

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

Comunicação, Socialidade e Educação On-line

Jucimara Roesler

Prof. Dr. Carlos Gerbase  
Orientador

27 de Agosto de 2008

Instituição depositária:  
Biblioteca Ir. José Otão

**JUCIMARA ROESLER**

**COMUNICAÇÃO, SOCIALIDADE E EDUCAÇÃO ON-LINE**

Porto Alegre

2008

**JUCIMARA ROESLER**

**COMUNICAÇÃO, SOCIALIDADE E EDUCAÇÃO ON-LINE**

Tese apresentada como requisito obtenção do grau de Doutor em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientador: Dr. Carlos Gerbase

Co-orientadora: Dra. Agnes Vayreda Duran

Porto Alegre

2008

R62 Roesler, Jucimara, 1971-  
Comunicação, socialidade e educação on-line. / Jucimara  
Roesler.– 2008.  
199 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul, Pós graduação em Comunicação Social.  
Orientação: Prof. Carlos Gerbase.

1. Computadores e civilização 2. Comunicação. 3. Educação  
a distância. I. Gerbase, Carlos. II. Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul. III. Título.

CDD 303.4834

JUCIMARA ROESLER

**COMUNICAÇÃO, SOCIALIDADE E EDUCAÇÃO ON-LINE**

Tese apresentada como requisito obtenção do grau de Doutor em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profº. Dr. Carlos Gerbase - PUCRS

---

Profª. Dra. Ademilde Silveira Sartori - UDESC

---

Profº. Dr. João Vianney Valle dos Santos – UNISUL

---

Profº. Dr. Juremir Machado da Silva - PUCRS

---

Profº. Dr. Marco Silva - UERJ

**Dedicatória**

A Mariah e Fabiano, minha família, meus amores.  
A Deonice, inspiração nos caminhos das letras e da vida.  
A minha mãe, mulher de fibra.  
A minha avó, que deixou saudades.

## **AGRADECIMENTOS**

É com imensa alegria que expresso sinceros agradecimentos aos familiares, amigos, colegas de profissão, ao corpo docente e administrativo da PUC, aos profissionais da CAPES e aos alunos que gentilmente participaram desta Tese Doutoral em Comunicação Social. Agradeço especialmente a UNISUL e a UOC por me acolher como investigadora, pelo apoio institucional e pelo acesso aos setores e informações durante a realização da pesquisa de campo.

Agradeço também aos subsídios epistemológicos que me foram concedidos pelos professores orientadores Carlos Gerbase (PUC) e Agnes Vayreda Duran (UOC), assim como o apoio dos professores Francisco Menezes Martins por me proporcionar o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC e a Juremir Machado da Silva por me ajudar no processo de qualificação do então projeto de pesquisa.

Agradeço aos colegas profissionais da equipe UnisulVirtual pelas inúmeras trocas de experiências e vivências cotidianas sobre a educação on-line, estas interlocuções proporcionaram ampliar minha compreensão sobre a referida modalidade educativa.

Agradeço aos professores Ademilde Silveira Sartori, João Vianney e Marco Silva por terem compartilhado os seus conhecimentos e ensinamentos teóricos e práticos sobre a educação on-line.

As professoras Amaline Mussi e Rosa Madruga Pinheiro, que carinhosamente me auxiliaram na revisão final desta produção textual.

## RESUMO

Esta Tese Doutoral em Comunicação Social descreve as principais características relacionadas às práticas socioeducativas que são engendradas nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem – CVAs, lócus do ensino e da aprendizagem de sujeitos que realizam os seus estudos através da educação on-line. A conectividade e a mobilidade de alunos e professores estão associadas à utilização dos mecanismos sociais e técnico-educativos na CVA, definidos nesta investigação como dispositivos de enunciação, didático, de comunicação e de conectividade, os quais são estruturados a partir do desenho pedagógico e acionados pelas socializações, e que viabilizam as ações dos sujeitos, pois se constituem como as vias de acesso para as informações e os serviços educacionais disponibilizados virtualmente, configurando as relações sociais de uma CVA e um comportamento on-line pautado na tele-ação e na tele-educação. As mobilidades dos alunos pelos dispositivos podem ser representadas por meio de vetores que são simulacros dos processos socioeducativos instaurados na CVA, pois representam o agrupamento dos dispositivos acionados pelos agentes para prover as ações referentes às avaliações, ao suporte técnico e pedagógico, aos materiais didáticos, às informações, às interações, e o entrecruzamento destas ações está associado aos processos intelectuais, cognitivos e sociais decorrentes da educação on-line. Na educação on-line os alunos vivenciam um contexto cibercultural em que preponderam as relações sociais e comunicativas mediatizadas pelo universo institucional, porém quando estes alunos se matriculam na Universidade Virtual passam a compor um agrupamento de pessoas que se relacionam a partir de uma rede de contatos previamente disponibilizada pela instituição, ou seja, a CVA como lócus em que se efetivam relações de sociabilidade também se constitui como lócus potencializador de socialidade, uma vez que as pessoas que dela participam, durante seu percurso universitário, constituem novos subgrupos para socializações em espaços virtuais paralelos, de acordo com as afinidades, com os interesses e com as identificações em projetos que tem como viés central viver outra experiência que não a educativa, superando neste ponto a relação formal e institucional.

Palavras-chave: Cibercultura. Comunicação. Educação on-line. Socialidade. Comunidade Virtual de Aprendizagem.



## **ABSTRACT**

This doctoral dissertation in Social Communication contextually describes the main characteristics related to socio-educational practices which are engendered in the so-called Virtual Learning Communities – VLCs, the teaching and learning environment of those who have opted for on-line education. Teachers and students' connectivity and mobility have to do with the use of social, technical and educational mechanisms in the VLC, defined in this investigation as utterance, didactical, communication and connectivity devices, which are structured based on pedagogical design and triggered by sociality and which make subjects' actions possible in that they become the way to access information and educational services available virtually, shaping the social relations of a VLC and an on-line behavior based on tele-action and tele-education. Student mobility through VLC devices can be represented by means of vectors which are simulacra of the socio-educational processes established by means of sociality since the vectors represent the grouping of devices triggered by the agents to support their actions regarding study activities, evaluations, technical and pedagogical support, information, interaction and the intercross of these various actions produces a systematic result in association with the intellectual and cognitive processes brought about by on-line education actions. Thus, the need for students to master such devices is emphasized so that they are fully able to deal with them as they are the mechanisms which promote navigability, intertextuality, connectivity and mobility in the classroom or in the other areas of the Virtual University. Socialities then start to be engendered from the establishment of pedagogical interactions and the virtual relationships because by means of the reciprocal exchange of messages a process of cybermutuality is established between the learning subjects and is directly constituted by spatial, temporal and geographical dimensions of the messages as well as by subjects moving between devices and thereby forming the basic structures which coordinate the actions and promote interconnectivity, cyberdialogues, movements and paths followed in the virtual community.

**Keywords:** Cyberculture. Communication. On-line education. Sociality. Virtual Learning Community.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - O que faz com que você tenha mais intercâmbio com um colega ...	154
Gráfico 02 – O que desperta interesses em interagir na CVA .....	155
Gráfico 03 – Por que participa da CVA .....	156
Gráfico 04 – Circunstâncias inibidoras da participação na CVA .....	157
Gráfico 05 – Motivos do sentimento de pertença .....	159
Gráfico 06 – Motivos da utilização do Chat .....	162
Gráfico 07 – Uso de ferramentas assíncronas .....	164

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Modelo de gestão de cursos superiores a distância .....	105
Figura 02 – Fases e ações da gestão da aprendizagem de cursos a distância ....	106
Figura 03 – Dispositivo didático de uma CVA .....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo para seleção da mídia .....	94
Quadro 2 – Uso de recursos midiáticos na sala de aula virtual .....	130

## LISTA DE SIGLAS

- ADSL - Asymmetric Digital Subscriber Line
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CVA - Comunidade Virtual de Aprendizagem
- EaD - Educação a Distância
- EOL - Educação on-line
- IN3 - Instituto Interdisciplinar em Internet
- NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- PDEE - Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
- PUC - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
- UOC - Universitat Oberta da Catalunya
- TIC - Tecnologia de informação e comunicação
- Wi-Fi - Wireles Fidelity
- Wimax - Worldwide Interoperability for Microwave Access

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO DA TESE</b> .....	15
1.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	15
1.2 OBJETIVOS, PROBLEMÁTICA E QUESTIONAMENTOS DO TRABALHO INVESTIGATIVO.....	22
1.3 MÉTODO DE PESQUISA.....	23
1.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	28
1.5 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	29
<b>2 CIBERCULTURA E OS NOVOS PARADIGMAS SOCIOCOMUNICACIONAIS</b>	34
2.1 CIBERESPAÇO E AS RECONFIGURAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO- TEMPORAIS .....	34
2.2 CIBERCULTURA E UMA NOVA LÓGICA COMUNICACIONAL.....	45
2.3 SOCIALIDADE E COMUNICAÇÃO NA CIBERCULTURA.....	61
2.4 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA.....	76
<b>3 EDUCAÇÃO ON-LINE E A VIRTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER</b> .....	89
3.1 CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DAS MÍDIAS CONVENCIONAIS ÀS VIRTUAIS.....	90
<b>3.1.1 A gestão da educação superior on-line</b> .....	102
3.2 COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM .....	110
<b>3.2.1 Os dispositivos nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem</b> .....	121
<b>4 LEITURAS SOCIOEDUCATIVAS E COMUNICACIONAIS NAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM</b> .....	144
4.1 CARACTERIZANDO O PERFIL DO ALUNO ON-LINE.....	147
4.2 MOTIVOS DAS INTERAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS REALIZADAS EM	

UMA CVA.....	153
4.3 POSICIONAMENTOS SOBRE OS RELACIONAMENTOS VIRTUAIS .....	167
4.4 A SOCIALIDADE NA EDUCAÇÃO ON-LINE .....	178
4.5 AS REDES SOCIAIS DE UMA CVA.....	184
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário da Pesquisa, versão espanhol .....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário da Pesquisa, versão português .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE C – Representação gráfica dos dados da pesquisa .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE D – Respostas perguntas abertas, UOC .....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE E – Respostas perguntas abertas, UNISUL .....</b>	<b>244</b>

# 1 APRESENTAÇÃO DA TESE

## 1.1. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A rede mundial de computadores, usualmente denominada de internet, tem proporcionado o surgimento de novos arranjos e configurações no âmago da sociedade contemporânea, principalmente no que se refere ao estabelecimento dos relacionamentos virtuais, que podem ser firmados pela internet entre as mais diversas pessoas, independentemente da distância espacial que possa existir entre os agentes interlocutores.

No ciberespaço, a questão inerente à localização geográfica não produz nenhum tipo de impedimento ou cerceamento à formação e à extensão de um canal de acesso e de conexão para a realização tanto da interação como do intercâmbio de mensagens eletrônicas, os quais, via de regra, são considerados os principais elementos constituintes dos fluxos comunicacionais produzidos a partir de uma ampla variabilidade de relações afetivas, profissionais, educacionais e socioculturais impetradas na web. Ou seja: neste espaço midiático instauram-se novas práticas e relações sociais entre os sujeitos. Seriam estas práticas sociais as provedoras de uma socialidade realizada entre alunos que participam da educação on-line?

Conforme Maffesoli (2004), a noção de socialidade pode ser entendida como algo ligado à comunicação e às relações sociais que são instauradas no cotidiano entre os sujeitos, propiciando-lhes, desta forma, o entrelaçamento social mediante o compartilhamento de seus interesses comuns. A socialidade viabiliza às pessoas estarem ligadas coletivamente, em comunhão e atuantes em grupos, em sintonia com o que o autor denomina de princípio da relação.

[...] a comunicação é cimento social. Talvez eu fale tão pouco de comunicação porque para mim essa noção está implícita na socialidade. A comunicação é a cola do mundo pós-moderno. Dito de outra forma, a comunicação é uma forma de reencarnação desse velho simbolismo, simbolismo arcaico, pelo qual percebemos que não podemos nos compreender individualmente, mas que só podemos existir e



compreendermo-nos na relação com o outro. [...] O importante é o *primum relationis*, ou seja, o princípio de relação que me une ao outro. (MAFFESOLI, 2004, p. 20).

A correlação entre os significados atribuídos tanto à socialidade como à comunicação remete, assim, a palavras que possuem a mesma conceptualização no que tange, principalmente, à sua significação conjuntural. Portanto a socialidade está relacionada, de maneira intrínseca e em consonância com a comunicação, em virtude das interlocuções proferidas pelos cibercibers que, ao realizar as mais diversas formas de relacionamentos virtuais de acordo com seus interesses, estabelecem socialidades, produzem as narrativas virtuais e praticam as suas relações interpessoais por meio de permutas de informações realizadas no universo on-line. Martin-Barbero (2004) aponta que a socialidade é a oportunidade de múltiplos modos e sentidos serem recriados, portanto surge como questão desta investigação perceber como a socialidade ocorre na educação on-line a partir da interação e da troca com o outro. É a possibilidade de uma nova cultura, pautada em práticas midiáticas e próprias da cibercultura, que se instauram no espaço virtual, que ganham vida através da interlocução, das narrativas virtuais e das interações próprias das práticas ali instauradas.

Ao se relacionarem na Internet, os cibercibers podem estabelecer ações de co-autoria, formar redes sociais e participar de uma nova dinâmica cultural, na qual há troca de saberes; o sentimento de pertença instituído no e com o grupo; o processo de identificações geradas com as pessoas e com os objetos disponibilizados como elementos potencializadores da geração de conhecimentos nos espaços virtuais em que participam. A rede passa a ser um espaço globalmente partilhado, no qual é possível manter vínculos não antes imaginados. A partir de uma comunicação multidirecional e midiaticizada, origina-se na Internet a possibilidade de uma comunicação de 'muitos para muitos', a qual possibilita ao sujeito que trafega pelas tramas da rede, a escolha se quer participar, ou não, ou, ainda, permanecer conectado, podendo desligar-se a qualquer hora, conforme seu livre arbítrio.

A cibercultura instaura um processo de interconexão que oportuniza aos sujeitos plugados na rede vivenciar experiências de natureza diversa. Para Castells

(1999) e Martín-Barbero (2003a), os processos culturais passam a ser entendidos como resultado de uma comunicação mediada a partir das interações com as diferentes linguagens – expressão de sistemas de códigos produzidos pela humanidade –, e do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação – TICs. Para Lévy (1999), a cibercultura traz uma profunda transformação na cultura, ocasionada pela interconexão, pelas relações sociais desterritorializadas e pelo compartilhamento de experiências entre pessoas, através da telepresença.

A tela do computador se configura como o território da ação a distância dos cibernautas e nela se materializam as práticas sociais. É este o espaço onde a comunicação engendra canais de conexão diversos, pois, “através da tela é que desenvolvemos todo um ritual de passagem para o espaço virtual”(MANTA; SENA, 2006). Por meio da tela do computador, é possível conhecer o desconhecido, ultrapassar as barreiras impostas pelo território geográfico, estabelecer interações a distância, o que requer dos cibernautas um comportamento baseado na tele-ação, na tele-educação, onde o lugar - no sentido antropológico do termo -, é substituído pela presença intermitente no espaço virtual, originando uma nova espécie de geografia, na qual as fronteiras não são mais físicas e materiais: agora a territorialidade passa a ser simbólica (PALACIOS, 1995). A noção de limites passa a vincular-se ao acesso eletrônico e ao que está disponível na rede.

A cibercultura insere no centro do debate a educação on-line e seus processos de ensino, pois, se por um lado, com o desenvolvimento tecnológico, as práticas socioculturais sofreram modificações, afetando, sobretudo, a vida do cidadão, por outro, a educação também se defronta com a necessidade de reconfigurar suas metodologias e práticas de ensino, pois professores e alunos se deparam com modos de ensinar e aprender diferenciados, nos quais as linguagens midiáticas e as habilidades comunicativas se configuram como elementos norteadores de uma aprendizagem que se concretiza nos espaços virtuais construídos para este fim. Educar em tempos de cibercultura requer um modelo de ensino que viabilize práticas pautadas em atitudes comunicativas, e isto requer como características centrais a navegabilidade, a conectividade, a intertextualidade e a hipertextualidade como particularidades para potencializar a ação de alunos e professores que se comunicam por meio de processos mediados e mediados.

