/discutir como cada um "se vira" no uso do tempo e como pode usar isso na vida pessoal e no serviço de tutoria.
A consulta aos documentos indicados é indispensável para dar profundidade à nossa conversa...
Vamos em frente?

- Administração do tempo [Jane Gaspar Coelho Pinto - 12/01/2007 16:27]
Meu tempo divide-se entre meu trabalho e minha família. Posso dizer que nos dois encontro obrigações, lazer e realizações e me concentro naquilo que estou fazendo, definindo prioridades.

Li a letra da música e o texto de Administração do tempo. Ainda preciso compilar minhas reflexões, mas para começar acrescento à linda mensagem de Almir Sater e ao texto de de Eduardo Chaves:

- Arriscar-se, expor-se...

- Arriscar-se sabendo-se que o tempo é finito, mas que a perfeição é infinita. Deve-se fazer a perfeição possível dentro de um tempo determinado.

- Permitir-se cometer erros e, crescer com eles.

- Permitir o erro do outro, ensinar outra vez, ensinar de forma diferente, ensinar aproveitado melhor o seu tempo.

- SE houve o erro, o Tutor pode ser o culpado, talvez ele não tenha aproveitado o tempo

- Saber que o trabalho realizado por você pode ser melhorado por outro, mesmo que já lhe pareça bom e, permitir que isso aconteça - acho que isto pode acontecer também no "Fórum"

Assim como Almir Sater diz "é preciso chuva para florir", também é preciso trabalho para obter resultados.

Eduardo Chaves defende que tudo começa quando sabemos onde se que ir.

Acredito que tudo que for priorizado num planejamento - mesmo que seja informal - pode ser possível de ser realizado.

- Administração do tempo [Raimundo Henrique da Silva Moreira - 12/01/2007 17:19]
Parabens, excelente suas colocações que enriquecerão ainda mais a reflexão. saudações
 - Administração do tempo [Jane Gaspar Coelho Pinto - 12/01/2007 17:33]
Obrigada pelo contato.
Bom fim de semana
- administração do tempo - comentário [Adriana Milagre França - 12/01/2007 17:37]
Jane,
Li seu comentario e concordo com voce. Acho que a administração do tempo passa essencialmente por pontos chaves. O que se deseja realizar, como se deseja e o quanto é importante realizar. Depois desses questionamentos e definidos as prioridades, elaborar um planejamento básico.
Eu já adorava essa musica a muito tempo e acho que na expressão "Ando devagar porque já tive pressa" expressa exatamente esse sentimento de "descartar" o que não é prioritário e valorizar as coisas que realmente importam. Acredito, ainda que esse valor muda com o passar dos anos. Hoje, tenho prioridades em relação a vida, a essa administração de tempo que acredito mudar daqui a uns 20 anos.
Espero ter contribuido.
- Adiministração do Tempo [Patrício Moreira de Araújo Filho -

12/01/2007 18:12]

Boa Tarde!

Inicialmente concordo com a Jane Gaspar e o Raimundo.

É importante refletir que para haver uma ação é necessário que os atores estejam empenhados, gostem do que estão realizando, saibam planejar e estejam abertos a sugestões.

Meu tempo, também passa por esse ponto comum mencionado pela Jane Gaspar.

- Erro é humano [Claudio Fabretti Patricio - 13/01/2007 16:18]
Oi Jane,

Costume dizer a meus alunos que na escola é o local que eles podem reear. Lá fora, digo, o erro não é bem vindo.

POr isso penso também que nesa nossa função de Tutores deveremos estar atentos, pois iremos errar e nossos alunos também, e temos que ter o jogo de cintura de insentivá-los a não desistir.

Claudio

- **O erro** [Patrício Moreira de Araújo Filho - 15/01/2007 15:32]
Oi Claudio Frabretti Patricio.

Li seu e-mail para a Jene.

Acredito que não podemos incentivar os nossos alunos a errar e sim o contrario.

Seremos agentes de difusão do saber e, portanto o erro deve ser conduzido como uma situação de despreparo total (omissão, protelação, conhecimento,..., e vivência). Nossos alunos devem aprender que não se pode decidir ou conduzir ações sem conhecimento prévio. Eles não deverão desistir caso percebam que estão sendo amparados e conduzidos ao engrandecimento.

Patrício.

- Forum I - Participação [Raimundo Henrique da Silva Moreira - 12/01/2007 17:05]
Dentre todas acertivas expostas no texto, a que chamou-me atenção refere-se ao tempo em relação à vida que acredito ser o ponto de partida de todas as formulações científicas e filosóficas existentes e as que ao de vir. Em eclesiastes(na blibia) diz que ha tempo para tudo, tempo para viver, tempo para morrer... prova de que o próprio DEUS "preoculpa-se" com a boa utilização do nosso tempo em outra passagem temos a seguinte afirmativa: "um dia para DEUS é como mil anos", portanto a administração do tempo em nossos dias é fundamental para a elevação do nível de qualidade de vida, como foi mencionado tanto para ricos como para pobres. O próprio conceito de administração nos impulsiona para uma reflexão muitas vezes despercebida que a tem como ARTE, TÉCNICA e CIÊNCIA e direcionada para o assunto em questão é bem apropriado. Creio que a não administração do tempo é de certa forma uma questão cultural, senão vejamos: quantas vezes ao agendar-mos por exemplo uma reunião e/ou um encontro, nos deparamos com expressão do tipo: marca o início desta para 08:00 horas para ver se pelo menos inicia-se às 09:00 horas. Expecificamente a meu respeito, em certos momentos da leitura do texto me vi inserido sobretudo no que fez referencia ao estabelecimento daquilo que é importante e urgente, confesso que tenho certa dificuldade neste campo, fruto da ansiedade que creio ser tambem um fator pessoal, pois quero realizar tudo ao mesmo tempo. Tenho como exemplo pessoal um período da minha vida em que a empresa onde trabalhava devido à natureza de sua prestação de serviços e a não priorização daquilo que realmente era importante para mim(que era a minha família) embora ser urgente a execução do meu trabalho, cheguei ao ponto de esquecer-me certa vez do casamento da minha irmã o qual nós iríamos devido ao cumprimento do meu dever como profissional, o que causou-me sérias consequencias. Hoje em meio a esta certa dificuldade, já evolui muito tanto é que planejei-me a ponto

de ler todo o texto e em seguida tentar contribuir com estas poucas linhas. Finalizando, devo dizer que os mitos ressaltados pelo autor são apropriados a medida em que considerarmos a individualidade de cada pessoa, sem desconsiderar a técnica é claro. Acredito que caminhos pré-estabelecidos são válidos, contudo requer digamos assim uma política concientizadora a nível de formação e concientização, seja nos níveis de docentes e discentes. estamos aqui para contribuir na quebra destes paradigmas. Obrigado...

- reflexão do henrique [Roberval de Jesus Melo Pacheco - 12/01/2007 19:16]
É interessante mencionar que tempo é algo relativo. Cinquenta anos na vida de um ser humano é longo, em contrapartida para uma montanha....
Precisamos repensar algumas atitudes, para nossa maior eficiência/eficácia.

Abraços,

Roberval

- Tempo é relativo [Jane Gaspar Coelho Pinto - 12/01/2007 22:41]
Roberval,
Com o teu comentário me veio uma mensagem que um amigo (Fábio Odinei Mendes) me disse um dia. Ele relatou uma sabedoria de um senhor idoso. Este senhor disse pra ele que existem 3 coisas que nunca andam juntas - a saúde, o dinheiro e o tempo.
Quando se é criança, temos todo o tempo do mundo e muita saúde!
Cadê o dinheiro?
Quando se é adulto, temos dinheiro e saúde. No entanto nos falta tempo.
Já quando envelhecemos, temos tempo e dinheiro, mas não temos saúde.

É Tempo é relativo.