As tecnologias de comunicação e informação – TICs viabilizam o funcionamento das Comunidades Virtuais de Aprendizagem – CVAs, que são movidas pelo agrupamento humano e pelos relacionamentos intrínsecos aos objetivos educacionais a que se destinam. A Comunidade Virtual de Aprendizagem se constitui como território simbólico, habitado por sujeitos envolvidos na busca de um objetivo comum, o de aprender. Por isso, tem sido utilizada por Instituições de Ensino Superior como lócus para ações educacionais pautadas em práticas comunicativas e em metodologias próprias para a educação on-line. Caracteriza-se como:

[...] un conjunto de saberes y de prácticas educativas mediante soporte en entornos virtuales, sin barreras de tiempo y distancia, que permite la construcción de un gran campus virtual a nivel planetario, sustentado en los mecanismos de la interactividad e interconectividad que se generan a partir de la incorporación de las tecnologías al campo educativo. (VELANDIA, 2004, p. 74).<sup>1</sup>

A educação on-line apresenta como características centrais a disponibilidade de amplo volume de informação eletrônica aos alunos e aos docentes; o armazenamento, a atualização e a recuperação de conteúdos produzidos por toda a comunidade acadêmica; os tempos e os lugares da aprendizagem tanto para professores como para alunos; o deslocamento da informação e do conhecimento; a formação multimidiática; a interatividade e a convivência nos diferentes âmbitos da comunidade virtual; os registros e controles das conversações didáticas ou dos serviços acadêmicos prestados; e os inter-relacionamentos virtuais entre os sujeitos da aprendizagem. Por isso engendra novos e diferentes papéis para os agentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Entre as práticas requeridas aos docentes estão a co-autoria, a investigação científica, a pesquisa cotidiana, o uso das linguagens midiáticas, o domínio das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a aplicação de metodologias de ensino que

---

<sup>1</sup> [...] um conjunto de saberes e de práticas educacionais mediante suporte em ambientes virtuais, sem barreiras de tempo e distância, que permite a construção de um grande campus virtual em nível planetário, sustentado nos mecanismos da interatividade e interconectividade, gerados a partir da incorporação das tecnologias no campo educacional. (VELANDIA, 2004, p. 74).

potencializem o estudo autônomo e a distância. Propor uma ‘aula virtual’ parte da compreensão de que o ato de ensinar e de aprender é uma construção midiática em sua essência, na qual professores e alunos são agentes de interlocução, partícipes de uma ação comunicacional precedida de uma nova significância cultural.

A educação on-line requer uma pedagogia que tem nas relações comunicativas o meio para a aprendizagem em rede, porque a interlocução e diálogo se constituem como seus elementos norteadores. A educação, em sua essência, reconhecida como ato comunicativo por Freire (1987), relaciona-se com a possibilidade de professores e alunos agirem como interlocutores de um processo de produção, emissão e recepção de mensagens educativas. E, nessa relação, a palavra se apresenta como dispositivo de pronúncia do mundo, pois ela é o próprio diálogo. Os processos comunicativos da educação on-line se legitimam através da palavra, pois estas circulam com a intenção de manifestar determinado posicionamento - de caráter educativo ou social - dos participantes das Comunidades Virtuais. Howard Rheingold, ao contar sua experiência na rede, afirma que “as palavras, bem como a elegância de expressão e o sentido de oportunidade, existem num estado totalmente incorpóreo” (RHEINGOLD, 1996, p. 224). Para ele, a comunicação on-line é possível através de palavras, e estas constituem o diálogo e as interações a distância.

Uma pedagogia que se constitui na interlocução deve considerar que o afastamento geográfico pode ser minimizado pela ‘presença’ constante do professor e da instituição de ensino, pois pode desenvolver o sentimento de pertença na CVA de que os alunos participam. Viabilizar a ‘aproximação’ com a instituição, com os colegas e com os materiais de estudo são pressupostos para desenvolver este sentimento na comunidade. Neste caso, a estruturação didática, o suporte acadêmico e as mediações humanas e tecnológicas<sup>2</sup> são fundamentais para a constituição de um processo comunicacional que permita compreender o grau

---

<sup>2</sup> SARTORI, A., ROESLER, J. (2005), no livro Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais impressos e on-line, discorrem que, num sistema a distância, as mediações humanas acontecem através dos agentes da instituição docente e as mediações tecnológicas ocorrem por meio das diferentes mídias utilizadas como instrumento de comunicação, de interação e de entrega dos conteúdos.

necessário e, efetivamente realizado, de envolvimento de cada um dos agentes no processo de ensino-aprendizagem.

As CVAs são caracterizadas nesta pesquisa como ethos da aprendizagem on-line, porque têm como premissa ser o local de encontro para as pessoas que buscam aprender, por isso compreende-se que seu funcionamento está embasado, estruturalmente, nos pressupostos teóricos, nos conteúdos programáticos, nos materiais didáticos, nos suportes tecnológicos, no intercâmbio de narrativas virtuais, nas práticas socioeducativas e provenientes das ações realizadas por meio dos dispositivos da comunidade virtual. As diferentes facetas da CVA, nesta pesquisa, estão identificadas – em caráter de análise e descrição, pois são inter-relacionadas de forma dialética em sua essência – em seus dispositivos, o que requer um corte transversal com o intuito de averiguar suas funcionalidades e de que forma se inter-relacionam comunicação e educação em tempos de cibercultura.

A CVA se constitui, então, por núcleos multifacetados que se entrecruzam para formar a matriz dos relacionamentos a distância, pois os dispositivos comunicacionais, de enunciação, de conectividade e didático estão distribuídos de maneira coordenada no ambiente virtual, com a incumbência de promover a qualidade da comunicação que é instituída de forma bidirecionalizada, devido à ocorrência de uma demanda recíproca de ações as quais servem de subsídio para a implementação de atitudes, comportamentos e inferências produzidas pelos sujeitos partícipes do processo de ensino, desta forma promovendo a sustentação para as relações socioeducativas e de aquisição de novos saberes no ambiente virtual. Comunicação e educação se tornam fenômenos indissociáveis, pois diferentes dispositivos são estruturados por meio do desenho pedagógico e acionados a partir das interações entre os sujeitos para viabilizar as ações próprias de uma CVA, a saber, a conectividade e a mobilidade dos sujeitos entre um dispositivo e outro, pois são as vias de acesso para as informações disponibilizadas virtualmente.

Este processo revela que os dispositivos presentes na CVA suscitam a produção, a transmissão e a recuperação das diversas mensagens por meio da reciprocidade de ações de ordem social e educativa impetradas por alunos e professores. Uma rede dialógica passa a ser constituída por meio dos dispositivos e

dos respectivos engendramentos do ato de ensinar e de aprender da educação on-line. Entendida como ambiente comunicacional, a CVA se constitui como lugar próprio para construção de novos saberes, uma vez que seus integrantes se encontram apoiados por uma lógica de compartilhamento das diferentes ações e relações do processo de ensino.

Em uma CVA, os dispositivos viabilizam as ações dos membros do grupo e, também, potencializam que interesses diversos sejam experienciados em função de uma prática educativa que se concretiza no espaço virtual da aprendizagem. Desta maneira, adquirem importância a experiência de vida e a formação cultural de cada um dos membros da comunidade, pois estes provêm de diferentes realidades e passam a compartilhar em comunhão suas expectativas em relação ao objeto de estudo, a partir de uma visão de mundo adquirida em seu ambiente social.

Pesquisar como se processam as práticas sócioeducativas na CVA é fundamental para compreender quais são os fatores que incidem na permanência, ou não, do aluno em uma CVA, bem como de que maneira os dispositivos são provedores de dados e possibilitam, por isso, mobilidade no ethos da aprendizagem. É fundamental também entender como são potencializadas os relacionamentos virtuais, visto que uma Comunidade Virtual de Aprendizagem se constitui e faz sentido quando os seus agentes agem através de suas ações individuais e/ou coletivas, por meio de um processo dialógico e autônomo, e que são a essência da formação a distância.

Partindo de tais pressupostos, esta pesquisa emerge com a intenção central de estudar as inter-relações dos sujeitos da educação on-line. Nos limiares acadêmicos, este estudo está situado entre as áreas da Comunicação e da Educação, fundamentadas pelos pressupostos da cibercultura, visto que, numa CVA, é possível oportunizar a um determinado grupo de pessoas interagir em um espaço permeado e constituído por fluxos informacionais e pedagógicos, para possibilitar a aprendizagem a distância em tempos contemporâneos.

## 1.2 OBJETIVOS, PROBLEMÁTICA E QUESTIONAMENTOS DO TRABALHO INVESTIGATIVO

O desenvolvimento deste trabalho investigativo ocorreu a partir da instauração de um processo de maturação dos objetivos previamente estabelecidos nos estudos teóricos de doutoramento, no projeto de qualificação da pesquisa e na prática cotidiana da educação on-line. Estes objetivos foram fundamentados a partir de duas ramificações, ambas centradas em questões relacionadas à comunicação e à educação, e que possuem como desígnios centrais: quais as características das relações sociais produzidas pelo processamento das mensagens intercambiadas pelos alunos integrantes das Comunidades Virtuais da Universitat Oberta de Catalunya – UOC, Espanha, e da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Brasil, e busca também a identificar se a socialidade se processa entre os sujeitos participantes da educação on-line.

As problemáticas que estão inseridas no contexto desta pesquisa foram concebidas de forma estratégica, com o intuito de otimizar o desenvolvimento e a elaboração do trabalho investigativo. As referidas problemáticas estão associadas, diretamente, com os aspectos inerentes ao funcionamento e à operacionalidade dos mecanismos sociais e técnico-educativos dispostos em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, e que, por consequência, geram interlocuções entre alunos e professores no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, se constituem como problemas desta pesquisa: Quais os mecanismos sociais técnico-educativos estruturados e acionados em uma CVA e de que forma engendram as práticas pedagógicas? Também se busca responder: A socialidade se instaura em uma CVA? De que forma se constituem as relações de socialidade entre os alunos partícipes da educação on-line?.

A partir do delineamento dos objetivos e da problemática, o processo de pesquisa se pautou na análise das Comunidades Virtuais de Aprendizagem, buscando investigar as seguintes questões:

- De que forma é estruturada a CVA para prover os dados e as informações pedagógicas?

- Quais as possibilidades comunicacionais geradas em uma CVA a partir das práticas de ensino e de aprendizagem on-line?
  
- Quais são os papéis atribuídos aos sujeitos de uma CVA e de que maneira se instituem o diálogo e a comunicação para oportunizar a consecução dos objetivos de aprendizagem?
  
- Como são construídas e se processam as diferentes narrativas na CVA?
  
- Em que situações emergem a socialidade?

### 1.3 MÉTODO DE PESQUISA

Com o objetivo de se obter certa liberdade na análise e interpretação dos dados empíricos coletados, optou-se pela utilização da sociologia compreensiva como método de pesquisa e fio condutor desta investigação de ordem qualitativo-analítico-descritiva. Esta escolha ocorreu em virtude da necessidade de produzir uma análise estruturada na dimensão sociológica do termo compreensão, que sugere uma descrição embasada na elaboração de canais de conexão, os quais possibilitam, por intermédio da subjetividade do pesquisador, a explicação, assim como, a interpretação do sentido prático das interações e ações sociais desenvolvidas no objeto de pesquisa, neste caso as CVAs. Também, com a aplicação do referido método, foi possível uma maior abrangência no que se refere à percepção dos aspectos relacionados à pesquisa, proporcionando maior liberdade no processo de descrição e análise compreensiva do objeto de estudo.

A sociologia compreensiva está inserida e contextualizada como método em diversos trabalhos científicos de cunho acadêmico, em virtude, principalmente, de propiciar o desenvolvimento de uma análise estruturada evidentemente na



compreensão e na identificação dos elementos que constituem tanto os fatos sociais como as inserções e ou minúcias intrínsecas a um dado fenômeno que ocorre cotidianamente no âmbito do tecido social. Desta forma, análise e interpretação podem ser aplicadas tanto no plano teórico como no prático, evitando, desta forma, a “petrificação do objeto analisado” (MAFFESOLI, 1988, p. 19). Sua amplitude na análise permite ao pesquisador lançar mão, no decorrer do processo investigativo, de pesquisas de campo, observação participante, entrevistas, formulação de questionários e coleta de materiais empíricos. Essas técnicas metodológicas podem ser acionadas, no sentido de permitir que as noções sejam as mais condizentes possíveis, sobre as diversas características relacionadas ao contexto de análise de determinado fato social que está em processo de compreensão.

De acordo com Maffesoli (1988), a sociologia compreensiva viabiliza uma análise interpretativa capaz de expressar os principais aspectos relacionados às múltiplas modalidades de formismos e pluralismos subjacentes às ações empreendidas por indivíduos que dialogam entre si e que integram um determinado agrupamento humano em comum, caracterizado, em parte, pela intensa diferenciação entre os próprios pares. O formismo é a possibilidade de “descrever, de dentro, os contornos, os limites e a necessidade das situações e das representações constitutivas da vida cotidiana” (MAFFESOLI, 1988, p. 26).

O recurso metodológico da forma permite analisar o objeto pesquisado em suas dimensões estéticas, éticas, econômicas, políticas e gnosiológicas, pois é “a forma que permite que haja o ser em vez de nada” (MAFFESOLI, 1988, p. 108). A rigidez do estruturalismo é rompida pela possibilidade de captar e perceber a magnitude e a variabilidade das ações humanas, desde aquelas que possuem um gradiente mínimo de simplicidade até as caracterizadas por um grau maior de complexidade. A crítica ao dualismo esquemático é outro pressuposto da sociologia compreensiva, esta que, de um lado, requer análise dos mecanismos de construção da razão; por outro lado, requer atenção à natureza, ao sentimento, ao orgânico e à imaginação perante os acontecimentos.

Ora, a vida cotidiana apresenta sempre várias possibilidades, pois não é unívoca. Isto constitui, sem dúvida, uma dificuldade suplementar para a

sociologia compreensiva: a de lograr exprimir o fluxo incandescente da existência com termos que, não obstante uma eventual preocupação com matizes, permanecem frios. Para traduzir a monumentalidade das grandes formas econômicas e sociais, o esquematismo ou o engradamento de leitura preestabelecido podem funcionar muito bem. Já o mesmo não ocorre com estes pequenos nadas, estas minúsculas brechas, estas criações em tom menor que constituem a vida de todos os dias. Tal como fios que se entrelaçam para a confecção do tecido, formam o essencial da trama societal e, contudo, são difíceis de aprender e analisar. (MAFFESOLI, 1988, p. 68).

Para o autor, devido à existência de uma multiplicidade de aspirações e de objetivos distintos entre os indivíduos que compõem uma dada organização social, ocorre o surgimento de novas orientações, que são reelaboradas a partir da coexistência, das ambigüidades e dos antagonismos que permeiam as inter-relações efetuadas entre os indivíduos. Estas teias ou redes de conexão mantêm descritas, grosso modo, um elo umbilical com as matizes, ou seja, com certa estrutura matricial básica encontrada no âmago dos sentidos e das motivações, nos signos míticos que podem ser compartilhados em comum, mesmo que esta relação de troca e interação ocorra exclusivamente no plano do imaginário. Portanto é muito importante e decisiva a tarefa de desvendar e compreender, por exemplo, o conteúdo pragmático implícito tanto nas nuances como nos principais detalhes que norteiam, de alguma maneira, a continuidade de determinada lógica predominante em um fenômeno social, ou que interferem nela. A sensibilidade relativista ganha vida através da compreensão, por via de um “conjunto mais amplo: o da comunicação (correspondência, analogia, socialidade), poderosamente ajudado pelo desenvolvimento tecnológico que conhecemos” (MAFFESOLI, 1988, p. 31).

Para cada objeto de análise assinalamos diversos ângulos de ataque – o que parece bem próximo do contraditório operante da socialidade. Isto tampouco deixa de, às vezes, ser paradoxal – mas é próprio a toda sociedade, constituída de elementos heterogêneos, ser paradoxal, justamente. Em todo caso, a reflexão sistêmica que tenta descrever uma ordem complexa, bem como a interação que a anima, estão ambas pelo menos atentas a esta estereoscopia e nos paradoxos que venha a gerar. (MAFFESOLI, 1988, p. 33).

A sociologia compreensiva de Maffesoli (1998) pressupõe que sejam produzidas análises depuradas, densas e minuciosas da realidade, pautadas na sensibilidade e na subjetividade do observador. Por isso o pesquisador deverá cumprir a tarefa de produzir investigações interpretativas, que prezem pela tradução

inequívoca dos principais códigos os quais viabilizam e possibilitam a estruturação da organização social pesquisada, no que concerne, principalmente, à elaboração, à construção e à definição da identidade cultural da mesma. Portanto investigar, identificar, decodificar, elucidar e descrever as especificidades orientadoras das dinâmicas que impulsionam estes grupos é, claramente, um dos principais desafios a serem alcançados. Diferentemente da abordagem positivista, que postula certa singularidade entre os mais diversos fatos sociais, inserindo-os numa trajetória hermética e unívoca, numa posição definida e calculada por conjecturas básicas abstraídas do pensamento lógico-determinista, a sociologia compreensiva permite, então, que ocorra uma relação de mutualidade caracterizada pelo consenso e pela maleabilidade entre as diferentes vertentes e propostas metodológicas.

Sendo assim, o pesquisador deve optar em produzir, ou não, uma investigação em que as interpretações e informações consideradas mais significativas no transcorrer do processo investigativo, recebam um tratamento de verificação de potencialidade, que pode ser aferido por intermédio do acréscimo de determinado nível de relativismo empregado durante a pesquisa como uma espécie de coadjuvante. Portanto é possível um olhar diferenciado na construção da operacionalização conceitual e na formulação das análises e interpretações do objeto de pesquisa, das conclusões e resultados encontrados após a finalização do processo investigativo.