- tempo é relativo da "Jane" [Roberval de Jesus Melo Pacheco - 15/01/2007 18:19]
Voltando um pouco sobre a colocação do autor, em que se refere : "trabalhar sobre pressão é mito", relacionando com a relatividade, não de Alberth. A pressão em vários campos de atuação é realidade, mesmo tendo agenda equilibrada.
Afirmo isto em função de vivência, pois trabalho com tecnologia aplicada ao automobilismo, como consequência temos sistemas eletrônicos passíveis de pane e erros. Logo o stress está presente, não por falta de programação mas, fatores inerentes a situação.
- **Tempo é relativo** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 15/01/2007 22:58]
Os fatos imprevisíveis fazem parte da administração do tempo. Nem sempre tudo estará na agenda. Para superar os fatos contingenciais tem-se que adotar atitudes rápidas de solução do problema e monitoramento da solução (controle). É aplicarmos a ferramenta da gestão da qualidade (PDCA - Planejar, Fazer, Controlar e Agir corretivamente). Assim, é ser ágil e acompanhar a aplicação da solução do problema visando a garantir que efetivamente foi solucionado.
No geral a exceção não pode ser regra. Os fatos não previstos são raros. O comum é que não existam.
- **Tempo é relativo** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 15/01/2007 22:53]

A ciência da administração tem se debruçado muito nas dimensões de volume de atividades e o tempo disponível para sua realização. A administração científica (Taylor e Fayol) já trabalhava métodos de otimização da realização de tarefas e aproveitamento de tempo, o que hoje se potencializou com o uso da tecnologia. Essa tecnologia. Otimizar o uso do tempo pode ser alcançado com a redução de papéis e melhoria de controle de tarefas com uso de agendas e sistemas de monitoramento de mensagens e feedback.
Quem sabe a tecnologia nos proporcione mais saúde na terceira idade.

Um abraço a todos.

- O Tempo. [Patrício Moreira de Araújo Filho - 12/01/2007 19:47]
Boa tarde!

O Tempo para mim é intangível, imutável e passível de controle. Administrar bem o tempo é expandir horizontes, contribuir para melhoria da qualidade de vida, priorizar ações e valorizar o convívio familiar.

Meu dia começa bem cedo às 5h 30min quando meu filho acorda pedindo o mingau, às 6h já estou pronto para iniciar a primeira aula às 7h 30min e segue esse embalo até às 11h 30min, à tarde estou em casa resgatando minha família e enviando e-mail, preparando atividades e tc com os amigos, a noite, tudo de novo, até as 22h 30min. O mais importante frisar é que são três Faculdades diferentes, com aproximadamente 650 alunos e que só é possível administrar esse tempo por causa do amor, sentir se bem com o que estou fazendo, está preparado para atender com qualidade e eficiência, valorizando ao máximo possível a relação do professor com o aluno.

No texto indicado para esse Fórum, pude verificar que algumas situações já haviam ocorrido comigo e colegas de trabalho no passado, pois havia muito stress produzido pelo excesso de reuniões, informes e circulares conflitantes. O planejamento de ações, a definição de metas e objetivos a serem contemplados passou a ser o meio mais racional para conter os nossos anseios. A protelação de atividades, o famoso deixar para depois, não se aplica no ambiente real, nem tão pouco, no virtual, pois trava tudo e sua credibilidade desse pelo cano chegando a um ambiente hostil.

Trabalhar com qualidade passou a ser, como o texto menciona, ?importante?, essa meta deve ser seguida por todos (alunos e tutores). Os nossos alunos são importantes e merecem saber que estaremos lado a lado durante o curso, atentos a qualquer solicitação.

Espero ter dado minha contribuição.

Boa Tarde!!!

- o tempo de "Patrício" [Roberval de Jesus Melo Pacheco - 15/01/2007 18:26]

Por princípio minha rotina é como a sua: preparo de mamadeira às 5h30 da manhã (dividir responsabilidades é necessário). E como sou autônomo, necessito aliar produtividade a ganho financeiro, sem comprometer a qualidade, em virtude de perda de crédito dentro da sua área de atuação.

Estender esta praticidade para esta nova área de trabalho e, poder repassar conhecimento de causa a seus colegas de trabalho. Isto sim, tem validade.

- O tempo em relação à vida [Claudio Fabretti Patricio - 13/01/2007 16:37]
Olá Raimundo,

Há pouco respondi à Adriana sobre uma discussão semelhante a esta de muitas

das vezes colocarmos as atividades do trabalho em tal prioridade que acabamos esquecendo a família, a ponto de considerarmos o lazer (com ela) elemento de análise de importante e/ou urgente. Em uma empresa onde trabalhei, meu chefe tinha mais de 30 anos de casa. O lema dele era: primeiro são os interesses da empresa, depois os dos funcionários. Isso gerava muito conflito, principalmente comigo porque não via a coisa tão estratificada assim. Pois bem; como ele já estava aposentado pelo INSS e tinha um plano de complementação, tinha planos de continuar trabalhando até o final (dezembro) de 2004 para obter a complementação integral de seu plano. Em junho de 2004 a empresa o demitiu por acreditar que estava sendo injusta com os novos e de certa forma não estava renovando seu quadro funcional. Vajam, o que ele pregou contra seus subordinados acabou virando contra ele. A partir desse fato, quando tenho um compromisso procuro sempre analisar o impacto sobre meus entes. Minha filha ficou dois anos nos EEUU e quando retornou, todo combinado comigo para busca-la no aeroporto, e na última hora não pude ir porque tive que atender a uma solicitação da empresa que trabalhava. Perdi uma oportunidade de estar com minha filha no momento em que programamos. Quanto a empresa, já passou! Mas sei que isso é difícil pois não somos insensíveis a fazermos análises desse tipo.

Claudio

- **Tempo em relação à vida.** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 15/01/2007 23:10]
Os interesses da empresa ou organização, em geral são tratados como prioritários.
Em muitos momentos percebemos que esse não é o melhor caminho. O melhor caminho é o do equilíbrio. Não é fácil e o segredo está no compromisso com o que se quer.
Quem equilibra o profissional e o pessoal obtém mais sucesso.
- Por que administrar o tempo? [Roberval de Jesus Melo Pacheco - 12/01/2007 18:56]
O tempo é um artigo cada vez mais discutível de utilização devido a multiplicidade de tarefas desenvolvidas pelo ser humano. Em que estamos envolvidos em uma variedade de tarefas, as quais para as quais não atentamos quanto a validade de realiza-las.
Como citação do autor Eduardo Chaves, quanto ao princípio de Pareto, é delicada a situação de realizarmos um filtro eficiente de tarefas para obtermos 80% de eficiência/eficácia. Onde estamos na denominada era da informação, há um sentimento de desatualização, que nos impele a busca constante de itens inteiramente sem validade.
No entanto concordo plenamente no que se relaciona ao mau uso do tempo que nos é entregue. Onde por não haver critérios de tarefas, estamos sempre com falta de tempo para realizarmos atividades importantes. Com isto roubamos tempo da família, dos nossos amigos e, nosso. Alterando desta forma nossa qualidade de vida, nos condicionando a uma convivência estressada com as demais pessoas.
Portanto cabe a cada um de nós traçarmos nosso objetivo e sermos pilotos do nosso barco: o tempo disponível.
O Almir Sater em sua música, nos instiga a uma reflexão sobre a serenidade ao encarar a própria vida que não carece de tanta pressa. Isto porque perde-se o controle.
 - Concordo com você Roberval [Jane Gaspar Coelho Pinto - 12/01/2007 23:47]
A música de Almir Sater menciona que "...só levo a certeza de que muito pouco eu sei: eu nada sei..." e você reforça que "há um sentimento de desatualização, que nos impele a busca constante de itens inteiramente sem validade."
Concordo com você. As vezes nos deparamos com o sentimento de desatualização e corremos cegamente sem definir rumo, valores ou prioridades e acabamos atropelando o interesse pessoal e profissional e não sobrando "o tempo". Tentamos fazer de tudo e para todos e até, como cita Eduardo Chaves, "lendo jornal só por ler".
Definir prioridades dentro daquilo que nada sei é um bom começo para planejamento do tempo e como você citou "sermos pilotos do nosso barco." Mas ainda estou aprendendo dia-a-dia a fazer isso.