Ainda, para Maffesoli (1988), as descrições do processo de identificação e da análise de determinado fato social podem ser produzidas a partir da elaboração intelectual de mecanismos de suporte, ou seja, de constructos concebidos socioculturalmente, que não serão percebidos meramente como vocábulos, mas que servirão como ponte entre as conexões oriundas das articulações dos jogos de palavras e dos desejos dos interlocutores presentes no processo, e, também, das representações identificadas como primordiais para o desenvolvimento e o aprimoramento da análise interpretativa. Assim são formuladas e elaboradas as noções abstraídas pelos pesquisadores a partir das diversas experiências, das percepções e das cosmovisões de mundo. A pesquisa estilista se apresenta como outro pressuposto da sociologia compreensiva, sendo caracterizada pelo olhar atento do pesquisador sobre o estilo do cotidiano, pois,

há um estilo do cotidiano feito de gestos, de palavras, de teatralidade, de obras em caracteres maiúsculos e minúsculos, do qual é preciso que se dê conta – ainda que, para tanto, seja necessário contentar-se em tocar de leve, em afagar contornos, em adotar um procedimento estocástico e desenvolto. É a este respeito que o estetismo, que podemos reivindicar, será declarado correlato de uma reflexão "formista". É possível imaginar-se uma sociologia que se estabeleça na base de uma retroalimentação constante entre a forma e a empatia. (MAFFESOLI, 1988, p. 36).

Esses constructos são produzidos e elaborados artificialmente, via procedimento analógico, quando o observador alterna o seu posicionamento ou seu olhar descritivo por uma linguagem usual, dotada de determinado sentido, que pode, em algumas vezes, transmitir ou apresentar uma interpretação dúbia sobre o significado associado a um dado, desde que seja um importante referencial exponencial para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Maffesoli (1988), a analogia, portanto, pode ser percebida como uma ferramenta, não como meio único de dispor e produzir abstrações de mundo, capazes de servir como representação formal destes simulacros.

Com efeito, sem que venhamos a considerá-la como único meio de compreensão, a analogia é a modulação de toda compreensão do que é movente, servindo-se de situações ou de experiências que lhe sejam comparáveis. Claro está que não se tem aqui garantia contra o erro. Tal como já assinalei, é próprio do conceito, por força de sua estrutura, permitir uma visão tranqüilizadora e, por suposição, completa do objeto apreendido. A exemplo do que foi declarado universal por uma certa tradição (espírito universal, história universal), trata-se de uma verdade local que foi generalizada. (MAFFESOLI, 1988, p 132).

É ainda salutar descrever que os principais pressupostos inerentes ao procedimento investigativo são definidos a partir de uma abordagem característica, na escolha ou na forma, de como serão desenvolvidos os questionamentos proferidos pelo observador-pesquisador no instante da descrição dos princípios, estes que orientam a análise a qual comandará e promoverá as articulações necessárias para a plena avaliação dos significados embutidos na contextualização. O pensamento libertário, como último pressuposto da sociologia compreensiva, possibilita empreender liberdade de opinião e de análise, pois

fazer escola é fácil e aborrecido; bem mais fecundo é trabalhar pela liberdade do olhar. É ela a um só tempo insolente, ingênua, mesmo trivial e, pelo menos, incômoda – mas abre brechas e permite intensas trocas, algo

inimaginável para uma mentalidade de mercadores e burocratas. (MAFFESOLI, 1988, p. 41).

Isto é, de certa forma, atribuição do pesquisador, pois a ele cabe a responsabilidade de uma parametrização na observação, de forma que seja possível perceber a inter-relação entre o meio cultural do lócus observado, no sentido de possibilitar a avaliação das diferentes interfaces produzidas cotidianamente, sem a necessidade de uma ratificação de conceitos entre as partes que se comunicam num mesmo ambiente de semelhanças e de diferenciações. Assim sendo, os desafios encontrados poderão ser questionados, analisados e resolvidos a partir de um novo contexto de entendimento, conforme os propósitos correlacionados ao objeto de pesquisa.

#### 1.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A investigação se concretizou por meio das estratégias metodológicas escolhidas para serem aplicadas durante os momentos da pesquisa, sendo a observação participante, a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário aos alunos da UNISUL e da UOC. Estas ações foram realizadas com o intuito de referendar uma análise amplamente consistente e satisfatória sobre os objetivos propostos. A escolha das técnicas de pesquisa teve o intuito de referendar a coleta e a descrição dos dados para preservar o caráter qualitativo da investigação.

A observação participante oportunizou vivenciar as experiências e as referências do grupo, bem como obter maximização na densidade das informações no transcorrer da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003), classificam a observação participante em duas formas: *a natural*, quando o observador pertence ao grupo que investiga; e a *artificial*, quando o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter as informações, pois ela “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

O questionário foi escolhido com a intenção de oferecer aos alunos liberdade para responderem no momento em que lhes fosse mais conveniente e sem necessidade de hora marcada. Foi construído com o propósito de auxiliar na tarefa de coleta de dados sobre as características do grupo, o posicionamento dos alunos sobre os relacionamentos virtuais e os motivos relacionados à participação e à usabilidade dos mecanismos sociais e técnico-educativos de uma CVA. É composto por perguntas de múltipla escolha, que objetivaram uma resposta direta; perguntas abertas, que oportunizaram respostas subjetivas; e perguntas de estimação, que objetivaram verificar o grau de intensidade em algumas respostas, conforme pode ser visualizado no Apêndice A, versão em espanhol, e no Apêndice B, versão em português.

As perguntas com grau de intensidade foram elaboradas com a intenção de constatar o grau de importância relativa aos motivos que levam os alunos a estabelecerem relações socioeducativas, de forma a conhecer o seu pensamento sobre um determinado atributo relacionado ao objeto de pesquisa. A organização deste modelo avaliativo partiu de uma mensuração embasada numa escala numérica simbólica, previamente definida, que oscilava matematicamente do denominado grau um (01), considerado o de menor gradação, podendo atingir até o grau quatro (04), estipulado o de maior gradação. Estes valores ou graus de relevância foram estruturados de acordo com a seguinte seqüência numérica crescente: (01, 02, 03, 04).

## 1.5 O UNIVERSO DA PESQUISA

As universidades que operam com educação virtual, escolhidas para a coleta de dados e como universo de pesquisa, foram respectivamente a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Brasil; e a Universitat Oberta de Catalunya – UOC, Espanha. Duas instituições que apresentam uma estrutura organizacional e acadêmica, que disponibilizam seus serviços educacionais de

forma virtual, e que, portanto, têm, em sua metodologia, os elementos centrais que possibilitaram investigar as práticas da educação on-line.

A escolha da UNISUL inicialmente foi realizada em virtude de ser a instituição em que a pesquisadora atua como profissional de educação a distância, e, onde, por isso, vivencia experiências com a educação on-line, o que, por consequência, trouxe dados empíricos para o desenvolvimento deste trabalho investigativo, especificamente no que concerne às relações e práticas estabelecidas entre os diferentes agentes que participam de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. Foram escolhidas como amostra, neste universo de pesquisa, duas turmas de graduação de cursos superiores a distância, com 116 matriculados, e que resultaram com 69 alunos participantes e respondentes dos questionários aplicados.

A Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) é uma fundação municipal de ensino, criada em 1964 pela Prefeitura Municipal de Tubarão, no Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil. Até o ano de 2001, a Unisul atuava apenas com oferta de educação presencial, restrita ao Estado de Santa Catarina, e organizada administrativamente com *campi* e unidades presenciais cobrindo 14 cidades, desde a capital, Florianópolis, até Araranguá, na divisa Sul do Estado. A educação a distância da Unisul inicia no ano de 2002, quando a instituição obteve o credenciamento oficial do Ministério da Educação para atuar com esta modalidade de ensino. O seu crescimento levou a instituição à criação do seu Campus Virtual em 2005, para operar na implementação de cursos superiores a distância e de disciplinas a distância nos cursos presenciais, num limite de 20% da carga horária dos currículos, conforme preceitua a legislação vigente da educação a distância. A comunidade UNISUL é composta por 44.000 alunos, 1.460 professores, 220 gestores, 1.292 integrantes do corpo técnico-administrativo.

O Campus Virtual é responsável pelo planejamento, criação e implementação de cursos a distância; pela capacitação de docentes e técnicos para o uso pedagógico de metodologias de EaD; pelo desenvolvimento de tecnologias WEB para o ensino. Apresenta como objetivos principais:

- disponibilizar o conhecimento ao alcance de todos, independente do tempo e da localização geográfica;
- facilitar a formação personalizada e continuada para a sociedade;
- desenvolver metodologias e serviços educacionais em favor da aprendizagem a distância;
- fomentar a investigação e a inovação na sociedade do conhecimento.

Conta com uma equipe multidisciplinar, composta por especialistas na gestão de pessoas, de recursos e de processos; na produção de materiais didáticos; na docência mediada por tecnologias; no atendimento ao aluno; no suporte tecnológico; na logística de produção e distribuição de materiais; e no planejamento e na avaliação das diferentes atividades compõe o modelo de gestão do Campus Virtual. A sua metodologia se consolida com os materiais didáticos elaborados com foco na auto-aprendizagem e um ambiente virtual para efetivar a mediação pedagógica e a interação, de modo a apoiar o aluno e proporcionar-lhe o mais amplo acesso ao conhecimento. Quatro elementos são fundamentais nesta metodologia: os materiais de estudo e os recursos didáticos; o sistema tutorial, por meio de professores que realizam a mediação pedagógica; monitores que prestam suporte técnico-administrativo por meio das TICs; os sistemas de avaliação da aprendizagem e do curso; as vias de comunicação e interação.

A Universitat Oberta de Catalunya (UOC) na Espanha foi a outra instituição de ensino superior escolhida para subsidiar a realização desta investigação de doutoramento. A observação participante, a aplicação dos questionários e a pesquisa bibliográfica foram realizadas na Comunidade Virtual UOC, por meio de um estágio in loco, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de janeiro, fevereiro, março e abril de 2007, em Barcelona. Os trabalhos de investigação na UOC proveram esta pesquisa com dados empíricos e teóricos de um contexto europeu e ampliaram os subsídios de construção desta tese de doutorado. A



amostra para este universo de pesquisa foram duas turmas de graduação, com 131 alunos matriculados, e que resultaram 41 participantes e respondentes dos questionários aplicados. Foi possível conhecer o funcionamento das atividades pertinentes à gestão da educação on-line nos Campi da UOC, a saber: IN3, 22@ e Tibidabo.

Para embasar qualitativamente o arcabouço teórico, a pesquisadora atuou como investigadora no Doutorado Sociedade da Informação e do Conhecimento, vinculado ao Instituto Interdisciplinar em Internet – IN3 da UOC, e onde estão centradas as atividades de investigação da UOC, com duas funções principais: “promover a investigação na Universidade para se converter em um centro de excelência na rede internacional de investigação da sociedade da informação e do conhecimento; e dar apoio técnico e operativo a toda investigação gerada no âmbito da Universidade, tanto para sua vertente acadêmica e científica, como para os aspectos de gestão da sua educação on-line” (UOC, 2008). A participação como pesquisadora possibilitou compreender algumas das principais produções científicas sobre a Internet, a Cibercultura, a Sociedade on-line e Comunidades Virtuais, o que ampliou os conhecimentos sobre a temática ora pesquisada, em uma perspectiva teórica da literatura catalã.

A UOC é instituição pioneira em educação superior a distância no modelo de universidade virtual na Europa e se consolida em 13 anos de atuação com educação on-line, quando da criação, em 06 de outubro de 1994, da Fundação Universitat Oberta de Catalunya com o intuito de impulsionar a oferta própria do ensino universitário não-presencial.

De acordo com dados da UOC, a sua comunidade é composta por 45.000 alunos, 204 professores, 2.000 docentes que atuam em regime de colaboração, pois não pertencem ao quadro permanente da UOC, 450 técnicos, 19.621 graduados. A UOC é uma Universidade Virtual que conta com uma estrutura docente e de gestão, em rede, para o atendimento aos seus alunos, tendo como característica central o procedimento assíncrono de ensino-aprendizagem. Tem como missão institucional proporcionar a formação de pessoas ao longo da vida, e, para isso, satisfaz as necessidades de aprendizagem do aluno, aproveitando ao máximo seu esforço e

suas potencialidades, o que surge como um dos seus objetivos centrais. Com esta missão, e com o intuito de atuar na sociedade do conhecimento, utiliza-se das TICs para oferecer um modelo educativo pautado na personalização e acompanhamento dos alunos. Através das redes de comunicação e informação, professores, gestores e alunos integram a Comunidade Universitária Virtual, com o objetivo de criar, estruturar, compartilhar e difundir o conhecimento. (UOC, 2008).

A metodologia de ensino a distância da UOC incorpora um conjunto de agentes e recursos didáticos que buscam proporcionar uma aprendizagem interativa, colaborativa, compartilhada e flexível à realidade pessoal e profissional de seus alunos. São agentes do processo de ensino: o tutor, que guia o aluno de forma personalizada e individualizada durante todo o seu percurso universitário; o consultor, que acompanha o progresso do aluno em cada uma das disciplinas; e, para seu processo de ensino em rede, utiliza como recursos didáticos: o plano docente da disciplina, que define o processo de aprendizagem, as metodologias de trabalho e os critérios de avaliação; e os materiais didáticos multimídia que complementam os estudos específicos de cada disciplina. Disponibiliza também uma Biblioteca Virtual, que permite acesso a sua base de dados impressa e on-line, e suas sedes presenciais proporcionam atenção personalizada, recursos para o estudo e um espaço para os alunos se encontrarem ou buscarem apoio a questões acadêmico-administrativas.

## 2 CIBERCULTURA E OS NOVOS PARADIGMAS SOCIOCOMUNICACIONAIS

Este capítulo tem o desafio principal de pensar a comunicação a partir da cibercultura e das experiências virtuais com que se deparam os sujeitos que navegam na rede, ou seja, repensar as diferentes inter-relações que se processam num espaço emergente, o qual se abre como campo para a projeção de novas relações sociais. Por meio dos dispositivos de informação e comunicação, dos diversos espaços construídos e constituídos, os cibernautas experimentam a comunicação digital, à medida que relações sociais surgem como laço social, aproximando os que trafegam e intercambiam diferentes experiências, próprias da cibercultura. Este processo está permeado por transformações culturais, e elas perpassam o reconhecimento de que um *modus vivendi e operandi* se instaura a partir das tramas da rede e da adoção de um estilo de vida digital.

### 2.1 CIBERESPAÇO E AS RECONFIGURAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO-TEMPORAIS

O advento das tecnologias digitais, para Martín-Barbero (2003b), proporcionou o aparecimento de novas práticas sociais, de novos mecanismos de interação, de informação e comunicação, em que a relação entre os pares ocorre destituída por inteiro de um lócus propriamente caracterizado. Novas possibilidades comunicacionais e de relacionamentos virtuais surgem em espaços destituídos de territorialidade geográfica. As relações estão vinculadas à cultura vigente na sociedade da informação que, através do incremento e da profusão dos meios de comunicação e do intenso fluxo de informações, incitou, também, o aparecimento de novas modalidades de interação, utilizadas no dia-a-dia, de forma praticamente contínua e ininterrupta.

O que estamos tentando pensar então é, de um lado, a hegemonia comunicacional do mercado na sociedade: a comunicação convertida no mais eficaz motor de desligamento e inserção das culturas – étnicas, nacionais ou locais – no espaço-tempo do mercado e das tecnologias

globais. [...] Por outro lado, também o novo lugar da cultura na sociedade quando a mediação tecnológica deixa de ser puramente instrumental para espessar-se, densificar-se e se converter em estrutural, pois a tecnologia remete hoje não a novas máquinas ou aparelhos, mas a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 35).

A desterritorialização provocada pelas NTICs, cria, para Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço, o qual é definido como:

novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

O ciberespaço é um dos instrumentos privilegiados da cibercultura para Lévy (1999), pois quanto mais o digital se consolida como suporte comunicacional, mais a universalização toma rumos inimagináveis, ensejando a interconexão e a integração das máquinas e dos homens, bem como a consolidação de sistemas informacionais. Isto possibilita o surgimento de dois dispositivos informacionais que são originais em relação às mídias precedentes: o *mundo virtual*,<sup>3</sup> o qual disponibiliza as informações num espaço contínuo, e a *informação em fluxo*, termo que designa dados em estado contínuo de modificação (LÉVY, 1999).

Castells (2005, p. 414) afirma ser o ciberespaço uma rede interativa a qual possibilita:

a formação de um hipertexto e de uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana. O espírito humano reúne suas dimensões em uma nova interação entre os dois lados do cérebro, máquinas e contextos sociais.

O ciberespaço, para Virilio (1993), é um espaço construído com arquitetura própria, no qual mensagens podem ser transmitidas, de qualquer localidade física para qualquer outra, sem perda das características sociais, culturais, educacionais ou econômicas daqueles que navegam por este novo

---

<sup>3</sup> Pierre Lévy (1999) caracteriza o virtual em três sentidos, no âmbito técnico, corrente e filosófico. No sentido técnico, relacionado à informática. No sentido corrente, empregado para designar o que é irreal, por não pressupor presença tangível, material. No sentido filosófico, “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade”. (LÉVY, 1999, p. 47).

território. Para Virilio (1993), um novo trajeto se configura, no qual o tempo não é mais cronológico, mas o tempo da luz, que possibilita uma separação ou aproximação mediática, onde a localização das pessoas passa a ser configurada através de um endereço eletrônico, e não a partir de uma jurisdição física.

Quando Gibson (1984) caracterizou o ciberespaço como uma alucinação consensual, oriunda de representações gráficas extraídas de bancos de dados de computadores conectados à Internet, projetava a época de novos processos humanos, com gênese na rede, a partir da interação com a diversidade de informações dispostas, e que trariam, por conseqüência, a complexidade impensável. A capacidade técnica, a diversidade de redes de comunicação, a desterritorialização dos espaços, a constituição de tempos e relações sociais se intensificam no ciberespaço, pois este é o mundo virtual e a informação em fluxo, nos termos de Pierre Lévy (1999); a complexidade imagética de Gibson (1984), que ora se apresenta como atual, real; a sociedade em rede, nos termos de Castells (2005); ou, ainda, o espaço da velocidade, construído com arquitetura própria, nos termos de Virilio (1993).

Com o desenvolvimento das TICs, a forma de constituir a vida em sociedade adquire novas características, as quais têm, em seu entorno, a possibilidade de interagir a distância por meio das conexões da rede, pela telepresença, pelos agrupamentos e interações virtuais, trazendo-nos, conseqüentemente, um novo sentido cultural à organização do tempo e do espaço histórico.

Vivenciamos espaços políticos disponibilizados em espaços virtuais que podem servir de palco para os que desejam se manifestar socialmente. O Partido Francês da Frente Nacional, presidido por Jean-Marie Le Pen, ultradireitista e conservador, situando-se em plena vanguarda tecnológica, organizou uma cibersede no site Second Life, para os seguidores do Partido. Nos dias 10 e 11 de janeiro de 2007, centenas manifestaram-se “con pancartas en las que habían dibujado un estrecho bigote hitleriano sobre el rostro de Le Pen. Con las horas, el conflicto se tornó más violento, ya que muchos de los residentes se armaron de

pistolas y explosivos”<sup>4</sup> (GOMA, 2007, p. 7) A cibermanifestação se tornou tão violenta que a página de Le Pen desapareceu repentinamente, surgindo em seu lugar um pequeno cassino para os cibernautas, declara em matéria jornalística, em 18 de janeiro de 2007, o Jornal ADN de Barcelona, Espanha.

A reorganização de práticas sociais e políticas, como a exemplificada acima, constitui novas formas de expressão, que podem adquirir um caráter de efemeridade. Assim, a sociedade em rede, a que se refere Castells (2005), composta de fluxos<sup>5</sup> informacionais, oportuniza o surgimento de práticas que se modificam sob a égide do ciberespaço e que trazem subjacente a eclosão de novos comportamentos sociais, agora virtualizados, passíveis de uma mobilidade incorpórea que se consolida em um território on-line.

Surge uma nova espécie de geografia, na qual as fronteiras não são mais físicas e materiais: aqui, a territorialidade torna-se simbólica, visto que a noção de limites passa a vincular-se ao acesso eletrônico, ao que está disponível na rede. (PALACIOS, 1995). Para Virilio (1993), os arquétipos arquiteturais possibilitam que território e cidade sejam reorganizados de forma temporal e espacial. Para o autor, “de um lado, existe esse dia principal em que vivemos e, de outro, um dia secundário que está sendo gravado em algum lugar para nós [...]” (VIRILIO, 1993, p. 64). Dessa forma, a programação do tempo não é mais em função das férias, feriados ou interrupção religiosa: a sua organização, agora, está estreitamente ligada ao dia eletrônico, ao que é acessado, ou não. Significa alcançar distâncias geográficas sem o deslocamento físico do corpo, possível graças à dinâmica informacional e eletrônica.

O ciberespaço, por meio de seus dispositivos de comunicação e informação, tem viabilizado o relacionamento a distância e possibilitado que a localização geográfica tenha menos significado perante a instantaneidade da

---

<sup>4</sup> “[...]com cartazes de protesto em que haviam desenhado um estreito bigode hitleriano sobre o rosto de Le Pen. Com o passar das horas, o conflito torna-se mais violento, já que muitos dos residentes se armaram de pistolas e explosivos. (GOMA, 2007, p.7).

<sup>5</sup> “Por fluxos, entendo as seqüências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade”. (CASTELLS, 2005, p. 501).

mensagem eletrônica. Com novos espaços de interação e de comunicação, o ciberespaço reorganiza o espaço social, historicamente vinculado a um território geográfico e a um tempo cronológico. Passa, agora, a ser destituído desta relação, a qual Harvey (1992) chama de compressão espaço-temporal, visto que, sob os efeitos das TICs, surge o fenômeno de fragmentação e dispersão espacial e temporal, onde não há distâncias, nem fronteiras para que as experiências possam ser vivenciadas.

Castells (2005) analisa o tempo e o espaço sob a égide das TICs e afirma que o desenvolvimento da comunicação eletrônica e dos sistemas de informação oportuniza a dissociação entre a proximidade espacial e o desempenho de funções rotineiras das práticas sociais e de produção. Rosenfield (2005), ao partir do conceito de Castells (2005), identifica no teletrabalho a flexibilidade de atuar a distância em um espaço que não o da organização, alternando domicílio e empresa, ou por *transbordamento*, através da interação 24 horas com a organização, por meio de diferentes recursos tecnológicos de comunicação.

Para Rosenfield (2005), num sentido restritivo, teletrabalho pode ser definido como trabalho a distância, com a utilização de TICs. Num sentido extensivo, utilizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), o teletrabalho deve ser conceituado quanto a diferentes variáveis: a) local/espaço de trabalho; b) horário/tempo de trabalho (tempo integral ou parcial); c) tipo de contrato (trabalho assalariado ou independente); d) competências requeridas (conteúdo do trabalho). Para fins de conceituação, classifica o trabalho em domicílio (*Home Office*); em escritórios satélites (extensões atomizadas de uma empresa central; em telecentros ou *telecottages* (estabelecimentos que oferecem postos de trabalho a empregados de uma ou várias organizações, ou serviços telemáticos a clientes remotos; normalmente próximos do domicílio ou regionais); trabalho móvel (fora do domicílio ou do centro principal de trabalho, como viagens de negócios, trabalho de campo ou nas instalações do cliente); empresas remotas ou off-shore (*call-centers* ou tele-serviços, através dos quais empresas européias e americanas instalam os seus escritórios-satélites ou subcontratam empresas de tele-serviços de outras zonas do globo com mão-de-obra mais barata, pondo em prática o chamado teletrabalho off-

shore); informal ou teletrabalho misto (arranjo com o empregador para trabalhar algumas horas fora da empresa).

As tendências de reorganização do trabalho afetam as relações espaço-temporais da atualidade, pois, conforme analisa Castells (2005), a atual composição social é formada por fluxos e interligada em rede, o que ocasiona o surgimento da cidade informacional, e essa não é uma forma, mas um processo estruturado pelo espaço de fluxos e camadas de suportes materiais.

[...] é um produto material em relação a outros produtos materiais – inclusive as pessoas – as quais se envolvem em relações sociais [historicamente] determinadas que dão ao espaço uma forma, uma função e um sentido social. (CASTELLS, 2005, p. 500).

Castells (1999) caracteriza cidade informacional em três camadas: a primeira é composta pelos circuitos de impulsos eletrônicos (microeletrônica, telecomunicações, processamento computacional, entre outros); a segunda é constituída por seus nós (centros de funções estratégicas e de comunicações), nos quais as redes eletrônicas que norteiam o espaço de fluxos não apresentam uma localização geográfica definida, por outro lado possuem uma dada estrutura lógica que permite a conexão com outros lugares; a terceira refere-se à organização espacial das elites gerenciais dominantes, nesse caso, a elite empresarial tecnocrática e financeira, as quais ocupam a liderança nesta sociedade.

A cidade informacional ocasiona a necessidade de um repensar a organização do espaço que, agora, também é informacional e apresenta uma nova proposta de “territorialidade abstrata” (MATTELART, 2002). A caracterização de espaço tem sido construída a partir de contribuições produzidas no âmbito da filosofia<sup>6</sup> e demais áreas do conhecimento. A discussão sobre as diversas proposições correlacionadas ao tema tem recebido representações à mercê de como foi concebido e estruturado tal conceito pelo pensamento ocidental. Segundo

---

<sup>6</sup> Para Castells (2005), a invenção do alfabeto no ano 700 a.C., na Grécia, possibilitou construir a base filosófica que hoje conhecemos, pois permitiu a materialização do discurso oral. A imprensa permitiu a propagação do pensamento escrito a territórios fora do contexto onde foi produzido. Durante muito tempo, os sons e imagens ficaram confinados ao espaço da arte, tendo sua revanche instaurada no século XX, com o surgimento do rádio, cinema, televisão e computador. 2.700 anos depois, ainda de acordo com o autor, é possível convergir as diferentes mídias em um mesmo espaço, a tela do computador.



Lambert (2000), o espaço, na linguagem filosófica, é sinônimo de objetificação, coisificação ou reificação. Para Wertheim (2001), a noção de espaço concebida no passado serve atualmente de parâmetro para a elaboração de determinadas categorizações acerca do espaço caracterizado como virtual. A autora estabelece relações entre a física e a religião, reconhecendo no ciberespaço uma humanidade bipolarizada, com representação extraída do enredo contido no contexto da “*Divina Comédia*” de Dante Alighieri, que caracterizava o espaço como sendo um local, tanto de redenção como de castigo, por isso a internet é um 'espaço para a alma'. Para Castells (2005, p. 500), “em física, o espaço não pode ser definido fora da dinâmica da matéria e em teoria social é referência para práticas sociais”, ou seja, uma lógica fundamentada em processos espaciais e práticas compartilhadas.

O espaço não é reflexo da sociedade, é a sociedade. As formas e processos espaciais são constituídos pela dinâmica de toda a estrutura social. Há inclusão de tendências contraditórias derivadas de conflitos e estratégias entre atores sociais que representam interesses e valores opostos. Ademais, os processos sociais exercem influência no espaço, atuando no ambiente construído, herdado das estruturas socioespaciais anteriores. Na verdade, espaço é tempo cristalizado. (CASTELLS, 2005, p. 500).

Se, para Castells (2005), o espaço organiza o tempo da sociedade em rede, para Virilio (1993), o desenvolvimento dos transportes, dos meios de comunicação e telecomunicação originaram nova arquitetura material, geográfica e temporal, o que ele denomina de espaço construído, que tem subjacente uma territorialidade de novas relações sociais e de produção. Ou seja, no ciberespaço,

privado de limites objetivos, o elemento arquitetônico passa a estar à deriva, a flutuar em um éter eletrônico desprovido de dimensões espaciais, mas inscrito na temporalidade única de uma difusão instantânea. (VIRILIO, 1993, p.10-11).

Martín-Barbero (2002) afirma que, através das TICs, algumas características globais têm-se aperfeiçoado, entre elas; a 'máscara como identidade', que se apresenta por um processo de construção e reconstrução da subjetividade; o 'tempo como experiência', pautado na vivência do presenteísmo; o 'fim do espaço como território', agora compartilhado e com estruturas de instantaneidade e simultaneidade; o 'consumo como dialética', que, através do consumo mediático da informação, serve de encontro e de geração de um sentido comum; e as 'emoções

aglutinantes', compartilhadas nos grupos, através de sensações e afetos. Para Martín-Barbero (2002, p. 68):

La revolución tecnológica que vivimos no afecta sólo por separado a cada uno de los medios sino que esta produciendo transformaciones transversales que se evidencian en la emergencia de un *ecosistema comunicativo* conformado no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, escrituras y saberes, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica y la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimientos. Ello está incidiendo tanto sobre el sentido y el alcance de lo que entendemos por comunicar como sobre la particular reubicación de cada medio en ese ecosistema y en las relaciones de unos medios con otros.<sup>7</sup>

É através das conexões, das interações, das atitudes e das práticas comunicativas proporcionadas pela advento do ciberespaço que os constructos socioculturais adquirem novas significações. Agora é possível não apenas o deslocamento físico por meio de potentes mecanismos de transporte mas também deslocar o lugar das interações para a tela de computador, por meio da ação a distância. A tela passa a ser o espaço de interação social, cultural e comunicacional. Seriam as mutações culturais levadas ao extremo na cultura do tecnopólio, como afirma Postman (1993)<sup>8</sup>? Seria a rendição de qualquer forma de cultura à invenção das maquinarias? Ou seriam novas possibilidades de convivência e de práticas culturais contemporâneas? Ou ainda, como afirma Lévy (1999), um novo espaço antropológico, pautado na conectividade e na universalidade?

Está surgindo uma nova ordem social e comunicacional, que se apresenta através da cibercultura – cultura que inter-relaciona informação, comunicação e tecnologia, gerada por meio de softwares especiais, pela interligação dos

---

<sup>7</sup> A revolução tecnológica que vivemos não afeta separadamente a cada um dos meios, mas está produzindo transformações transversais que se evidenciam na emergência de um *ecosistema comunicativo* conformado não só por novas máquinas ou meios, mas por novas linguagens, sensibilidades, escritas e saberes, pela hegemonia da experiência áudio-visual sobre a tipográfica e a reintegração da imagem ao campo da produção de conhecimentos. Isso está incidindo tanto no sentido e alcance do que entendemos por comunicar, como sobre a particular recolocação de cada meio nesse ecossistema e nas relações de uns meios com os outros. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 68).

<sup>8</sup> “Tecnopólio é o estado de cultura. Também é um estado de mente. Consiste na deificação da tecnologia, o que significa que ele procura sua autorização na tecnologia, encontra sua satisfação na tecnologia e recebe ordens da tecnologia. Isso requer um novo tipo de ordem social e, por necessidade, leva à dissolução de muito do que está associado com as crenças tradicionais” (POSTMAN, 1993, p. 79).

computadores e pelos dispositivos de comunicação - oportunizando a desmaterialização espacial e corporal através da possibilidade de participar de espaços virtualizados, o instantaneísmo, as relações sociais e a troca de conhecimentos. A relação entre o sistema tecnológico digital e as mudanças na cultura é apontada deste modo por Castells (2005, p. 414):

como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo.

Para Lévy (1999), a cultura está sofrendo mutações em suas concepções tradicionais, pois a experiência e a memória humana agora são potencializadas por suportes digitais. A novidade está na possibilidade de relacionamentos profissionais, pessoais ou de saber e no modo como as informações são adquiridas, pois ocorrem destituídas de um contato face a face, da territorialidade geográfica ou da diferença de horários. A comunicação, as relações e o gerenciamento da informação estão vinculados ao acesso dos usuários e de acordo com seus interesses, pois:

dos territórios, pulamos para a nascente, em direção às redes móveis que os valorizam e os desenham. Dos processos e das redes, passamos às competências e aos cenários que as determinam, mais virtuais ainda. Os suportes da inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do design à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital. (LÉVY, 1999, p. 49).

Para Lévy (1999), as tecnologias digitais possibilitam práticas socioculturais, que se caracterizam como novas tendências contemporâneas, pois são geradoras de novos espaços de trabalho, de novas formas de interação e de construção do saber, pilares essenciais da cibercultura. As tecnologias, chamadas pelo autor de intelectuais, potencializam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas como a 'memória', através de banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos; a 'imaginação', através das simulações; a 'percepção', através dos sensores digitais, da telepresença, da realidade virtual; os 'raciocínios', através da inteligência artificial e da modelização de fenômenos complexos. O que constitui, portanto, a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.” (LÉVY, 1999, p. 28).

As tecnologias intelectuais são caracterizadas como a oralidade primária, a escrita e a informática. A cultura oral está pautada na palavra, na lembrança, na memória, e a transmissão e a disseminação do conhecimento se processam através do som, que é o suporte comunicacional da linguagem oral. O armazenamento da informação está pautado na repetição ou na cadeia de associação que o indivíduo desenvolve. Para gravar a informação, é necessário constituir-se um processo de representação. A cultura escrita possibilita uma nova prática comunicacional pautada no registro: agora é possível separar o discurso de quem o produziu e armazená-lo em um objeto concreto (papel, argila, pedra, etc.) e, ao separar o orador do emissor, a escrita suscita a ambição teórica e a universalidade do conhecimento. A cultura informática e digital inaugura a conectividade, a comunicação mediada por computador, a convergência do som, da imagem e da escrita. Além disso, espaços simulados possibilitam criar espaços interativos, dinâmicos, plásticos que, por sua vez, possibilitam a representação de dada realidade.

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual [...] Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização. (LÉVY, 1997b, p.11).

As possibilidades de conexões no espaço virtual são infinitas e constituem mapas de significações que estimulam o compartilhamento, a troca de idéias e o acesso a diferentes informações. Dessa forma, Lévy (1999) visualiza mudanças qualitativas nos processos de aprendizagem, pois a inteligência coletiva tem como pressuposto básico a cooperação e a colaboração. Mas, para isso, são fundamentais duas reformas nos sistemas educacionais: trata-se do reconhecimento das novas formas de aprendizagem e da utilização da educação a distância como possibilidade de formação.

Kerckhove (1999) define a cibercultura como a terceira era da comunicação, na qual se configura uma linguagem mais universal que a alfabética:

a linguagem digital. Para o autor, a idéia de inteligência conectiva tem como lógica intrínseca a complementaridade, a simultaneidade e a adaptabilidade através das diversas conexões geradas pela comunicação digital e seu caráter interativo.