Costumo dizer que meu sub-consciente é mais inteligente. Então aprendi a dormir bem (faz uns 6 anos, mesmo quando tenho grandes problemas para resolver, deixo meu amigo sub-consciente trabalhar um pouco. Com um boa noite de sono e sem misturar em casa os problemas de trabalho, consigo ser mais eficaz no outro dia e minha família não me tem por estressada. É a minha forma de buscar "serenidade ao encarar a própria vida..." da reflexão que você fez da música de Almir Sater.

- Para todos [Adriana Milagre França - 13/01/2007 13:40]
Caros colegas,

Ontem a noite comecei uma conversa com meu marido sobre o texto. relatei para ele dentre outras coisas o item IV. que trata que administrar o tempo é planejar a vida no que se refere o 2º topico: Dentre as coisas que vamos listar como prioritárias,...outras porque são urgentes. Ele me questionou o seguinte: "Em nossa lista de tarefas existem algumas coisas que não são nem importantes e nem urgentes, mas que são realizadas sempre na primeira oportunidade. Tais como ir a praia ou ao cinema. Eu achei que ele chassificou errado porque o lazer é importante, mas nã é urgente. O Que voces acham? estou anciosa pela opiniao de todos.
um abraço.

- Lazer é básico [Claudio Fabretti Patricio - 13/01/2007 16:06]
Oi Adriana,

Penso que seu marido inseriu o ato instintivo do ser humano nos dias atuais: estar próximo de quem se ama e aproveitar ao máximo os raros momentos em que não estamos à disposição do Capital. Desculpem-me, não sou revolucionário mas o lazer não tem preço. Ao ler a música do Sater "Ando devagar porque já tive pressa", refere-se muito a isso que você levantou.
Claudio

- Lazer é essencial!!!! [Vanessa Fiamoncini - 15/01/2007 10:09]
Olá Adriana,

Li seus comentários sobre o lazer. Acho que o lazer é importante mas não é urgente. Mas além de importante, ele é essencial, pois sem ele não descontraímos e podemos, assim, acumular responsabilidades e obrigações, sem descansar. O lazer serve justamente para descansarmos e renovar nosso ânimo.

Aproveitar nosso tempo e nosso lazer é ótimo. Num fim de semana que você aproveita da melhor maneira possível, a semana começa bem melhor, porqué você começa descansado e relaxado, pois o stress da semana passada foi embora no fim de semana.

O aproveitamento do descanso e do lazer é muito pessoal, pois para alguns aproveitar é ficar em casa sem fazer nada e para outros já é bem ao contrário, quanto mais tempo fora de casa melhor, fazendo coisas que durante a semana não se pode fazer, principalmente pelo fato de não se ter hora exata para serem feitas.

Enfim, acho que o lazer é importante e é, também, um item básico, como disse o Cláudio.

Abraços,

Vanessa.

- Desvio dos "objetivos" [Tânia Henke Kraemer - 15/01/2007 17:19]
 Cara Adriana,
 enquanto lia o texto do Eduardo Chaves e o que os colegas escreveram, estava pensando justamente nisso: faço várias coisas que não acho serem importantes ou urgentes, mas que de alguma forma vão me deixar mais satisfeita depois de tê-las feitas. Além da questão do lazer, cito comprar pequenas bobagens como uma colher de pau que faltava na cozinha, procurar algum brinquedo para os meus cachorros, consertar alguma roupa pessoal ou da casa, limpar um armário que achei que a minha "secretária" não o fez direito etc. Só que claro, procuro fazer estas coisas junto a outras de maior importância, jamais iria ao supermercado para comprar uma colher de pau.
 Acho que não somos máquinas para fazermos somente aquilo que interessa. Temos que ter lazer, temos que ter tempo para ler um bom livro, para ir a praia, ao cinema e, até mesmo para não fazer nada.
 Um abraço,
 Tania

- Re: Desvio dos Objetivos [Adriana Milagre França - 15/01/2007 18:21]
 Olá, Tania.

Valeu pela contribuição.
 um abraço
 Adriana

- tempo para não fazer nada [Roberval de Jesus Melo Pacheco - 15/01/2007 18:44]
 Oi Tânia.

O seu comentário lembrar de uns fragmentos da idade média, intitulado *Desiderata*. Que é exatamente uma introspecção sobre a real necessidade da vida. Determinado trecho: "... e mesmo que você não possa perceber, a terra e o universo vão cumprindo seu destino".
 É interessante determinado instante deixar que as coisas aconteçam.

- **Desvio dos objetivos - Tânia** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 15/01/2007 23:21]
 Concordo. O lazer faz parte do nosso contexto como seres humanos e sociais. Com ele nos mantemos com o espírito pronto!

Um abraço

- **Para todos - Adriana** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 15/01/2007 23:18]
 É difícil relacionarmos uma lista de atividades em que em um primeiro momento não tratemos como prioritária. Um exemplo é o meu caso. Estou em férias e comecei a relacionar atividades "prioritárias" para a última semana. Para começar foram 25, entre elas atividades de lazer. O lazer é essencial para manter a saúde. Há uma ferramenta de qualidade chamada "Matriz GUT" que estabelece 3 dimensões para se priorizar problemas: Gravidade, Urgência e Tendência. Gravidade: tem sérias consequências; Urgência: exige ação imediata; e Tendência: sem ação corretiva qual

consequência pode gerar?
Uma ótima noite a todos

- **Exatamente** [Maria Alice de Santana Resende - 15/01/2007 21:47]
Concordo com o amigo Roberval.

Muitas vezes a falta de tempo que vivemos é nada mais que uma consequência da má administração do tempo que temos disponível. Por vezes esquecemos que o tempo não é infinito.

Abraços

- Comentário sobre o delegação de tarefas [Adriana Milagre França - 13/01/2007 14:12]
Caros colegas,

Eu, particularmente, trabalho com colaboradores de várias instituições e delegar tarefas, parcerias, mesmo com os classificados "subordinados" é fundamental para quem coordena uma equipe ou mesmo um simples trabalho. O Texto sugere uma metodologia muito extravagante para a solução do problema. Pastas sanfonadas, papéis, ..., enfim. Pareceu-me muito complicado. Eu adoto a velha e boa agenda, anoto tudo. Solicito e troco idéias com os colaboradores todos os dias as vezes até 2 vezes ao dia ou mais. A delegação de tarefas só será bem sucedida se precedida de acompanhamento. Descobrir umas agendas no computador que são bem interessantes, mas não tenho note book, e as vezes estou fora do meu ambiente de trabalho e necessito de alguma informação. Eu garanto uma agenda bem elaborada, lida todos os dias faz o tempo o melhor aliado para tudo. E voce pode assumir outros compromissos sem medo de ser FELIZ!

Um abraço

- Pastas sanfonadas [Claudio Fabretti Patricio - 13/01/2007 16:13]
Oi Adriana,

Penso que é uma dica interessante partindo do princípio de que quando não se está acostumado com um processo, adotar-se algumas ferramentas é interessante. Veja meu caso em particulas. Eu era instrutor de mecânica no SENAI e minha rotina resumia-se a preenchimento de fichas de avaliações e algumas ações de ordem estritamente técnica. Quando comecei a trabalhar com treinamento, me vi perdido no meio de papeis. Tive que criar critérios de organização, ordem e limpeza, para que eu não me tornasse ineficaz e ineficiente. Na época não se falava ainda em 5S e eu já aplicava seus conceitos. Com o tempo esses recursos burocráticos não foram mais necessários. Por essa razão não condeno o autor na sua sugestão, apesar de ser, realmente, espalhafatosa. Claudio

- Comentário ref as pastas [Adriana Milagre França - 13/01/2007 16:24]
Olá Cláudio,

Realmente voce deve ter razão. E que o texto não sugere um ambiente e de forma natural adotei o meu ambiente como referencial. Tenho por força de lei 21 atribuições completamente diferentes e se eu usar a metodologia de pastas e papéis, acho que vou me perder.