As características marcantes, em tempos de cibercultura, são as possibilidades de conexões sociais, profissionais ou de saber. Agora o espectador pode participar como co-autor ou co-produtor de uma obra, através da conectividade e da linguagem digital em determinados espaços virtuais, onde a criação é possível através de ações coletivas ou individuais, isto que se denominam obras abertas. Ressalta-se ainda que os intensos intercâmbios realizados entre os navegadores ciberespaciais promovem a otimização das mensagens efetuadas e a supressão da distância entre aqueles que estão envolvidos no processo comunicacional. O intercâmbio gera a interlocução e esta é passível da destituição de determinada identidade cultural, pois, no ciberespaço, está em evidência a pluralidade, a multiplicidade, a variabilidade de dados e informações que servirão de base para a adoção de uma nova configuração sociocultural. Ao navegador é facultada a escolha e reelaboração de identidades culturais alternativas.

As experiências proporcionadas na interação com e no ciberespaço redimensionam o corpo, afirma Hillis (2002), uma vez que a interface corpo-tela do computador proporciona o surgimento de novas subjetividades.

O frisson da transcendência e do prazer em controlar virtualmente um mundo predefinido e, não obstante, completamente informacional permite que uma representação mercantil do eu se torne disponível a um uso individual e corporativo, ainda que, nesse percurso, o eu se torne outro, inclusive para si mesmo. (HILLIS, 2003, p. 34).

O ciberespaço se abre como lugar privilegiado para práticas sociais diferidas das que são possíveis com a presencialidade corpórea, identificada com certo agir, ser, estar e compreender-se no mundo. Constitui-se, agora, em um espaço gerador de novas subjetividades, ou seja, gerador de novas maneiras de conceber-se como pessoa, agindo e usufruindo das ofertas de um contexto com outros contornos, compartilhando da criação e disseminação de sentidos que ali encontram substrato para crescer. É o ciberespaço a possibilidade de uma comunicação interativa, de muitos para muitos, de um para todos e vice-versa,

resultando a tomada de consciência pelo ser humano de que a telepresencialidade é a possibilidade da extensão da comunicação social humana através dos diferentes meios digitais.

## 2.2 CIBERCULTURA E UMA NOVA LÓGICA COMUNICACIONAL

A comunicação, que se caracteriza como componente básico do cotidiano, auxilia na vivência de diferentes experiências sociais segundo França (2001). É através da exposição e do uso permanente dos meios de comunicação que as práticas e objetos são amplamente conhecidos e determinados, pois, nesta perspectiva, “aprendemos as formas comunicativas de nossa cultura, aprendemos a nos comunicar, reconhecemos os modelos comunicativos com os quais nos defrontamos” (FRANÇA, 2001, p. 44).

A palavra *comunicação* apresenta uma ambigüidade original, identificada por seus extremos, uma vez que “*por transmitir*” pode significar um processo unidirecional; e, “*por compartilhar*”, um processo comum e participativo, o que caracteriza a ação de comunicar em pólos opostos: de um lado, manipulatória; e, de outro, participativa de acordo com Lima (2004). O autor ressalta que, ao longo do tempo, a comunicação vem sofrendo mutações em seu significado: “(a) o objeto tornado comum – ‘*uma comunicação ou um comunicado*’; (b) os meios físicos de transporte, ‘*as vias de comunicação*’ – estradas de rodagem e de ferro, rios, canais; e (c) os meios tecnológicos de transmissão de informação, isto é, a *mídia* (imprensa, cinema, rádio e televisão)”(LIMA, 2004, p. 25, grifos do autor). Contemporaneamente, as discussões no campo da comunicação estiveram associadas à comunicação de massa ou à cultura de massa, devido à relação entre mídia e sociedade de massa, muitas vezes confundindo-se os termos e respectivos papéis, afirma Lima (1996).

A sociedade de massa vivia o resultado da revolução dos transportes, a explosão do comércio e a difusão dos valores de igualdade e liberdade. A sociedade

vivenciava mudanças nas concepções de família, de comunidade, de religião e o surgimento de associações profissionais, o que, por consequência, originou o afrouxamento do tecido 'conectivo da sociedade', informa Wolf (2003).

As investigações, neste campo, constituíram estudos e teorias sobre a manipulação, as quais postulavam que, mais do que consumidores da informação, preconizava-se um comportamento humano baseado no behaviorismo, no qual a resposta necessariamente advinha do estímulo e das experiências precedentes dos indivíduos. Na cultura de massa, enfatizava-se o imediatismo, a mecanicidade e a extensão dos efeitos da mensagem, pois, através dos meios de comunicação, havia “uma conexão direta entre a exposição às mensagens e o comportamento: se uma pessoa é atingida pela propaganda, pode ser controlada, manipulada, induzida a agir” (WOLF, 2003, p. 11). Aqui se refere um sujeito individualizado e submetido à contaminação informacional que suprimia seu comportamento individual, pois a intenção advinha de um padrão e um estilo de vida pré-determinado pelo *mass media*.

Martín-Barbero (2003a) relaciona cultura com as práticas de comunicação, salientando a necessidade de levarmos em conta “[...] as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2003a, p. 270).

Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção e pautas de comportamentos, estilos de vida e padrões de gosto. (MARTÍN-BARBERO, 2003b, p. 67).

A cultura não apenas faz circular o sentido mas o produz, o que retira a passividade do receptor, pois, no processo de produção-circulação de sentidos “[...]o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor.” (MARTÍN-BARBERO, 2003a, p. 299). Ao abordar a comunicação, Martín-Barbero (2003a) centraliza a discussão na cultura e na sua reelaboração a partir do surgimento do capitalismo. Este processo econômico origina o surgimento da cultura de massa, pois os mecanismos

de mediação tecnológica presentes nas relações de interação foram possibilitados pelos dispositivos de mediação de massa em função da cultura. Essa mudança é um fato político, pois a “entrada das camadas sociais não burguesas, de massa de não proletários, na esfera pública” (MARTÍN-BARBERO, 2003a, p. 180) transforma o sentido de público definido pela burguesia liberal. O início deste esquematismo ocorreu a partir das inúmeras modificações acontecidas após medidas políticas as quais favoreceram a profusão do liberalismo econômico e da ideologia capitalista, que, categoricamente, enfatizaram o lucro obtido a partir da produção e reprodução de bens materiais e / ou culturais.

Para Martín-Barbero (2003a), a garantia da manutenção deste modelo econômico tornou necessárias ações que promovessem a divulgação dos produtos oferecidos e disponibilizados ao povo no mercado, quer dizer, às massas consumidoras. Dessa forma, a noção de povo é reapropriada e reescrita como massas posteriormente à Revolução Francesa, que traz, em seu bojo, o teatro melodramático, produzido e apresentado por grupos e / ou classes periféricas. Estes reapropriaram e modificaram o contexto das histórias e / ou acontecimentos mais marcantes da Revolução, transformando-os, desta maneira, em uma espécie de *pantomima*, produzida e apreciada basicamente pelas massas. Durante as apresentações dos espetáculos, inúmeras sátiras eram produzidas sobre a postura de personalidades da nobreza e do clero da época. Esta forma de mediação teatralizada impulsionou intensamente a difusão dos melodramas entre parcelas da população, ou seja, entre as classes sociais consideradas menos favorecidas no que concerne ao aspecto socioeconômico.

O melodrama nasce como “espetáculo total” para um povo que já pode se olhar de corpo inteiro, “imponente e trivial, sentencioso e ingênuo, solene e bufão, que inspira terror, extravagâncias e jocosidade”. [...] A cumplicidade com o novo público popular e o tipo de demarcação cultural que ela traça são as chaves que nos permitem situar o melodrama no vértice mesmo do processo que leva do popular ao massivo: lugar de chegada de uma memória narrativa e gestual e lugar de emergência de uma cena de massa, isto é, onde o popular começa a ser objeto de uma operação, de um apagamento de fronteiras deslançado com a constituição de um discurso homogêneo e uma imagem unificada do popular, primeira figura de massa. (MARTÍN-BARBERO, 2003a, p 170-171).

Em decorrência do desenvolvimento da imprensa, bem como pela produção e consumo pelas massas das obras da literatura de cordel, de catálogos e



almanaques que versavam sobre assuntos relacionados tanto à medicina, como ao esoterismo, ocorreu a popularização destes meios comunicacionais. O prestígio adquirido entre as massas por estes meios possibilitou sua produção e comercialização em larga escala, portanto estes objetos de consumo podem ser considerados precursores da denominada cultura de massa “e de massa será chamada a cultura popular” (MARTÍN-BARBERO, 2003a, 2003a, p. 181).

Para Martín-Barbero (2003a), a partir do surgimento do rádio ocorre ampliação das relações comunicacionais; com o advento do cinema nasce a possibilidade do registro e da projeção de imagens visuais e sonoras. Tanto os primeiros programas radiofônicos como os primeiros roteiros filmados e rodados incorporaram a linguagem, a narrativa, as antíteses e as características básicas dos espetáculos apresentados pelo teatro melodramático. Com a elevação do processo de mediação comunicacional proporcionado pelos novos meios, diversos governos adotaram medidas políticas que assegurassem o controle, a produção, a distribuição e a utilização das mídias segundo as determinações e orientações emanadas pelos governantes do Estado. O populismo engendrado durante a égide varguista no Brasil, através das ondas do rádio, em músicas e imagens elaboradas e projetadas pelo cinema para enaltecer as ações do líder carismático, é um exemplo da utilização das mídias para a disseminação de um pensamento político.

Com o advento da TV, ocorreu uma importante expansão na disseminação de informações, posteriormente maximizadas pelo surgimento dos computadores e da digitalização dos sistemas, tornando-se facilmente circuláveis em tempo real pelas transmissões por satélite e internet. No contexto atual, a mensagem perde o caráter unidirecional e de centralidade na transmissão informacional, o que, por consequência, constitui a destituição do modelo de comunicação de massa. Os novos cenários trazem uma comunicação bidirecional, de muitos para muitos, de um para muitos, pautada em elementos de convergência, de interatividade, de hipertextualidade, conectividade, pensamento coletivo e conectivo (LÉVY, 1993; KERCKHOVE, 1999; MARTÍN-BARBERO, 2003; SILVA, 2001), que ocasionam inter-relações sociais e tecnoculturais próprias da cibercultura.

O desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs, afirma Lima (2004), traz em seu bojo a revolução digital, que possibilita a codificação de textos, sons e imagens a *bits*, originando a convergência tecnológica e “dissolvendo as fronteiras entre as telecomunicações, a comunicação de massa e a informática” (LIMA, 2004, p. 27). De acordo com o autor, as consequências da digitalização e da convergência são imensas, destacando: a *primeira*, na economia política do setor que originou, historicamente, a maior onda de compras, fusões e parcerias entre agentes econômicos; a *segunda*, com relação à natureza da comunicação, que altera características centrais da antiga comunicação de massa: a unidirecionalidade e a massificação; e a terceira, em sua semântica, ou seja, a diluição do significado das palavras telecomunicações, comunicação de massa e informática, as quais estão em contínuo processo de integração, o que caracteriza a necessidade de serem entendidas não mais como áreas distintas, mas similares, dadas as suas nuances de aproximação e de integração.

As NTICs consolidam a cibercultura, que se caracteriza como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). A essência da cibercultura está na universalidade, pois uma interconexão generalizada dissolve a centralidade através dos hipertextos que tecem uma grande teia de significados em permanente renovação e atualização, afirma Lévy (1999). Trata-se de um espaço antropológico, que possibilita a efetivação de uma inteligência coletiva, pois,

quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular. Ou antes, ele os aceita todos, pois se contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas. [...] Trata-se de um universo indeterminado e que tende a manter sua indeterminação, pois cada nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações, imprevisíveis, e reorganizar uma parte da conectividade global por sua conta própria. (LÉVY, 1999, p. 111).

No contexto da cibercultura, a informação se apresenta em tempo real e de forma universal, por intermédio da internet. As mensagens eletrônicas são

transmitidas de forma instantânea, podendo ser enviadas de qualquer localidade planetária, bem como do espaço sideral, a partir de satélites de monitoramento, das sondas espaciais e da Estação Espacial MIR. Esse mecanismo de teletransporte informacional engendrado pela internet nos possibilita estar em sintonia com acontecimentos que ocorrem, cotidianamente, no seio da sociedade globalizada, mas também ocasionam sensíveis mutações nos modos de produção da mensagem.

O registro de eventos e do acontecimento, por intermédio de um meio de comunicação qualquer, pode ser facilmente noticiado pela internet, ocasionando compartilhamento simultâneo com milhares de usuários conectados à rede; estes, em contrapartida, podem interagir com as notícias através do envio de sugestões, de indagações via chats e e-mails, apropriados para esta finalidade, pois

las noticias de Internet han servido de escaparate de la interactividad o participación del usuario, una característica exclusiva de hecho medio de comunicación. Pensemos por ejemplo en el chat de ABC, News.com o en las votaciones rápidas de CNN.com. Mientras que la televisión y la radio solo permitían las llamadas de oyentes y televidentes para hacer preguntas, Internet ha facilitado una mayor participación de la gente, tanto en directo como de manera previa a los acontecimientos. Cuando el presidente Clinton concedió a la CNN.com la primera entrevista online realizada a un presidente, en febrero del año 2000, más de 10.000 personas estaban presentes en directo en el chat para hacerle preguntas al presidente. Aunque estas eran cifras record en aquel momento para la CNN, resultan insignificantes si las comparamos con el número de usuarios de los chats que AOL ha generado a lo largo de los años. (HOWARD; JONES, 2005, p. 161).<sup>9</sup>

Neste sentido, a produção e a circulação de informações pela internet ganham um carácter global-transespacial, pois rompem com barreiras provenientes do âmbito social, geopolítico e demográfico. A internet possibilita um intenso incremento no fluxo informacional devido, em parte, à dissolução da

---

<sup>9</sup> As notícias da Internet serviram de vitrine da interatividade ou participação do usuário, uma característica exclusiva dos meios de comunicação. Pensemos, por exemplo, no *Chat* da ABC, News.com ou nas votações rápidas da CNN.com. Enquanto na televisão e na rádio somente eram permitidas as chamadas de ouvintes e telespectadores para fazer perguntas, a Internet facilitou uma maior participação das pessoas, tanto direta como previamente dos acontecimentos. Quando o presidente Clinton concedeu à CNN a primeira entrevista *on-line* realizada com um presidente, em fevereiro de 2000, mais de 10.000 pessoas estavam presentes diretamente no *Chat* para fazer-lhe perguntas. Ainda que estas fossem cifras recordes naquele momento para a CNN, tornam-se insignificantes se comparadas com o número de usuários dos *Chats* que a AOL tem gerado ao longo dos anos. (HOWARD; JONES, 2005, p.161).

exclusividade relacionada aos meios de comunicação mais massificados e tradicionais, como TV e rádio; e, em outra, pelo intercâmbio dos papéis entre os atores da comunicação – emissores e receptores –, que se tornarem coadjuvantes da construção comunicacional.

Na comunicação on-line, as mensagens eletrônicas são intercambiadas a partir de um complexo sistema físeo-tecnológico que necessita, para o seu funcionamento, de satélites, de uma teia ampla de cabos de fibras ópticas, das redes integradas de telefonia, dos milhares de computadores conectados. São estes dispositivos tecnológicos indispensáveis para o pleno (re)envio das mensagens on-line e pelo intercâmbio de papéis entre emissor e receptor. Estes aparatos tecnológicos poderão sofrer algumas mudanças no que diz respeito às suas principais características de comunicação, mas o sentido original de possibilitar maior flexibilidade na interação e na troca de informações permanecerá inalterado. Os meios sofrerão modificações contundentes, como o que ocorreu no passado com o telégrafo, com os telefones convencionais, com a televisão a válvulas, com os videocassetes, e agora, mais recentemente, com os CDs e DVDs. Isto pode ser percebido a partir do surgimento de novos dispositivos digitais que asseguram maior gama de possibilidades aos usuários, como por exemplo, a visualização de filmes cinematográficos e a audição de músicas através da internet.

El cine está a un click de ser completamente digital. O por lo menos uno de sus principales mercados secundarios: el alquiler de películas para su disfrute casero. Ante la crisis de espectadores que vive el cine, Netflix, una de las mayores empresas del sector en Estados Unidos, acaba de anunciar la puesta en marcha de Watch Now, un servicio por el que se podrán alquilar y descargar películas para ser visualizadas desde el propio ordenador durante un máximo de 48 horas. El sistema todavía no está disponible, aunque Netflix confía que empiece a funcionar en junio. De todas las maneras, los socios podrán acceder a 1.000 de los 70.000 títulos de la compañía, y solo aquellos que trabajen con el sistema operativo Windows de Microsoft. A su favor cuenta con una red de 6,3 millones de usuarios en todo EEUU. (RUIZ, 2007, p. 17).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> O cinema está a um click de ser completamente digital. Ou pelo menos um dos seus principais mercados secundários: o aluguel de filmes para o entretenimento caseiro. Diante da crise de espectadores que vive o cinema, a Netflix, uma das maiores empresas do setor nos Estados Unidos, acaba de anunciar o início do Watch Now, um serviço pelo qual será possível alugar e baixar filmes para serem visualizados no próprio computador durante, no máximo, 48 horas. O sistema, entretanto, ainda não está disponível, porém a Netflix estima que comece a funcionar em junho. De todas as formas, os sócios poderão acessar a 1.000 dos 70.000 títulos da companhia, e somente aqueles que utilizam o sistema operacional Windows da Microsoft. A seu favor conta com uma rede de 6,3 milhões de usuários em todo E.U.A. (RUIZ, 2007, p.17).