Acredito que o autor deva ter vivido experiências próximas das tuas então fica aí a dica: As pastas em alguns ambientes funcionam.

Um abraço.

- Aindo sobre as pastas [Claudio Fabretti Patricio - 13/01/2007 16:42]
Olá Adriana,

Acredito que naturalmente nós encontramos a melhor opção. Lembrome de um colega que utilizava um calendário como agenda (e nós todos com agenda encadernada, capa dura...). Ao questioná-lo ele respondeu: - É assim que eu gosto de me organizar. Com a agenda eu

me perco! Veja; o objetivo dele era se organizar, se ordenar, e "agentes externos" empurrando goela abaixo a agenda, mas ele encontrou uma forma de atingir o objetivo.
E sabes como é que eu me organizo hoje?

Bom fim de semana,

Claudio

- Pastas... ainda! [Claudio Fabretti Patricio - 14/01/2007 17:11]
Olá Adriana,

Na verdade fui funcionario de carreira do SENAI de SC. Como disse, quando saí da área técnica (instrutor de mecânica industrial) e fui para a administrativa, como consultor, gerente e instrutor de cursos na área de gestão, no início tive dificuldade com papéis e seus "periféricos" como grampeador, telefone, furador...

Como eu passei a dar cursos em empresas, preparava o material didáticos, que eram folhas avulsas, para distribuir aos alunos. Com medo de que faltasse, sempre lavava umas duas, tres a mais. Além dessas que eu levava a mais, trazia outras de alunos que faltaram. O que fazer com essa sobra, jogar fora? Nem pensar! Então criei pastas para colocar os impressos.

Veja só: criei uma estrutura para resolver um problema que não precisava ser criado. Com o tempo resolvi de forma bem radical: levava só um exemplar e reproduzia na empresa.

O que o autor sugere com relação às pastas é um modelo, sendo que o conceito está relacionado com organizar e ordenar.

Tenho 260 CDs. Ficando em caixinhas imagine o volume. Coloquei-os em cubos, só os CDs. Ah mas os encartes? Dificilmente me interesse em ler os encartes, nem na época dos LPs. Mas tem pessoas que são fissuradas em lê-los. Para esses ficaria difícil seguir meu exemplo!

Agora penso em guardar todas as músicas no HD. Não é mais prático? E é seguro?

Os modelos estão ai para serem analisados e adaptados de acordo com nossas conveniências. Ajudou?

Bom final de semana ... e acabou a praia!

Claudio

- Tentando integrar [Sheila da Costa Oliveira - 13/01/2007 21:02]
Que ótimo início, pessoal!
Vimos boas dicas e reflexões, até agora: trabalho e família, trabalho e lazer, múltiplas tarefas, pastão ou não pastas... isso nos sugere que somos seres de ação, dentro de cenários que nem sempre favorecem a calma e a reflexão, que são, contudo, indispensáveis para nosso bom aproveitamento desse recurso: o tempo. Também nos leva a pensar que nossas atitudes e decisões com relação a ele são diversas de pessoa a pessoa. Que tal nos aprofundarmos mais, a partir de agora, no que o tempo significa para cada um, e quais nossas dificuldades para administrá-lo?
O tempo é um recurso? O tempo é uma dádiva? Um inimigo? Um aliado?
Quanto ao aspecto do tempo em Educação a Distância, qual a importância de sabermos nos

organizar para uma rotina desse tipo? Há diferenças na organização do tempo de um curso virtual e de um presencial? Quais? Se você fosse um aluno a distância pela primeira vez, que dicas gostaria de receber para usar bem seu tempo de estudo?

Dos conselhos de Eduardo Chaves, quais os que considera bons para você mesmo? O que conseguiria implementar em sua vida nos próximos dias?

- Sobre o tempo [Claudio Fabretti Patricio - 14/01/2007 16:44]
Olá Sheila,

Eu particularmente penso que tempo passa a ser um recurso, ou uma dádiva, na medida em que nós tenhamos as atividades definidas e programadas em ordem de prioridade. Como vimos no texto se organizarmos e programarmos bem as atividades que temos de fazer, o tempo passa a ser uma dádiva, um aliado. Caso contrário, talvez seja um recurso mesmo, ou um inimigo com o qual temos que conviver.

Para a educação à distância é essencial a estruturação de nossa rotina para podermos programar as tarefas e serem desenvolvidas.

As diferenças na organização do tempo de um curso virtual e de um presencial penso estar relacionada à programação e estruturação. No presencial nós já assumimos as atividades específicas nos momentos pré-determinados. No virtual somos nós quem definimos o quando e para muitos esse é um problema. Poderemos nos defrontar, por exemplo, com alunos que estão acostumados a obedecer as determinações, não sabendo como se comportar em um momento de uma tomada de decisão, como a de determinar o melhor momento para o estudo das atividades programadas.

As dicas estão relacionadas ao texto de Eduardo Chaves: qual o melhor horário para as atividades, o que fazer primeiro. Mas o maior perigo no meu entender é a procrastinação, pois somos nós que decidimos o que fazer primeiro. Vejam só: no chão de fábrica não há esse perigo, como não há vários dos perigos apresentados pelo autor. Isso porque, a meu ver, os trabalhadores já têm definidas as tarefas diárias e tem definidos os "planos de contingências". Quer dizer: são mandados. À medida em que os níveis de hierarquia aumenta a autonomia das atividades a serem desenvolvidas. Agora passa a ser eu quem defino o que fazer primeiro. Nem sempre é bom ou conveniente delegar.

Espero ter contribuído.

Claudio

- Tempo [Vanessa Fiamoncini - 15/01/2007 11:12]
Olá,

Acho que o tempo é um recurso, pois assim podemos colocar em prática toda a nossa organização.

Concordo com você Cláudio, quando diz que as diferenças na organização do tempo de um curso virtual e de um presencial estão relacionadas à programação e estruturação. A distribuição do tempo é importantíssima, pois em cursos presenciais já possuímos a agenda determinada, com os horários a serem cumpridos, já no ensino à distância depende de cada um fazer sua agenda, sua determinação de horários para cumprir as tarefas atribuídas.

Dos conselhos de Eduardo Chaves acho que dois deles quero implementar em minha vida, que são:

-Determinar as tarefas mais importantes e as urgentes: não perder mais tempo fazendo coisas que não são tão importante nem tão urgentes, priorizar minhas tarefas;

- Ter sempre em mente que o tempo é vida: saber que quem não administra seu

tempo joga fora sua vida, pois um dia só pode ser vivido uma vez, devemos aproveitar cada minuto e fazer tudo que queremos fazer.

Abraços,
Vanessa.

- **Tempo** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 16/01/2007 00:24]
A administração do tempo tem relação com as funções e atividades exercidas presencial e virtualmente. Ao exercer a atividade de tutor a organização do tempo e orientação ao aluno sobre como organizar suas tarefas em função do tempo será uma atividade necessária, além do conteúdo, motivação, incentivo e acompanhamento.
- Re: tentando integrar [Adriana Milagre França - 15/01/2007 17:04]
Oi,

Depois que li seus questionamentos comecei a pensar nos meus reais objetivos durante e apos a conclusão do curso.

Eu, terei como objetivo, neste 1º momento que ajustar meus horarios de forma que além das atividades do curso eu possa pesquisar para entender um universo que é muito novo para mim.(É o meu 1º curso a distancia).

No 2º momento, prestar um serviço de qualidade, para isso eu terei que alterar, melhorar a minha rotina terei que dedicar um tempo específico para continuar estudando, pesquisando e atendendo as solicitações dos alunos e sem organização não conseguirei atingir os meus objetivos.

Para atender as duas situações planejamento e dedicação serão fundamentais.

Acredito que as principais diferenças entre um curso virtual e um presencial são:

1º - Vc definir onde , quando e quanto quer estudar é fantástico (só no virtual vc tem isso)

2º - De forma até despropositada voce estuda e se dedica mais no curso virtual;

3º - Existe uma coisa mágica. Vc consegue interagir com outras pessoas mesmo sendo tímido. Ninguém te conhece, ou se conhece é por foto.

Em relação as minhas dicas. Bom acho que são duas.

A 1º DEDICAÇÃO - Dedicar-se a tudo o que se faz é o principio para fazer bem feito.

As facilidades são muitas, mas só com dedicação ele terá sucesso.

O único lugar do mundo onde o sucesso vem antes que o trabalho é no DICIONÁRIO.

e a 2ª PACIÊNCIA - Seu instrumento principal será uma máquina (o computador) e ele pode falhar. Fazer copia de tudo é guardar em uma pasta específica no computador vai evitar muitas dores de cabeça. En caso de duvidas, anotar tudo e na primeira oportunidade resolver. não será sempre que o monitor, o tutor e seus coletas estarão on-line para esclarecer aquele questão que surgiu as 3h da manha quando vc estava sem sono e foi estudar.

OK! acho que isso.

Um abraço

Adriana

- **Tentando integrar - Adriana** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 16/01/2007 00:30]
As vantagens da administração do tempo - no ambiente virtual são, sem dúvida, fantásticas. O aluno pode aproveitar ao máximo. Além de tudo, realmente quebra barreiras que dificultam a convivência. Concordo com a Adriana.
Acrescento que o aluno esteja antenado com a responsabilidade com seu compromisso e seus objetivos.

Abraço a todos
Roberto

- Administração do tempo, papel do tutor [Nébel Argüello Affonso da Costa - 14/01/2007 08:10]

Olá a todos!

Tanto o texto de Eduardo Chaves como a música de Almir Sater nos mostram a importância da administração do tempo para podermos realizar nossas atividades de forma satisfatória e ao mesmo tempo aproveitá-lo o tempo para ter uma melhor qualidade de vida.

Eduardo Chaves apresenta com muita propriedade os obstáculos que enfrentamos para que possamos ter um melhor aproveitamento do tempo, bem como nos oferece excelentes dicas para sua melhor administração, conforme nossas prioridades.

Nosso papel como tutor de um curso a distância nos leva a enfrentarmos as características próprias do curso e do aluno.

A principal diferença entre um curso a distância e um presencial, está em que é o aluno que define o tempo que dedicará ao estudo e o ritmo de aprendizagem e a condução de atividades. O interesse do aluno dependerá de quanto ele estiver motivado, se o curso trará algum ganho substancial. Assim, o tempo que este dedica ao estudo estará relacionado com a motivação. No entanto, tem situações que a própria administração do tempo e as atividades realizadas pelo aluno, fazem com que sobre pouco tempo para dedicar-se aos estudos.

Para obter sucesso no trabalho realizado é necessário que o aluno realize um bom planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o curso. O tutor pode auxiliá-lo no planejamento do tempo. Os dois podem elaborar um cronograma, onde sejam especificado os tempos dedicados a cada atividade, bem como definir formas de acompanhá-la.

Como sugere Chaves, e outros autores, é bom identificar em que hora do dia o aluno tem maior produtividade. Existem pessoas que trabalham melhor a noite, enquanto outras conseguem produzir mais no início da manhã. Identificar estes aspectos facilita na hora de alocar as tarefas a serem desenvolvidas ao longo do dia. Por exemplo, para as pessoas que produzem melhor de dia, é bom dedicar este tempo a leitura e a elaboração de trabalhos que requeiram de mais concentração.

O tutor poderia também orientar ao aluno no melhor uso das ferramentas utilizadas na educação a distância, como organizar melhor a informação, oferecer dicas sobre tempo dedicado ao estudo por dia, apoiar na elaboração da matéria, etc.

As atividades de educação a distância, exigem reestruturar o nosso tempo para dedicarmos a atender os alunos nas suas diversas necessidades. Esse horário deve estar livre de interrupções, para interagir com os alunos e incentivá-los nas suas diferentes tarefas, estar sempre presente para resolução de possíveis dúvidas, bem como apoiá-los na condução do seu próprio aprendizado, entre outras funções.

As mensagens de Eduardo Chaves, embora muitas vezes, como ele menciona, parecem óbvias, podem fazer uma diferença enorme no melhor atendimento dos nossos objetivos e no bom aproveitamento do tempo.

No meu caso, a implementação de simples mudanças, poderia ser de muita valia para administrar melhor o tempo, citando alguma delas, a elaboração de listas, definir tempo para iniciar e finalizar uma determinada tarefa, agendar as atividades semanais. Respeitar horários dedicados ao lazer, classificar as atividades a serem realizadas em prioritárias e menos urgente, iniciar as atividades que acho mais desagradáveis o mais rápido possível, aprender a dizer não.

Acredito que o tempo é um recurso e como tal devemos aproveitá-lo seja para atividades no trabalho ou dedicadas à família, amigos, lazer etc., , mas sua ótima utilização depende de disciplina, dedicação, concentração nas tarefas realizadas, força de vontade, responsabilidade e o

mais difícil de tudo lutar contra a procrastinação.

- Administrar o tempo é planejar [Claudio Fabretti Patricio - 14/01/2007 16:54]
Penso que administrar o tempo é planejar. Óbvio né! Mas quantos de nós elabora um check list quando temos muitas atividades a serem realizadas? Quantos de nós faz a lista das compras do mercado e segue religiosamente?

Costumo utilizar o PDCA na forma do plano de ação (5W1H) ferramenta fundamental do TQC, lembram? E dá resultado! Mas não é sempre que utilizo porque nem todas as tarefas que tenho de fazer requerem um plano colocado no papel.

Como já foi citado nesse fórum a motivação do aluno virtual é a ferramenta que nós tutorer teremos que alimentar, de modo a ajudar o aluno a encontrar o melhor momento de realizar as atividades propostas.

- Resposta a Adiministrar o tempo é planejar. [Patrício Moreira de Araújo Filho - 15/01/2007 16:32]

Oi, Claudio Fabretti Patricio.

Eu sou um dos seus colegas que usa uma plataforma de ações para administrar, operacionalizar e produzir com máximo rendimento do meu tempo. Tudo o que você disse no e-mail ?Administrar o tempo é planejar? posso lhe responder.

Aqui eu sou professor que leciona em três Faculdades, o mesmo que ensina em casa as minhas três filhas, que brinca com o meu bebê, é bombeiro hidráulico, mecânico, eletricitista, vaia as compras as terças e sábados, assiste a todos os filmes e séries da TV aberta e acabo, e ainda joga uma bolinha com os amigos na praia.

Não sou senhor do tempo e nem tão escravo dele, descobri a muito, assistindo o filme ?Sociedade dos poetas mortos? que a vida deve ser vivida com intensidade e responsabilidade (consigo e seu semelhante), pois só assim estaremos satisfeitos, ou próximo disso.

Quanto à ?motivação do aluno virtual?, tenho certeza que poderemos atingi-los se responder o mais rápido possível a seus questionamentos com vocábulos e exemplificando situações que lhes pareçam familiar, por exemplo:

Estive em São Pedro-Ma, neste sábado, para desenvolver um dos módulos do curso de Física para professores e um aluno me perguntou como a dança dos elétrons em uma célula solar (célula fotovoltaica) produz energia. Parei para pensar, pois estava acostumado a falar do assunto e responder de forma técnica, e o mesmo não poderia fazê-lo. Lembrei que quando cheguei à cidade observei várias painéis de água quente com milho na entrada da cidade, foi ai que me inspirei, passando a Responder assim:

Observe uma panela cheia de água a aproximadamente 100 °C, uma panela dessas com água fervendo com milho, note que bolhas estão se formando e tentando sair da panela. Se elas saírem e você estiver perto há risco de se queimar.