Estas modificações no panorama comunicacional tornaram alguns dos dispositivos tecnológicos em peças completamente obsoletas, em função das novas possibilidades geradas e oferecidas pela inovação dos dispositivos tecnocomunicacionais que estão surgindo, paulatinamente, no mercado. Estas transformações advêm, em parte, da necessidade do uso de suportes comunicacionais que utilizem, para o seu funcionamento, fontes de energia consideradas limpas, no que concerne ao consumo de energia e ao uso da natureza no seu aspecto primordial. Serão considerados politicamente corretos os suportes comunicacionais que priorizem ações de controle e sustentabilidade da natureza no intuito de minimizar, aí, os efeitos climáticos provocados pela utilização desenfreada. Este contexto, por outro lado, será ampliado pelas mudanças culturais que advêm do compartilhamento das diversas e emergentes ideologias veiculadas pelo universo on-line entre os milhares de internautas conectados: o individualismo que pode ser considerado como a marca registrada da atual situação a que estamos submetidos será substituído por relações sociais mais democratizadas face à massificação dos suportes comunicacionais.

As características das relações sociais que são estabelecidas entre emissor e receptor na comunicação on-line são suscetíveis a determinadas modificações, dependendo do contexto em que se inserem. Podemos pensar, por exemplo, que as novas possibilidades de compartilhamento de informações e de imagens viabilizadas por novos suportes tecnológicos propiciaram estudos sobre a Medicina a distância. O atendimento e o controle da saúde de um paciente através do monitoramento de dados on-line tornam mais eficazes quaisquer medidas de caráter profilático ou clínico. A comunicação entre o emissor e o receptor neste processo pode ser realizada de forma escrita, visual, sonora ou criptografada, por intermédio de sinais, possibilitando maior abrangência no intercâmbio de informações. A tecnologia desta forma permite o controle e a operacionalidade de toda a gama de ações envolvidas neste processo complexo; e o canal comunicativo estabelecido entre o emissor e o receptor possibilita tanto a efetividade como a funcionalidade da infra-estrutura requerida.

Para Silva (2001), o paradigma infotecnológico da atualidade oportuniza novas nuances à lógica comunicacional. Para o autor, estas mudanças têm implicações diretas nas teorias de comunicação, pois o trio básico emissão-mensagem-recepção tem seu esquema clássico alterado para a modalidade interativa de comunicação. Através da hibridação fonte-receptor, o ato comunicativo se processa pela interlocução e construção coletiva. O receptor adquire o status de emissor da mensagem e passa a interferir no fluxo comunicacional. Desta forma, a transmissão da mensagem deixa de ser unidirecional, e, pelos dispositivos tecnológicos, a comunicação é interativa e bidirecional.

De acordo com Silva (2001), os três fundamentos da interatividade são a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e a permutabilidade-potencialidade. O autor entende a participação-intervenção como o ato de intervir na mensagem, tornando-a modificável, reorganizável. O segundo fundamento diz respeito à troca potencial da função de receptor e de emissor, que agora são agentes da comunicação, com papéis intercambiáveis. O terceiro relaciona-se à co-autoria, uma vez que emissor e receptor agem na mensagem.

Kerckhove<sup>11</sup> (1999), ao abordar o aspecto interativo da web, discorre que constitui uma das primeiras características da interatividade o fato de o usuário dar forma ou disponibilizar um conteúdo on-line, via acesso não-linear da rede, através da seleção ou da difusão dos conteúdos dos quais é o provedor. Para este autor, as mudanças que ora se apresentam nos processos de produção de conteúdos propiciaram o surgimento de uma nova modalidade comunicativa: o metadesenho. Em suportes comunicacionais considerados tradicionais, tais como o rádio, jornais, livros e TV, a emissão dos conteúdos difundidos apresenta, meramente, a visão de quem os produziu. A web, ao contrário, possibilita que o usuário, ao exercer a ação de clicar sobre determinados conteúdos, acione uma rede de informações correlacionadas aos mesmos e construa seus próprios conteúdos; e, ao modificar os conteúdos dispostos on-line ou disponibilizar os que construiu, torne-se um co-produtor. Para Kerckhove (1999), a possibilidade de emissores e receptores da rede digital atuarem como co-produtores os torna os reais conteúdos da rede. “En este

---

<sup>11</sup> Derrick de Kerckhove é diretor do Programa McLuhan sobre Cultura e Tecnologia da Universidade de Toronto, desde 1983.

contexto, el destino real de la interactividad claramente es el de no ir por su cuenta sino ponerse *on-line*<sup>12</sup> (KERCKHOVE, 1999, p. 44), o que Lemos (2007) denomina de 'cultura pós-massiva', nas quais produzir, circular e acessar cada vez mais informação tornam-se atos cotidianos.

Para dar exemplos concretos, podemos dizer que *blogs* e *podcasts* tornaram-se novas formas de emissões textual, imagética e sonora onde cada usuário faz o seu próprio veículo. Os *blogs* são hoje um fenômeno mundial de emissão livre de informação sobre diversos formatos (pessoais, jornalísticos, empresariais, acadêmicos, comunitários [...]). Os *podcasts*, por sua vez, são formas livres de emissão sonora onde cada usuário pode criar o seu próprio programa e disseminá-lo pela rede. As formas da arte eletrônica colaborativas mostram diversas ações coletivas, participativas e recombinatórias, onde pessoas e grupos cooperam entre si, pela via telemática. O mesmo acontece com o desenvolvimento dos *softwares* livres, hoje um sistema muito poderoso que também faz parte dessa liberação da emissão. Aqui os códigos são alterados e disponíveis para novas modificações através de desenvolvedores espalhados pelo mundo. (LEMOS, 2007).

Este contexto pode ser percebido pela frequência e número de acessos realizados atualmente na internet. Através dos respectivos suportes comunicacionais da rede, é possível a interação e o compartilhamento de conteúdos entre seus usuários.

Las páginas que están arrasando ahora mismo en Internet son aquellas en las que el usuario tiene algo a decir o hacer, aquellas en las que puede de alguna forma expresar su opinión, ya sea a través de imágenes, vídeos, comentarios o todo ello. Los expertos hablan de You Tube como la excepción que confirma la regla: la hora compañía de Google tiene un buen diseño, sencillo y ágil, pero en su opinión no son estos los elementos que han propiciado el éxito. Las grandes compañías empiezan a ser conscientes de la necesidad de contar con la experiencia de los usuarios si quieren crear servicios más atractivos. La clave es la participación del navegante. El conocido como "componente social de los productos" adquiere en Internet una importancia vital. (SALVATIERRA, 2007, grifos do autor).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> "Neste contexto, o destino real da interatividade claramente é o de não ir por sua conta, mas estar on-line".

<sup>13</sup> As páginas que estão arrasando agora mesmo na Internet são aquelas nas quais o usuário tem algo a dizer ou fazer, aquelas em que pode de alguma forma expressar sua opinião, seja através de imagens, vídeos, comentários ou tudo isso. Os especialistas falam do You Tube como a exceção que confirma a regra: agora a companhia do Google tem um bom design, simples e ágil, mas em sua opinião não são estes os elementos que proporcionaram o êxito. As grandes companhias começam a ser conscientes da necessidade de contar com a experiência dos usuários se querem criar serviços mais atrativos. A chave é a participação do navegador. O conhecido como "componente social dos produtos" na Internet, adquire uma importância vital. (SALVATIERRA, 2007, grifos do autor).

Segundo McLuhan (1996, p. 30), “o meio é a mensagem porque é o meio que modela e controla a escala e forma das associações e trabalho humanos”, e o conhecimento é determinado pelo meio, originando-se de um processo prévio de criação no qual as tecnologias, especialmente os meios de comunicação, são consideradas como extensões do homem, e, como tal, estão conectadas diretamente com a nossa mente, coordenando e controlando as nossas ações. Já para Kerckhove (1999), o “código é a mensagem”, pois cada registro, físico ou eletrônico, tem sua origem na conectividade, ou seja, a inteligência do ser humano criador é a inteligência que o mesmo insere em diferentes dimensões e contextos. Num ato comunicativo, ao estabelecer o código, o canal determina a relação comunicativa e simbólica. As mensagens eletrônicas que são enviadas pelo agente emissor de forma codificada podem ser compreendidas e decodificadas pelo agente receptor, pois ambos utilizam e comungam no ciberespaço a linguagem digital. Auroux afirma que existe uma hiperlíngua que “é a realidade última que engloba e situa toda a realização lingüística. Se os sujeitos se compreendem é porque há hiperlíngua” (AUROUX, 2005, apud DIAS, 2005, p. 103). Com a identificação, a interiorização e a assimilação dos sinais lingüísticos apropriados e característicos de uma determinada hiperlíngua, o indivíduo estará apto, cultural e intelectualmente, para compor uma mensagem em hipertexto que possa ser compreendida e compartilhada com os seus pares.

Tecnicamente o hipertexto é uma forma de organização da informação possibilitada pelos avanços da informática, traduzindo-se em um conjunto de nós, ligados por conexões, permitindo a exploração através de um processo de leitura-navegação não-linear e associativo, descentralizado e rizomático. Aqui instala-se uma seqüência de processos interativos e criativos – advindos da possibilidade de tradução, transformação e passagens através de conexões múltiplas em velocidade. Longe de ser apenas um novo suporte técnico para a informação, os hipertextos problematizam as formas de conceber a produção e apreensão da informação e do conhecimento, ao mesmo tempo que um rearranjo. (LEMOS, 2002, p. 132).

Através do hipertexto, o processo de enunciação da mensagem ocorre na sua plenitude, quando as ações comunicativas não se restringem à navegação sob determinada mensagem, mas, quando o comunicativo on-line possibilita que os sujeitos se tornem, ao mesmo tempo, “autor e espectador do acontecimento de linguagem” (ZOPPI-FONTANA, 2005) no espaço incorpóreo e virtualizado da rede.



O processo de enunciação ocorrerá em sua plenitude, quando os agentes comunicativos estiverem totalmente familiarizados tanto com a manipulação dos suportes comunicacionais como com os signos inerentes a determinado conteúdo no contexto de um hipertexto qualquer.

las ventanas pueden obligar a la mente a configurarse como una estructura hipertextual, manipulando varias operaciones al mismo tiempo. Una vez nos hemos familiarizado con este proceso, podemos codificar e decodificar nuestro entorno habitual con las herramientas que hemos aprendido a utilizar con los medios de soporte. (KERCKHOVE, 1999, p. 126).<sup>14</sup>

O hipertexto possibilita a quebra da rigidez textual, rompendo o isolamento do texto por meio da não-linearidade e da união com os demais códigos da rede. Aspectos como atualização e conectividade rompem a linearidade, tanto pelo intercâmbio quanto pela intensidade do processamento de informações que circulam na rede, o que gera um espaço comunicativo em constante fruição. Deste modo, a interlocução é modificada em sua forma, através da conectividade ou *webness*, como afirma Kerkchove (1989), pois o conectivo surge como alternativa ao individual e ao coletivo para a produção intelectual humana.

A hipertextualidade traz novas possibilidades à escrita a partir da interação, da navegação e da produção textual não-linear e caracteriza um novo modo de produção e atualização do texto escrito. Podemos, então, afirmar que, através da hiperconectividade, os sujeitos da rede estão em conexão permanente através dos signos, gerando, por consequência, novos signos pela enunciação e conexões generalizadas.

Compreender um signo consiste em aproximar o signo aprendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta ao signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material), passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. [...] Os signos só emergem, decididamente, o processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a

---

<sup>14</sup> As janelas podem obrigar a mente a configurar-se como uma estrutura hipertextual, manipulando várias operações ao mesmo tempo. Uma vez que estamos familiarizados com este processo, podemos codificar e decodificar nosso ambiente habitual com as ferramentas que aprendemos a utilizar com os meios de suporte. (KERCHKHOVE, 1999, p. 126).

própria consciência individual está repleta de signos. (BAKHTIN, 2004, p. 34).

A hipertextualidade é um componente fundamental do ciberespaço e se caracteriza como fenômeno comunicacional que possibilita infinita extensão das mensagens; conteúdos diversificados com diferentes linguagens e formatos - pois é um meio multimodal; conexão irrestrita por diferentes usuários; bidirecionalidade; instantaneidade na transmissão e também na produção das mensagens; comunicação diferida - em tempo real, ou não - e em escala planetária. Desta forma, a comunicação que se efetiva na rede caracteriza-se pelo seu potencial interativo, multimidiático, hipertextual e intertextual, originando novo caráter ao processo emissão-recepção das mensagens, agora passíveis de personalização, bem como da utilização de uma estrutura narrativa diferente das disponibilizadas pelos meios tradicionais de comunicação, a não-linearidade.

Internet como fenómeno comunicativo nos plantea el problema del pensar la investigación del impacto de este medio sobre América Latina dando cuenta de “las relaciones entre tecnología en singular y culturas en plural, ya que es la tecnología de donde proviene hoy uno de los más poderosos impulsos hacia la homogenización, y es desde la diferencia y la pluralidad cultural como la uniformación tecnológica esta siendo desenmascarada y enfrentada”. De ahí que sea necesario como señala Martín Barbero, empezar por los “interrogantes que las nuevas tecnologías de comunicación plantean en el ámbito de lo cultural a los latinoamericanos. Lo cual implica un doble movimiento: no volver a dejarnos enredar en el falso dilema –el sí o el no a las tecnologías es el sí o el no al desarrollo-, ya que ese dilema demostró más que suficientemente su falacia; y efectuar un desplazamiento que nos lleva de las tecnologías en sí mismas a sus modos de acceso, de adquisición, de uso: desplazamiento de su incidencia en abstracto a los procesos de imposición y dependencia, de dominación pero también de resistencia, de resemantización y rediseño”. (CASTELLS, 2007, grifos do autor).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> A Internet, como fenómeno comunicativo, nos apresenta o problema de pensar a investigação do impacto deste meio sobre a América Latina dando conta das “relações entre tecnologia no singular e culturas no plural, já que é da tecnologia que provém, hoje, um dos mais poderosos impulsos para a homogeneização, e é a partir da diferença e a pluralidade cultural como uniformização tecnológica que está sendo desmascarada e enfrentada”. Daí que seja necessário, como assinala Martín Barbero, começar pelos “interrogantes que as novas tecnologias de comunicação apresentam no âmbito cultural aos latino-americanos, que implica um duplo movimento: não voltar a deixar-nos enredar no falso dilema – o sim ou o não às tecnologias é o sim ou o não ao desenvolvimento -, já que esse dilema demonstrou mais que suficientemente sua falácia; e efetuar um deslocamento que nos leva das tecnologias em si mesmas aos seus modos de acesso, de aquisição, de uso: substituição de sua incidência em abstratos aos processos de imposição e dependência, de dominação, mas também de resistência, de re-semantização e re-desenho”. (CASTELLS, 2007, grifos do autor)”.