Se você aumentar a temperatura nesse conjunto, essas bolhas irão sair da panela. O mesmo ocorre com os elétrons quando o estado de agitação é grande. Eles saltam de suas órbitas e provocam a produção de uma corrente. Essa corrente é responsável pela alimentação das baterias coletoras de energia.

São essas respostas contextualizadas que podem surtir diferença na motivação dos nossos alunos.

Tchau!!!

Patrício.

- Re: Administrar é planejar [Claudio Fabretti Patricio - 15/01/2007 21:12]
Pô Patricio!

Também faço quase tudo o q vc faz. Semana que vem tenho que ir à Floripa trocar o piso do Ap. que está alugado, pois o piso atual descolou. Poderia contratar um pedreiro, mas nessa época em Floripa todos os pedreiros e similares vão vender alguma coisa na praia, e eu sei colocar e estou de férias e tenho TEMPO para tal. Só não tenho tres filhos, só uma de 27 que mora em Sampa e um enteado de doze.

Gostei da tua explicação! Até entendi!!!

Grande abraço,

Claudio

- **Administrar o tempo é planejar** [Roberto Carvalho Pinto de Mesquita - 16/01/2007 00:34]

É importante no planejamento do tempo (administração): Transformar as idéias em um plano efetivo (um produto), com os objetivos e ações em função do tempo. O outro passo imprescindível: execução e acompanhamento sistemático. É o início do caminho para o sucesso na administração do tempo.

Acrescentando. Espero ter contribuído.

Roberto

- Que interessante! [Sheila da Costa Oliveira - 15/01/2007 10:04]
Vi em uma das intervenções um conceito muito interessante: os alunos de um curso técnico se acostumaram a ser mandados, devido a seu pouco nível de formação acadêmica. Isso, com certeza, vai interferir no uso do tempo, e eles precisarão de indicações mais diretas da equipe pedagógica para fazer essa auto-gerência do recurso tempo. Em Educação a Distância, um dos objetivos gerais é a condução do aluno a níveis de autonomia tais que lhe permitam a programação e a execução de estudos e atividades com independência e disciplina. Desse modo, como trabalhar o tema "tempo" no início do curso e durante o seu desenrolar, para que eles atinjam esse patamar? E nós mesmos? Conseguimos já essa autonomia e essa disciplina?
- Planejamento e execução [Sheila da Costa Oliveira - 15/01/2007 10:05]
Realmente, a importância do planejamento é incontestável. No entanto, tem gente que é mestre em fazer planejamentos excelentes que ficam sem execução. Como minimizar ou resolver esse problema?

- Planejamento [Vanessa Fiamoncini - 15/01/2007 11:37]
Olá,

Acho que se o planejamento não está sendo executado é porque não está correto, pois um bom planejamento deverá ser baseado no seu tempo e na sua vontade de achar tempo para fazer as tarefas determinadas e listadas.

Deve-se refazer este planejamento conforme a agenda, lembrando que as mudanças serão necessárias para implementá-lo, pois de nada adianta fazer um planejamento e deixá-lo no papel, pois assim você está perdendo tempo ao fazê-lo. Deve-se verificar as tarefas mais importante e urgentes e colocar como prioridade e executá-las.

Abraços,
Vanessa.

- Planejamento [Patrício Moreira de Araújo Filho - 15/01/2007 15:16]
Sheila!

Planejar e concretizar os objetivos é importante, desenvolver ações para materializá-lo

depende da urgência. Em alguns casos a imprevisões que mudam totalmente os prazos e dificultam as oportunidades, há também situações que são produzidas pela própria pessoa e contribuem para o ajuste do projeto a uma nova realidade. Quando você disse que "há pessoas que são mestres em fazer planejamentos excelentes que ficam sem execução?" lembrei que não se pode projetar para meses, semestres, etc, nada com exatidão. Em alguns casos admite-se margem de 30% de flexibilidade. Por isso é que quando projeto algo, tento programar tudo para no máximo 30 dias, salvo em caso de férias.

Contemplando a música de Almir Sater, "ando devagar, pois já tive pressa...".

Encontro à base para responder seu questionamento. Não deve haver pressa para resolver as tarefas, o tempo deve ser usado como se fosse um amigo que lhe estende a mão, empresta o ombro e ensina que a vida é breve, sendo capaz de fechar a mão para que o amigo decida o que é importante.

Acredito que se planejarmos coisas complexas iremos atingir o máximo de objetivos possível, só que não estaremos satisfeitos. Por outro lado, se planejarmos coisas simples, encontraremos a plenitude a fim de nossas ações.

- Planejamento e execução [Adriana Milagre França - 15/01/2007 15:55]
Oi, Sheila,

Concordo que existam pessoas que elaboram planejamentos excelentes e que ficam sem execução. Acredito que o planejamento para não ser executado é por que as prioridades não foram bem definidas.

Todo planejamento exige a elaboração de um cronograma de execução, onde as diversas atividades deverao ter prazos de execução que visam atender metas (objetivos).

Elaborando esse cronogramna de forma a respeitar os prazos dando uma margem de tempo da execução entre as tarefas para que se ocorrer erros, possam ser corrigidos ou adaptados para não comprometer o resultado esperado.

Bom! E isso, acho que definir as prioridades, os prazos, as ferramentas e o objetivo, o planejamento será executado e atingirá os resultados esperados.

- Planejamneto [Claudio Fabretti Patricio - 15/01/2007 21:24]
Sheila,

Penso que essa situação está relacionada com a centralização das ações planejadas. Ele "abraça" tudo e não consegue fazer nos prazos determinado. Isso lembra um gestor com o qual trabalhei. Ele fazia recebia o planejamento da sede e engavetava. Volta e meia dava uma lida, só ele. Quando os prazos já estavam pra lá de ultrapassados esbravejava-se, reclamava que ninguém ajudava. Nós nos perguntávamos: ajudar em quê se nem sabíamos de planejamento!!

No planejamento é indispensável que sejam definidas as pessoas que serão responsáveis por cada ação.

É como nesse curso, cada um da equipe de apoio técnico tem uma responsabilidade para que o curso tenha o sucesso esperado. Imaginemos a situação em que você Sheila fosse a responsável pela tutoria, suporte técnico, pedagógico....

Claudio

- Pesadelo [Sheila da Costa Oliveira - 15/01/2007 21:42]
Chi, cláudio!
Nem quero imaginar isso! Ia ser um pesadelo só!
- **Acrescentando...** [Maria Alice de Santana Resende - 15/01/2007 21:52]
Acredito que tão importante quanto planejar é deixar claro a todos os envolvidos nesse planejamento que seu papel é fundamental para o cumprimento da tarefa. É preciso acompanhar o andamento das tarefas e detectar problemas antes dos prazos finais para que providências possam ser

tomadas para garantir planejamento feito.

Alice

- **comprometimento** [Nébel Argüello Affonso da Costa - 15/01/2007 22:08]
Oi Claudio,
Concordo com você, além de definir as pessoas responsáveis por cada ação, é necessário o comprometimento das mesmas através de sua participação no planejamento das atividades que lhes corresponde.
Abraços

- Administração do Tempo [Vanessa Fiamoncini - 15/01/2007 10:51]
Caros colegas,

Esse texto veio num período muito bom para mim, pois estou num período de muitas mudanças. Estou começando um serviço, organizando meu casamento e, principalmente, minha vida.

As mudanças são muitas, mas o texto me deu esperanças e me mostrou que tudo depende exclusivamente de nós. Somos nós que fazemos nossas listas de tarefas, somos nós que determinamos os itens importantes e urgentes, somos nós que priorizamos nossas tarefas e somos nós que executamos-as, tanto na vida profissional quanto na pessoal. Nada depende dos outros!

Já tinha começado a me organizar, mas agora tenho a certeza o quanto é importante a administração do tempo. Podemos aproveitar melhor nossa vida, pois "quem não administra o seu tempo joga sua vida fora, porque um dia, só pode ser vivido uma vez".

Às vezes o perfeccionismo nos atrapalha. As tarefas nem sempre necessitam da mesma qualidade na execução, basta que sejam cumpridas com eficácia, fazendo que não seja dispensado tanto tempo para isso.

O tempo é vida, é dinheiro, é produtividade e é redução de stress. O tempo bem administrado nos traz benefícios que talvez agora não notemos, mas mais tarde quando estivermos mais velhos sentiremos os resultados da nossa força de vontade de organizar nosso dia e nossa vida.

Na música diz: "Ando devagar porque já tive pressa..."; não precisamos de pressa para resolver nossas tarefas, basta termos vontade de resolvê-las, pois assim arranjamos tempo, nos organizamos e as concluímos.

Segundo Eduardo Chaves, corremos o risco de dizer o óbvio, mas na verdade às vezes necessitamos disso, para refletir e melhorarmos como pessoa e como profissional.

Acho que era isso.

Abraços,
Vanessa.

- Administração do Tempo II [Patrício Moreira de Araújo Filho - 15/01/2007 15:41]
Oi Vanessa Fiamoncini.

Felicidades no seu novo serviço!!!

Quero que você saiba que o seu texto está muito bom e que o tempo realmente é um companheiro inseparável em nossas vidas.

A organização, o planejamento e atitudes positivas para atingir os objetivos são exatamente as ferramentas necessárias para conduzir este curso.

Tchau!!!!!!

Patrício.

- Patrício [Vanessa Fiamoncini - 15/01/2007 15:47]
Olá Patrício,

Obrigada pelo contato e pelo elogio.

Boa semana!!!!

Abraços,
Vanessa.

- Vanessa Fiamoncini [Patrício Moreira de Araújo Filho - 15/01/2007 16:35]
Boa semana para você também!!!!
Tchau!!!

Patrício

- Administração do Tempo [Diogo Ramos Scussel - 15/01/2007 12:07]
Colegas,

Li o material postado anteriormente e estou achando muito pertinente todo o debate sobre a gestão do tempo e como cada um consegue equilibrar isto na sua vida pessoal.

Lendo o texto sugerido, concluo que administrar o tempo é mantê-lo sob controle. Ao contrário do que possa parecer, a administração do tempo não é ser escravo do relógio. Esses e muitos outros mitos rodeiam o tema. A verdade é que ao usar o tempo para as coisas importantes e prioritárias, já se está administrando as horas, e melhor, não vive uma corrida perpétua contra o tempo.

Com o relógio sob controle, temos mais qualidade de vida, maior chance de acumular riquezas, somos mais produtivos e, em geral, sabemos controlar o stress, pois, o que o causa, na verdade, é o mau uso do tempo.

Para chegar neste ideal, é necessário extirpar os empecilhos à administração do tempo, apenas conscientizando-se dos benefícios que o bom uso das horas pode trazer à vida e, por certo, utilizando as ferramentas adequadas para evitar que um novo ciclo vicioso reinicie.

Dessa forma, será possível usar o tempo como um símbolo de vida, e não como sinônimo de desgaste.

Além disto, lendo a revista exame desta quinzena, vi um artigo pertinente sobre o tema. Dizendo o quão importante este equilíbrio para o sucesso profissional. O artigo cita exemplos onde alguns executivos conseguem equilibrar sua vida profissional e pessoal determinando o quanto de trabalho e lazer terão no ano, chegando, em alguns casos, a dimensionar um trabalho intensivo durante os primeiros meses do ano, para depois descansarem.

Existem várias formas de gerir o tempo, basta encontrar a fórmula que mais se adeque ao seu dia-a-dia.

Abraços,
Diogo Scussel.

- planejamento [Nébel Argüello Affonso da Costa - 15/01/2007 16:14]

Olá

Eu acho que os planejamentos muitas vezes não são executados, porque não obedecem à realidade, não são considerados os recursos necessários e tempo de que dispomos para executá-los.

Para minimizar o problema algumas sugestões são válidas:

Conforme sugere Chaves, divida o projeto ou ações a realizar em pequenas tarefas;

Calcule o tempo de cada tarefa;

Priorize as tarefas;
 Defina os passos para atingir cada meta proposta, atividade, tarefa;
 Identifique os recursos necessários para realizar as tarefas (equipamento, informação, etc);
 Realize avaliações constantes para redefinição de metas e alinhar tarefas com atividades que tem de ser realizadas em último momento.

Abraços

Nébel

- Administração do Tempo e Planejamento [Maria Alice de Santana Resende - 15/01/2007 20:02]
 Diante do debate podemos perceber que a palavra chave para uma boa administração do tempo é planejamento. É preciso estarmos conscientes que o tempo é um recurso finito e precíval e que devemos planejar nossa vida de forma a otimizarmos sua utilização.

Uma correta administração do tempo tem reflexos diretos no nosso bem estar e na construção de uma vida feliz. É preciso saber diferenciar o que tem realmente importância, o que é urgente e o que não é, de forma organizar nossos passos de maneira mais racional e produtiva.

Acredito que, como tutores, precisamos trabalhar nosso tempo da melhor forma possível. Mesmo com outras atividades, é preciso perceber a importância de um correto acompanhamento de nossos alunos de forma a proporcioná-los toda a motivação necessária a uma boa assimilação do conteúdo ministrado.

Para os que querem aprofundar um pouco mais sobre o assunto, existe um livro intitulado "Tríade do Tempo: A Evolução da Produtividade" de CHRISTIAN BARBOSA que aos 25 anos já havia se tornado um dos maiores palestrantes sobre assunto no Brasil tendo falado mais de 11000 pessoas.

O livro propõe a divisão do nosso tempo em três esferas: importante, urgente e circunstancial e vem acompanhado de um programa de computador que implementa a metodologia apresentada.

Maiores informações no *site* do autor: www.christianbarbosa.com.br

Abraços

- Papo cabeça! [Sheila da Costa Oliveira - 15/01/2007 21:47]
 Que bom ver essa turma com um papo cabeça, como esse formado pelas postagens de vocês.
 Fico feliz também por ter acertado no tratamento desse tema logo ao início do curso...
 Vamos ver se conseguimos elaborar uma versão simplificada do texto de Eduardo chaves para distribuir a nossos alunos?
 O que acham?

- **Perfeito** [Maria Alice de Santana Resende - 15/01/2007 22:00]
 Acho uma ótima idéia. O texto é realmente muito bom e seria de grande utilidade para nossos alunos...

Abraços

Alice

Total de Mensagens: 70

LOG DE CHAT COM OS ALUNOS

Applet inicializado com sucesso.

Tentando conectar-se com o servidor.

Conexão estabelecida.

[Sheila da Costa Oliveira] Entrando no Chat.

[Sheila da Costa Oliveira] Estou aqui, pessoal! Alguma dúvida quanto as tarefas?

[Sheila da Costa Oliveira] Espero que todos tenham visto os e-mails com relação aos horarios dos chats.

[Sheila da Costa Oliveira] Já respondi a alguma duvidas isoladas, mas não gostaria de deixar neinguém de fora da conversa.

[Sheila da Costa Oliveira] Conseguiram formar bem as duplas e grupos?

[Sheila da Costa Oliveira] bfg

[Sheila da Costa Oliveira] só pra deixar a sessao aberta..

[Sheila da Costa Oliveira] só pra deixar a sessão aberta.

[Sheila da Costa Oliveira] só pra deixar a sessão aberta.

[Sheila da Costa Oliveira] só pra deixar a sessão aberta.

[Sheila da Costa Oliveira] só pra deixar a sessão aberta.