Os paradigmas apontados por Orihuela (2007), e postos a seguir, são pertinentes e importantes para, por agora, finalizar a discussão neste texto sobre as mudanças na comunicação em tempos de cibercultura, ou, em acordo com o autor, em tempos de e-comunicação.

a) Da audiência ao usuário: os meios de comunicação eletrônicos, graças à concorrência das tecnologias de cabo e satélite, conseguiram, nos anos oitenta, segmentar a oferta da programação, passando do modelo *broadcasting* ao modelo *narrowcasting*. A internet permitiu mais um grau desta evolução: do *narrowcasting* ao *point-casting*, pois os serviços da rede possibilitaram respostas a demandas informacionais específicas de cada usuário e à desmassificação da comunicação pública através de um modelo de comunicação personalizada.

b) De meio a conteúdo: a convergência de suportes tecnológicos gerada pela digitalização reformula a identidade dos meios. Estes adquirem maior significado pelos conteúdos produzidos e disseminados em função das necessidades dos usuários, pois, através de ferramentas, há superação das restrições de acesso, publicação e difusão de conteúdos.

c) De monomídia a multimídia: diversos formatos convergem para um mesmo suporte digital, por esta razão as distinções entre meios baseadas no uso de um tipo de linguagem (impresso, audiovisual) tendem a desaparecer.

d) Da periodicidade a tempo real: os meios on-line assumem que, para competir com independência, as versões eletrônicas de diários, semanários ou revistas mensais têm de atualizar-se em tempo real. No caminho da periodicidade em tempo real, perdeu-se a reflexão (se impõem o *soft reading* e o *soft writing*), mas há um ganho em dinamismo, com estilos próximos à conversação.

e) Da escassez à abundância: o espaço nos meios impressos e o tempo nos meios eletrônicos constituíram, tradicionalmente, os recursos escassos no setor da comunicação. A complexidade dos sistemas de produção de meios escritos e audiovisuais faz com que só algumas empresas poderosas possam dispor das custosas infra-estruturas necessárias para colocar à disposição do público suas

mensagens. Por outro lado, os meios digitais multiplicam os canais disponíveis, transmitindo maior quantidade de informação em menor tempo e em escala universal. Não há limites à quantidade de meios que podem existir na Rede, não há limites, também, sobre o volume de informação que cada um deles pode oferecer ao usuário, e, além disso, o custo de fazer comunicação pública na Rede é praticamente equivalente para todos.

f) Da intermediação à desintermediação: a rede tem posto em questão uma das funções básicas dos meios tradicionais e de suas profissões associadas: a mediação profissional dos comunicadores nos processos de acesso do público às fontes. O papel tradicional dos editores assim como a função clássica de agenda-setting constituíam o perfil profissional dos comunicadores e do rol social dos meios. Buscar a informação, editar e publicar, decidindo sobre sua relevância, oportunidade e interesse, era faculdade exclusiva dos comunicadores. Ocorre que a rede, por um lado, permite o atalho do público às fontes de informação sem a mediação dos comunicadores profissionais; e, por outro, permite o acesso universal a um sistema mundial de publicação que funciona, igualmente, à margem dos editores dos meios tradicionais. O paradigma da nova mediação multiplica o número de vozes, mas, ao mesmo tempo, dilui sua autoridade, ao haver fraturado o sistema de controle editorial prévio à difusão pública de informação.

g) Da distribuição ao acesso: ante o modelo de difusão dos meios convencionais ponto-multiponto, de caráter unidirecional e assimétrico, surge um modelo multiponto-multiponto, multidirecional e simétrico, no qual usuários podem acessar aos servidores onde radica a informação, e, além disso, comunicar-se entre si, utilizando o mesmo sistema com o qual acessam os meios. As novas simetrias emergentes permitem que os meios se convertam em foros e geradores de comunidades, ao mesmo tempo em que abrem aos usuários a possibilidade de se tornarem produtores em um espaço comunicativo universal.

h) Da unidirecionalidade à interatividade: o modelo bilateral da rede, oriundo da arquitetura cliente-servidor, é inverso ao modelo de unidirecional. Ao existir um suporte físico comum tanto para a distribuição como para o acesso à informação, os provedores de conteúdos e os usuários podem estabelecer, neste

canal, um vínculo bilateral, já que seus papéis resultam perfeitamente intercambiáveis. Deste modo, projeta-se à escala pública o paradigma da comunicação telefônica, situação na qual os interlocutores intercambiam permanentemente seus papéis de emissor e receptor graças à utilização do mesmo canal. A interatividade cristaliza em sistemas de feedback mais dinâmico, imediato e global, que, paulatinamente, se transformam em mecanismo de pesquisa on-line, já utilizados inclusive para orientar o sentido de campanhas eleitorais, desenvolvimento de tramas, a evolução dos personagens nas novelas de ficção televisiva, entre outras situações.

i) De linear a hipertextual: frente ao modo linear ou seqüencial que ordena a estrutura do discurso nos meios tradicionais, os suportes digitais permitem a construção narrativa caracterizada pela distribuição da informação em unidades discretas (nodos) e sua articulação mediante os enlaces de programação. O hipertexto surge como nova fronteira tecnológica da escritura e exige novas destrezas comunicativas. A desarticulação do texto, sua fragmentação e a possibilidade de enlaces com qualquer outro texto disponível desvanece o paradigma linear, e com ele desaparecem também a unidade, a autonomia, a estrutura e, às vezes, até a coerência e o sentido próprios dos textos escritos e audiovisuais.

Os paradigmas comunicacionais que se originam através da e na cibercultura causam mudanças significativas na cultura, pois as formas de comunicar-se e de estar em contato com o outro exigem conhecimentos tecnológicos, e, também, chamam a atenção para o fato de que mais do que um modo de circular, distribuir e localizar a informação, o ciberespaço é um meio sociotécnico que gera novos espaços de sociabilidade, de enunciação e de autoria. Ainda não é possível percebermos, de forma objetiva, quais serão os efeitos dos atuais suportes comunicacionais disponíveis no mercado. A informação digitalizada e a comunicação interativa engendram uma determinada configuração, na qual os cibernautas conectados e ativos são os elementos centrais do processo comunicativo, pois a forma de ação comunicativa no espaço virtual é a potencialização das relações sociocomunicacionais que se pautam na interatividade, na conectividade, na enunciação e na interlocução. Este circuito de ações e de

movimentos realizados ocasiona uma teia de significações sociais que se legitimam pelo ser e estar on-line.

## 2.3 SOCIALIDADE E COMUNICAÇÃO NA CIBERCULTURA

A comunicação, para Maffesoli, é o elemento central da socialidade, que se legitima a partir de um estar junto e se caracteriza como fator expoente das práticas sociais e culturais vivenciadas na sociedade pós-moderna, onde se sobressai o viver em comunhão em detrimento do individualismo. Seria o favorecimento da lógica da identificação, do compartilhamento, da construção conjunta, que só faz sentido através da comunicabilidade, do que pode ser vivido com os outros. Neste sentido, a pós-modernidade é entendida como sensibilidades alternativas da modernidade, por isso o autor coloca em perspectiva o nascimento de um novo mundo e de um viver em sociedade pautado nas diversas experiências que consolidam os modos de vida.

Ao caracterizar a sociedade, Maffesoli reitera a posição de Georg Simmel, de que esta se configura em comunhão e na reciprocidade de ações através do estar com o outro, para o outro, ao lado dos outros. A partir dos propósitos de cada um, formam-se e desenvolvem-se os conteúdos e os interesses materiais ou individuais, ou seja, se constitui um conjunto complexo de indivíduos unidos em uma comunidade. Para Simmel (1968 apud MORAES FILHO, 1983), as finalidades e os objetivos comuns de cada agrupamento humano constituem as formas e as leis próprias de cada sociação. As interações sociais caracterizam determinado contexto histórico, político, religioso, gerando, a priori, uma unidade, a qual mantém determinados traços de singularidade, que sofrem influências do grupo ou indivíduo. A sociação humana, seja de base material ou espiritual, estrutura as relações, a forma e o conteúdo da vida societária através dos laços que nela são estabelecidos. A forma constitui-se do conjunto de ações efetuadas de um para outro e de outro para um, a partir de uma unicidade social, de finalidades e de objetivos, e que

promovem a interação, o laço social e a coesão dos elementos de determinada formação social.

Desse modo, todas as diferenças apresentadas pelos fins especiais em torno dos quais as sociedades se constituem, se neutralizarão mutuamente, e a forma social será a única a se sobressair. Assim, um fenômeno tal como a formação dos partidos observa-se tanto no mundo artístico como nos meios políticos, tanto na indústria como na religião. Então, se for investigado o que em todos esses casos se reconhece como reencontrado, apesar da diversidade dos fins e dos interesses, obter-se-ão as espécies e as leis dessa forma particular de agrupamento. (SIMMEL 1968 apud MORAES FILHO, 1983, p. 47).

As formas sociais, para Simmel, são elaboradas e organizadas a partir das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos que integram uma comunidade e onde seus membros possuem determinada identificação com os objetivos e aspirações comuns. Essas relações produzem como resultado a existência de uma variabilidade de grupos sociais e uma intensa diferenciação entre estes, principalmente no que se refere às identificações adotadas como parâmetro de orientação básica, através de uma unidade desprovida de rigidez total e que possibilita o fluxo das interações entre os sujeitos. As relações de interação e de comunicação possibilitam a criação e a continuidade de unidades sociais, reelaboradas em conformidade com os novos contornos que adquirem pela interferência do grupo ou dos indivíduos, pois é a partir da união das ações e das reações que os indivíduos permutam entre si e constituem uma unidade social permanente ou passageira, a qual serve de sustentáculo para a vida coletiva.

A sociedade, para Maffesoli (1998), é constituída de forma orgânica por um jogo de imagens<sup>16</sup>, um estilo que acentua ao mesmo tempo a estética, o cotidiano e o comunicacional, caracterizando o simbólico. Utiliza-se da noção de “forma” para designar a matriz que possibilita os fenômenos estéticos delimitarem a cultura pós-moderna e que são gerados no entorno social. A forma possibilita a religação com o outro, em função de um interesse, desejo ou gosto, e se origina por meio do sentido de pertencimento, de reconhecimento com o outro, da lógica de identificação com um sujeito ou objeto, ou, ainda, pela imagem que estes

---

<sup>16</sup> Para Jacques Aumont (1995), as imagens podem ser divididas em três modos: simbólico, epistêmico e estético. O simbólico é constituído por símbolos e ícones sagrados, são as imagens que acompanham conceitos de ideais, democracia, liberdade, lutas, etc. O modo epistêmico é desenvolvido no início da idade moderna, tendo na imagem a fonte de informação visual de uma época, de uma sociedade, de hábitos. O modo estético procura agradar ao telespectador, traduzindo e provocando sensações, sentimentos, portanto, indissociável da noção de arte e chega a confundir-se com uma imagem artística.

representam. Seria a adesão à idéia, ao objetivo ou à representação de determinada cultura, possibilitando a participação nas mesmas projeções, nos mesmos sonhos, além de originar a pluralidade do mundo através de diferentes contágios culturais.

A forma é, portanto, uma maneira de reconhecer a pluralidade dos mundos, tanto no plano do macrocosmo geral, dos cosmos social, quanto no do microcosmo individual, e isto sem deixar de manter a coesão necessária à vida. Assim, sem reduzir à unidade – que é o próprio do racionalismo – ela favorece a unicidade, dá coesão a coisas díspares. Em outras palavras, num mundo de contrastes, ela permite que se tenha uma idéia de conjunto: a da organicidade que une, subterraneamente, todos os fragmentos do heterogêneo. A dialética tinha por ambição, pretensão, ultrapassar o contraditório, é assim que dava um sentido ao mundo, orientava-o, dava-lhe uma finalidade. O formismo, ao contrário, mantém juntos todos os contraditórios, favorecendo assim um sentido que se esgota em atos, que não se projeta, que se vive no jogo das aparências, na eflorescência das imagens, na valorização dos corpos. (MAFFESOLI, 1998, p. 86).

A forma possibilita a constituição de comunidades, pois é a maneira mais concreta de representar um elemento conhecido do mundo real, tornar algo figurativo, facilitando a capacidade de identificação com objetos universais reconhecidos e pertencentes à pluralidade dos mundos. Além disso, através da forma e da atividade onírica, constitui-se a pessoa coletiva, e dela “cada indivíduo é um elemento ínfimo” (MAFFESOLI, 1988, p. 106). A estética formante para o autor possibilita o declínio do individualismo à medida que se consolida como substrato de uma existência e de uma intensidade que permitem a essencificação daquilo que é. Ao mesmo tempo se constitui aberta à criação e à recriação em virtude das dinâmicas sociais e culturais, por meio da potência presente no corpo societal.

Por meio da *puissance* ou potência, surge uma força que cristaliza os jogos sociais, os interesses, as vontades, consolidando-se como sustentáculo da vida social, pois apresenta uma capacidade latente, presente no mundo social e natural. Através da potência, a criatividade é estruturada, tornando-se vital para os indivíduos utilizarem-na como elemento das comunicabilidades, originando, por isso, movimentos de reciprocidade que não têm uma centralidade definida. Maffesoli, com seu pensamento formista, procura

evitar o fantasma da clausura, reconhecer a singularidade, respeitar o detalhe e o múltiplo, fazer despontar a aventura do cotidiano como criação coletiva por “aproximações sucessivas” [...] A analogia formista procura



compreender a correspondência física e social, isto é, a interdependência dos fatores que comandam a lógica do ser vivo. (TACUSSEL, 2002, p. 12).

Maffesoli apresenta na sociologia do imaginário um vetor antropológico e cultural que reabilita a função da imagem no plano cognitivo, pois o imaginário possibilita a significação e a representação imagística de pessoas ou de objetos, o que constitui, portanto, a multiplicação das idéias através de ações recíprocas entre indivíduos que buscam a demultiplicação dos processos societários através de um modelo comum, de uma simbologia, porém relativizada de acordo com o contexto de que fazem parte. Desta forma, para Maffesoli (2001, p. 75-76), o imaginário “é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável”, portanto ultrapassa o indivíduo, ao mesmo tempo que impregna o coletivo a partir do compartilhamento, da interação, da comunhão e do estar junto.

Por meio do imaginário, nasce a possibilidade de reinterpretar, reconstruir, ser um co-autor num universo cultural, no qual subjetividade e interferência, reconstrução e desconstrução são fatores determinantes do social. Por isso o imaginário consolida o estado de espírito de um grupo, possibilita um tipo de vínculo entre seus membros e une em uma mesma atmosfera os interesses, os objetivos, as subjetividades e a criação de novos saberes. Ele apresenta “um elemento racional, ou razoável, mas também outros parâmetros, como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não-racional, o irracional, os sonhos, enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas.” (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Para Maffesoli (2001), a noção de comunicação perpassa pela possibilidade de relacionar-se com o outro de forma a participar de um projeto comum, que oportunize o estar junto - aspecto primordial da socialidade. Segundo Maffesoli (2003, p. 14), “a palavra comunicação serve também para encarnar o retorno dessa velha idéia que é o imaginário, ou seja, o fato de que se vibra com outros, em torno de alguma coisa, seja qual for essa coisa”. A comunicação como processo de interação é realimentada pela necessidade de socialização, de estar junto, que tem como objetivo primeiro a participação em conjunto. A individualização é rompida pela interação, pelo sentimento de integração com o outro e de pertencimento, como ideal comunitário.

[...] A comunicação, seja qual for o nome que se dê a ela, é uma *estrutura*, ou seja, uma entidade composta de elementos interdependentes que vai além da consciência dos atores envolvidos. A comunicação [...] não é somente verbal, embora a palavra ocupe nela um lugar destacado, mas um sistema total, uma mescla de palavras, objetos e gestos que reclama uma *poética* globalizante. (MAFFESOLI, 2005, p. 98).

Maffesoli (2005b) traz a noção de socialidade como algo que está ligado à comunicação e às relações sociais cotidianas, possibilitando que as pessoas constituam unidades sociais a partir de seus interesses comuns. Por isso socialidade e comunicação são termos indissociáveis. A socialidade viabiliza que os indivíduos possam estar ligados coletivamente, em comunhão e atuantes em grupos. Em suas palavras,

talvez eu fale tão pouco de comunicação porque para mim essa noção está implícita na socialidade. A comunicação é a cola do mundo pós-moderno. Dito de outra forma, ela é um meio de reencarnação desse velho simbolismo, simbolismo arcaico, pelo qual percebemos que não podemos nos compreender individualmente, mas que só podemos existir e compreendermo-nos na relação com o outro”. (MAFFESOLI, 2003, p. 13).

As práticas sociais e culturais que emergem em determinados espaços caracterizam a essência da socialidade, “o essencial está em reconhecer-se, em ver-se, em fazer parte de uma comunidade presencial ou virtual” (MAFFESOLI, 2003, p. 15). Para o autor, a interação e o compartilhamento são características da socialidade, pois “a sociedade é formada por um conjunto de relações interativas, feita de afetos, emoções, sensações que constituem, *stricto sensu*, o corpo social” (MAFFESOLI, 1996, p. 73).

A socialidade de Maffesoli está ligada a relações sociais que marcam o dia-a-dia e que a reforçam de forma espontânea. Deste modo, as pessoas, impulsionadas por interesses diversos, fundem-se em uma unidade de interesses comuns por meio de uma comunicação multidirecional que permite aos indivíduos estarem ligados coletivamente. Comunicar é a essência da socialidade, pois a interface com o outro, a religação, a associação, a interação se processam através das interações estabelecidas de diferentes formas nos relacionamentos cotidianos, permitindo assim o criar e o recriar das diferentes atividades culturais e sociais. Para o autor, todas as formas de socialidade e de interação são comunicação, porque a

essência do social é viver cotidianamente e em conjunto, em detrimento do individualismo.

Em síntese, Maffesoli percebe a comunicação como uma forma sensível da vida social contemporânea e tenta compreender, fora dos imperativos morais, como ela serve de “cimento social” numa época de crise das velhas certezas e de desabamento das antigas utopias políticas que, através da promessa do paraíso futuro terreno, serviam de “cola” social para os indivíduos socialmente desamparados. (SILVA, 2004, p. 44).

A socialidade de Maffesoli enfatiza a “tragédia do presente”, o instante vivido nas relações banais do cotidiano, nos momentos não-institucionais, racionais ou finalistas da vida de todo dia, pois está em evidência viver o aqui e agora, sem projeções futuristas ou morais. Está atenta a que, na sociedade contemporânea, é a socialidade não-institucional que se sobressai; e que, na vida cotidiana, há uma dimensão de estar presente. Dá especial destaque ao “presenteísmo” como conceito-chave da socialidade. As tecnologias de informação e de comunicação agem como potencializadoras de situações que possibilitam estabelecer a interação, as relações comunitárias e de imaginário, pois, com elas, há diferentes espaços possíveis para que a dimensão comunitária seja vivificada.