Uma condição excepcional, com a qual este programa não pôde lidar, foi detectada. Isto provavelmente significa que você foi desconectado da Internet. Por favor, verifique sua conexão com a Internet e tente novamente. Caso esta condição persista, contate o suporte com as seguintes informações:

```

com.les.mediatedChat.net.NotConnectedException
at com.les.mediatedChat.net.ChatRoomProxy.publish(ChatRoomProxy.java:386)
at
com.les.mediatedChat.view.AttendeeAWTChatRoomView.connEtoM2(AttendeeAWTChatRoomView.java:177)
at
com.les.mediatedChat.view.AttendeeAWTChatRoomView.actionPerformed(AttendeeAWTChatRoomView.java:123)
at java.awt.TextField.processActionEvent(Unknown Source)
at java.awt.TextField.processEvent(Unknown Source)
at java.awt.Component.dispatchEventImpl(Unknown Source)
at java.awt.Component.dispatchEvent(Unknown Source)
at java.awt.EventQueue.dispatchEvent(Unknown Source)
at java.awt.EventDispatchThread.pumpOneEventForHierarchy(Unknown Source)
at java.awt.EventDispatchThread.pumpEventsForHierarchy(Unknown Source)
at java.awt.EventDispatchThread.pumpEvents(Unknown Source)
at java.awt.EventDispatchThread.pumpEvents(Unknown Source)
at java.awt.EventDispatchThread.run(Unknown Source)

```

A janela de seu applet foi desabilitada e pode ser fechada

APÊNDICE 17

Memória de Reunião de Coordenação e Tutoria

Data: 09 de novembro de 2005, 15 horas

Participantes: S. G. A. V. M. (Não foram transcritos os nomes para resguardar a identidade dos observados, conforme explicado no prefácio e na introdução.)

Pauta:

- acompanhamento da participação e avaliação dos alunos
- calendário acadêmico (monitoramento das atividades)
- preparação do encontro presencial no dia 03 de dezembro
- informes gerais (carga horária, ano letivo, vestibular, congresso da abav, etc)

Desenvolvimento da reunião

✚ Os professores apresentaram um panorama da situação dos alunos em suas unidades de estudo. Concluiu-se que todos estão apresentando rendimento médio ou superior, com exceção do aluno XXX, em Geografia, Psicossociologia e TGT II. Para o caso do aluno referido os professores estarão possibilitando que o mesmo reveja seus trabalhos até o dia do encontro presencial, no máximo. Observamos ainda que dois alunos encontram-se afastados temporariamente em virtude de viagens e problemas de saúde (XXXX e YYYY). A aluna ZZZZZ informou à Coordenação que no próximo semestre fará vestibular para filosofia, ausentando-se do Curso de Turismo. O aluno XXXXX cuja comunicação por telefone foi de que desistiu do curso até o momento não apresentou nenhum pedido oficial de desistência ou trancamento.

✚ Em geral os professores observam alguns problemas em comum com relação ao processo de aprendizagem de alguns alunos, são eles: dificuldade de escrita formal, pois não sabem elaborar adequadamente uma resenha, por exemplo; falta de cuidado com a produção textual, pois não costumam revisar os trabalhos escritos, e-mail ou mensagens postadas no fórum; e utilização indevida das pesquisas realizadas na Internet, adotando a prática do copiar e colar sem escrúpulos.

✚ Com relação ao calendário acadêmico as atividades estão seguindo a ordem planejada. A professora M. estará viajando em período de licença pós-casamento e retornará no dia 23 de novembro. As atividades estão em dia e os alunos já foram comunicados da ausência da professora.

✚ Com relação ao encontro presencial foi apresentada uma proposta de pauta acatada pelos professores e que será encaminhada assim que for aprovada pela Coordenação de Graduação. No encontro presencial serão realizadas duas atividades avaliativas (CR e TGT II), a apresentação do trabalho Rally da Paz e a avaliação do semestre, por parte dos alunos.

✚ Dentre os informes gerais foi apresentado ao grupo o possível esquema de distribuição da carga horária para o próximo semestre, cuja divisão será com base no seguinte: para uma turma de 10 a 25 alunos: 2 horas e de 26 a 50: 4 horas. O esquema apresentado foi muito questionado, principalmente pelo fato de que estamos formando uma equipe docente e possivelmente, pensando no curso como um todo, com este novo procedimento não haja interesse dos professores em permanecerem no curso. Outro aspecto levantado em conta com relação à questão é o fato de que a qualidade de ensino poderá ser prejudicada, uma vez que o período de 2 horas semanais para atender 25 alunos é praticamente inviável. Todos estão atentos à qualidade de ensino, e sentem que essa qualidade ficará sensivelmente ameaçada com o esquema proposto pela Direção. De comum acordo todos também concordam que há necessidade de revisão da tabela.

APÊNDICE 18

EXEMPLO DE CALENDÁRIO SEMESTRAL CONJUNTO

Calendário semestral de graduação virtual com planejamento conjunto

COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO

O Calendário de Atividades visa a apresentar aos alunos o conjunto de atividades avaliativas que serão solicitadas ao longo do semestre. É uma representação visual integrada dos elementos avaliativos de todas as unidades em estudo.

Em função de sua natureza, esses elementos foram distribuídos com as seguintes denominações: **Fóruns** – referentes às atividades participativas avaliadas que ocorrem no ambiente fórum de discussão.

Atividades Escritas – referentes a qualquer trabalho escrito solicitado ao aluno, seja exercício de aula, “laboratório do saber”, “escrevendo”, prova ou outro tipo de produção previamente definida pela tutoria no plano de ensino. Os encontros presenciais também foram indicados no calendário. As convenções abaixo foram utilizadas para representação dos elementos avaliativos:

Nota-se que em alguns casos os elementos avaliativos (fóruns e atividades) serão solicitados em conjunto, de forma interdisciplinar entre unidades de estudo, o que será indicado sempre que a atividade avaliativa envolver mais de uma unidade.

Quanto às unidades de estudo do semestre, foram utilizadas as seguintes denominações:

Entrega de Atividade Escrita

Abertura de Fórum

Fechamento de Fórum

Encontro Presencial

ATIVIDADES

IEAD – INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS A DISTÂNCIA

LC – LINGUA E COMUNICAÇÃO

MC – METODOLOGIA CIENTÍFICA

TGT – TEORIA GERAL DO TURISMO I

HISTÓRIA – HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

AGOSTOAGOSTOAGOSTOAGOSTO31atividade de TGT

AGOSTO

06 – Encontro Presencial

15 – Abertura de Fórum LC + MC

20 – Atividade LC

22 – Abertura de Fórum IEAD

28 – Abertura de Fórum HISTÓRIA

31 – Atividade TGT

LC

SETEMBRO

01 – Abertura Fórum TGT

04 – Fechamento Fórum IEAD

05 – Abertura Fórum IEAD + LC

05 – Fechamento Fórum MC + LC

17 – Atividade LC

18 – Fechamento Fórum IEAD + LC

24 – Encontro Presencial

24 – Fechamento Fórum HISTÓRIA

24 - Atividade MC

24 - Atividade LC + TGT

25 - Abertura Fórum HISTÓRIA

26 – Abertura Fórum MC

26 – Atividade IEAD
30 – Abertura Fórum LC

Atividade MC

OUTUBROOUTUBLC

OUTUBRO

01 – Fechamento Fórum TGT
01 - Abertura Fórum TGT
04 – Atividade LC
10 – Fechamento Fórum MC
18 – Atividade IEAD + LC
22 – Fechamento Fórum HISTÓRIA
24 – Abertura Fórum História
24 – Abertura Fórum MC
31 – Atividade MC
31 – Fechamento Fórum LC

NOVEMBRO

01 – Fechamento Fórum TGT
03 – Atividade HISTÓRIA + LC
07 – Fechamento Fórum MC
11 – Atividade TGT
16 – Atividade Interdisciplinar (HISTÓRIA + LC + MC + TGT)
20 – Fechamento Fórum História

DEZEMBRO

02 – Encontro Presencial
03 – Encontro Presencial
03 – Atividade MC
03 – Apresentação da Atividade Interdisciplinar