O espaço social da pós-modernidade, para Maffesoli (1996), integra também um território simbólico o qual comporta materialidade mística feita de afetos e emoções. Vai além da dinâmica da matéria, pois só pode existir a partir do discurso multiforme, da comunicabilidade, funcionando como “mecânica de fluidos”, onde circulam informações, afetos, movimentos éticos e estéticos que são marca da cultura. Portanto a arquitetura cultural adquire importância na megalópole contemporânea, assim como acontece com a arquitetura física. A internet, como espaço globalmente partilhado, cria malhas invisíveis que proporcionam uma relação de proximidade, pois “quer se queira ou não, cada um se banha num espaço comum, participa dos mesmos valores, em suma, é o consumidor de objetos ou de laços simbólicos que são idênticos para todos” (MAFFESOLI, 1996, p. 263). Com suas imagens, palavras e mensagens, a rede das redes traz elementos que oportunizam romper com o isolamento e possibilita minimizar a gregária solidão, fazer comunicação, atribuindo, assim, uma nova perspectiva ao espaço social. A comunicação como comunhão enseja a efervescência nos agrupamentos, estes

que, através de interesses próprios, compartilham o espaço social sob a lógica do estar junto, seja num território real ou simbólico.

Todos esses territórios, que é preciso compreender no sentido etológico, esses “pontos altos”, esses lugares e espaços de socialidade, estão repletos de afetos e de emoções comuns, são consolidados pelo cimento cultural ou espiritual, em suma, são feitos por e para as tribos que aí escolheram domicílio. É, aliás, sua maior ou menor capacidade de exprimir (ser a expressão de) a ou as comunidades que a habitam que faz, de um espaço físico, um espaço vivido. (MAFFESOLI, 1996, p. 267).

Para o autor, a construção social da realidade é essencialmente simbólica e permeada por um paradigma estético “[...] o mundo que sou é, portanto, um conjunto de referências que divido com os outros.” (MAFFESOLI, 1996, p. 259). Uma série de elementos que constituem uma “matriz na qual vão nascer, crescer, fortalecer-se essas inter-relações feitas de atrações e de repulsões, todos esses pequenos nada que fazem o todo do que chamo socialidade. Coisas que se podem resumir pelo termo ‘interacionismo simbólico’”(MAFFESOLI, 1996, p. 259). A existência humana se constitui, então, por meio da construção que se estabelece no ambiente social, através da religação, pois é por ela que se estabelece o relacionamento com os lugares, com os personagens, com as pessoas, desenvolvendo, dessa forma, o sentimento de confiança no outro.

A socialidade é caracterizada como intensa, heterogênea, movediça, pois se pertence a um lugar dado, mas não de maneira definitiva, porque várias portas em diferentes espaços e territórios estão abertas para que as pessoas vivam em comunhão, e aí possam se destituir da solidão para encontrar no coletivo a possibilidade de um projeto em comum. O reencantamento do mundo é uma das marcas da cultura pós-moderna, caracterizada pelas diferentes possibilidades de manifestações estéticas, movimentos urbanos, de relação com a natureza e a cultura. O sentido de pertencimento, graças à lógica da identificação, é uma forma, uma imagem, em que o indivíduo se deixa conduzir pela afetividade, pelo sentimento de pertencer a algo, pelo prazer de estar e ser comunidade-comunhão.

Existe uma sinergia entre o espaço e a socialidade, já que é o meio que possibilita a condição de existência humana, a aproximação cultural e a existência

social e natural. Deste modo, as diferentes mediações e relações culturais são constituídas de forma física ou simbólica, e nelas é possível o compartilhamento de emoções e sentimentos, pois um “espaço só tem sentido se pode ser vivido com outros, de perto” (MAFFESOLI, 1996, p. 262). Assim, para este autor, há um processo de recentramento comunitário que surge nas sociedades contemporâneas e que tem em sua essência experiências coletivas e estéticas. Novos territórios trazem a possibilidade de as pessoas, por meio da interação, aprenderem umas com as outras num projeto coletivo.

Outra noção utilizada por Maffesoli (1988, p. 216) é a empatia, que representa “uma comunicação intuitiva com o mundo, remetendo a um sentimento cósmico”, uma maneira, portanto, de sentir a si próprio em contato com o outro e que possibilita um guia para a convivência social a partir do pluralismo. A empatia é impulsionada pelo sentido de pertencimento e da lógica da identificação, pois oportuniza a participação em detrimento da separação e a superação do sujeito individualizado da modernidade. O sujeito que Maffesoli (1996) apresenta se constitui como pessoa nas diferentes relações sociais e culturais, por ser um sujeito que se mostra de forma ambivalente, que estabelece seu lugar a partir dos espaços presentes nas dinâmicas culturais e sociais através da experiência e da vivência com o coletivo, por meio de uma lógica comunicacional. Maffesoli (1996) nos apresenta a lógica da identificação como uma forma de ultrapassar a lógica da identidade, pois o indivíduo não se constitui somente através da “subjetividade, da permanência individual”,

[...] essa identificação relativiza, no sentido simples do termo, o sujeito autônomo e senhor de si, e, de outro lado, que isso integra esse sujeito relativizado a uma dinâmica social. Em outras palavras, a figura, o ideal, a imagem idealizados favorecem o contexto, integram o indivíduo num sistema de comunicação e de inter-relações, que é causa e efeito de toda sociedade. (MAFFESOLI, 1996, p. 328).

Para Maffesoli (1996), a passagem da identidade à identificação pode ser entendida como uma máscara que possibilita a representação dos 'eus' de cada um nos momentos sociais. As múltiplas facetas do indivíduo são acionadas nas diversas situações que vivencia no decorrer de suas experiências, constituindo novos modos de vida e de expressão de acordo com as interferências que realiza no

mundo circundante e recebe dele. Para o autor, a homogeneidade faz sentido a um indivíduo da modernidade que é único e fechado na sua subjetividade. O indivíduo pós-moderno é entendido como pessoa aberta, que se constitui na socialidade a partir de suas relações sociais, comunicacionais e culturais. Por isso, através da identificação, podem existir diferentes ligações com objetos, imagens, grupos, palavras, religião, afetos, entre outros, sendo a identidade o pivô das comunicabilidades que suscitam ampliação das manifestações sociais, culturais e da construção do 'eu' por meio de um vitalismo tribal. Ao indivíduo pós-moderno, diferentes identificações são permitidas, pois, ao suscitar relações, constrói novas subjetividades, aflora o aspecto plural da pessoa e o pertencer múltiplo e societal.

Maffesoli (1996) interpreta a cultura à luz de um conjunto de elementos passíveis de descrição, como a forma de expressão em determinada comunidade e a possibilidade de perceber as mensagens oriundas do estar-junto. O autor conclui que a cultura perpassa pelo habitar um espaço em que o isolamento do corpo é rompido com a relação de correspondência com o outro, o que a caracteriza como um processo contínuo de criação e recriação a partir das diferenças e das interações geradas pelos membros do grupo. A socialidade apresenta-se como base das construções culturais e sociais, a partir da sensibilidade e da estética. Significa, então, que, para Maffesoli, a relação não é apenas racional ou funcionalista como na modernidade, mas perpassa pelas sensações, o que ele chama de Razão Sensível, construída a partir de sonhos, desejos e identificações individuais e coletivas, os quais geram inter-relacionamentos e práticas comunicativas como motor da sociedade pós-moderna. A cultura passa a ser um produto social “uma grande matriz onde, num processo de reversibilidade, os indivíduos, os valores, as tipicalidades agem e retroagem uns sobre os outros” (MAFFESOLI, 1996, p. 327).

O tribalismo é a desindividualização, o que representa o declínio do indivíduo caracterizado pela sociedade de massas. Emerge a noção de pessoa, ligada ao outro, ou ainda, que está em constante processo de religação, de comunhão, a partir da e pela socialidade, pois as relações constituir-se-ão em possibilidades de as pessoas evoluírem através de uma experiência individual ou coletiva, através de novos saberes, de novas identificações oriundas da socialidade.

As práticas culturais, para Maffesoli (1998), originam-se na coletividade, no estar-junto, em modos de vida global, pois estas são características essenciais para processos de criação e recriação do lócus e das relações sociais.

Ao falar de cultura, Maffesoli (1998) enfatiza que a cultura erudita dá sinais de reconhecimento de outra cultura, a dos sentimentos comuns, pautada na subjetividade, nas emoções e sensações presentes na contemporaneidade. A cultura dos sentimentos comuns relaciona-se à comunhão de emoções, advindas, muitas delas, do processo de identificação que a pessoa desenvolve em contato com o outro. Maffesoli (1998) admite que há entre estas duas culturas – a erudita e a dos sentimentos –, uma distância intransponível, mas não se preocupa em superar tal diferença ou denegar suas conseqüências reais, tanto na ordem do conhecimento, como na prática cotidiana. A cultura, portanto, passa por uma lógica da identificação, a qual emerge no *corpus* social, o que, leva Martín-Barbero (2002, grifos do autor) a considerar:

Entender esta *transformación en la cultura* nos está exigiendo asumir que *identidad* significa e implica hoy dos dimensiones diametralmente distintas, y hasta ahora radicalmente opuestas. Hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, de raigambre, territorio, y de tiempo largo, de memoria simbólicamente densa. De eso y solamente de eso estaba hecha la identidad. Pero decir identidad hoy implica también – si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente – hablar de redes, y de flujos, de migraciones y moviidades, de instantaneidad y desanclaje.<sup>17</sup>

Ao realizar esta afirmação, Martín-Barbero (2002) nos traz um dos elementos centrais da noção de cultura: o dinamismo que dela provém, o que a coloca em constante processo de reelaboração. Por isso, interpretar os diferentes significados que emergem das múltiplas e diferenciadas ações empreendidas pelos indivíduos que integram determinada organização social requer a escolha de um sentido de cultura que possibilite uma interpretação aberta e destituída de conceitos

---

<sup>17</sup> Entender esta *transformação* na cultura está exigindo-nos assumir que *identidade* significa e implica hoje duas dimensões diametralmente distintas, e até agora radicalmente opostas. Até há pouco tempo dizer identidade era falar de raízes, de aprofundamento, de território e, em longo prazo, de memória simbolicamente densa. Disso e somente disso estava feita a identidade. Porém dizer identidade hoje implica também – se não queremos condená-la ao limbo de uma tradição desconectada das mutações perceptivas e expressivas do presente – falar de redes e de fluxos, de migrações e mobilidades, de instantaneidade e desprendimento. (MARTÍN-BABRBERO, 2002, grifos do autor).

rígidos e fixos. A atividade de decifrar, decodificar, compreender a intenção e o sentido intrínseco às ações desenvolvidas pelos indivíduos, bem como o resultado destas interações no âmago do grupo, ou seja, na coletividade e na socialidade, é uma das principais atividades do pesquisador.

As práticas culturais, para Maffesoli (1998), originam-se a partir da coletividade, do estar-junto, em modos de vida global, pois estas são características essenciais para processos de criação e recriação do lócus e das relações sociais. Essas relações de interação estabelecidas entre os indivíduos e que servem de escopo para a estruturação da organização social também estão presentes nos processos que envolvem alguma forma de mediação midiática. Para Martín-Barbero (2002), o lugar da cultura muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser instrumental para ser estrutural, pois,

la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de desenclave producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón (Gh. Chartron, A. Reneeaud) lo que está conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y arte, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. (MARTÍN-BARBERO, 2006).<sup>18</sup>

Dessa forma, pensar a comunicação, em tempos contemporâneos, remete a um terreno cultural e desterritorializado, isto é, “a trama de modernidade, descontinuidades e transformações do *sensorium* que gravitam em torno dos processos de constituição dos discursos e dos gêneros nos quais se faz a comunicação coletiva” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 213). Ao ressaltar, nas práticas culturais, os espaços comunicativos, Martín-Barbero (2004) afirma que estas passam a ser campo de estudo das mediações através de três dimensões essenciais: a *socialidade*, a *ritualidade* e a *tecnicidade*. A socialidade, para o autor, está ligada às relações cotidianas e às respectivas tramas que tecem os homens no

---

<sup>18</sup> A tecnologia remete hoje não a alguns aparatos, senão a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. Radicalizando a experiência de desprendimento produzida pela modernidade, a tecnologia desloca os saberes modificando tanto o estatuto cognitivo como institucional das condições do saber e as figuras da razão (Gh. Chartron, A. Reneeaud) o que está conduzindo a um forte desvanecimento das fronteiras entre a razão e a imaginação, saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber especializado e experiência profana. (MARTÍN-BARBERO, 2006).



estar-junto, ancorando os processos primários de interpelação e constituição de sujeitos e identidades onde se opera a práxis comunicativa. A socialidade é a oportunidade de múltiplos modos e sentidos serem recriados através da diversidade oriunda de um processo de interação social e coletivo, ou seja, no comunicar, mobilizam-se diferentes dimensões do ser social, que tomam forma por meio de seus momentos de interação. Reconhecer a comunicação como social é dar-lhes o status de “laço cidadão”.

Na esfera *cultural* o que aparece explicitamente referido à comunicação continua a ser as *práticas de difusão*: a comunicação como veículo de conteúdos culturais ou como movimento de propagação e acercamento dos públicos às obras. [...] Apenas se começa a assumir a comunicação como espaço estratégico de *criação e apropriação cultural*, de ativação da competência e da experiência criativa das pessoas, e de *reconhecimento das diferenças*, ou seja, do que culturalmente são e fazem os outros, as outras etnias, os outros povos, as outras gerações. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 226-227, grifos do autor).

Para Martín-Barbero (2004), as diferentes mediações provêm da individualidade dos sujeitos comunicativos até as mediações institucionais como a família, escola, o trabalho, entre outros. Fazer parte de diferentes instituições é dar sentido à própria produção de significados. Para ele, mudanças na socialidade remetem a reencontros com o comunitário, portanto, com a cultura. A ritualidade “é o que na comunicação há de permanente reconstrução do nexó simbólico: ao mesmo tempo repetição e inovação, âncora na memória e no horizonte aberto. É o que no intercâmbio há de forma e de ritmo” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 231).

Através da ritualidade, regras de significação são introduzidas de forma a tornar compatível o sentido, ou seja, a partir das relações entre os pares origina-se o compartilhamento de símbolos e de significações, pois as mensagens possuem determinado significado que pode ser interpretado pelos diversos e distintos integrantes de determinado lócus social independentemente de sua diferenciação, o que não impede que seja estabelecido um fluxo comunicacional entre os mesmos. Constituem também a ritualidade, gramáticas de ação, construídas através do olhar, do ouvir, do ler, o que implica, por parte das mídias, uma significação da mensagem.

O que é significação? Ou antes, para abordar o problema de um ponto de vista mais operacional, em que consiste o ato de atribuir sentido? A operação elementar da atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e, portanto, é o

mesmo que construir um hipertexto. É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. Isto porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente, o que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la. (LÉVY, 1997a, 72).

Para Martín-Barbero (2004, p. 235), a tecnicidade proporciona constituição de novos saberes e práticas, pois “mais que aos aparelhos, nos remete ao desenho de novas práticas, e mais que destreza a tecnicidade é competência na linguagem”. A mediação tecnológica está presente em todas as relações de operabilidade e de interação possibilitadas pelos diversos dispositivos tecnológicos. Novos hábitos, saberes narrativos e técnicas expressivas se constituem como discursos movediços, originando uma permanente intertextualidade que alimenta os gêneros discursivos oriundos das novas práticas midiáticas, pois há um compartilhamento de símbolos e de significações que estruturam as bases de funcionamento da organização social.

A partir destes condicionantes, definem-se os valores, as regras, os códigos de conduta e de moralidade que são plenamente assimilados pelos indivíduos integrantes do grupo. Cada indivíduo terá responsabilidade de zelar pelos parâmetros que melhor definem o grupo, e de se orientar a partir deles. E, para que não ocorram modificações destes valores e / ou códigos, é necessário perpetuá-los por intermédio da própria cultura, pois este é o principal traço característico e inerente à composição das informações repassadas pelos integrantes do grupo, vale dizer, é por intermédio da cultura que se pode buscar um melhor entendimento sobre as regras que definem as características fundamentais para o grupo. Ou seja, através da interação, as normas sociais se constituem por meio da comunicação e das ações advindas de uma convivência entre sujeitos partícipes de uma prática social.

O conceito de cultura pode adquirir significados e definições diversas, mas deve-se utilizá-lo num sentido de promover o desdobramento e o entendimento, bem como trazer a definição mais coerente para servir como sustentação e estruturação dos sentidos e dos sentimentos que serão compartilhados em comum.

Para Maffesoli (1998) e Martín-Barbero (2004), a socialidade tem na dimensão comunitária o aspecto fundamental que conduz a novas práticas culturais, de interação social e de coletividade. Porém Martín-Barbero (2004) salienta que, através da institucionalidade, ocorre uma mediação de interesses e poderes contrapostos, e isso significa que a socialidade “olhada através da comunidade se revela questão de fins [...] olhada desde a institucionalidade, a comunicação se converte em questão de meios, isto é de produção de discursos [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 234). Para os autores, a técnica desempenha um papel importante nesse processo, pois, ao invés de inibir as situações comunitárias da sociedade, as novas tecnologias agem como potencializadoras dessas situações. Para Martín-Barbero (2004), a nova tecnicidade surge como elemento mediador do conhecimento, possibilitando a sedimentação de saberes e a constituição de novas práticas.

No contexto da cibercultura, é possível afirmar que as relações sociais são estabelecidas mediante as interações as quais se processam entre os internautas que se utilizam de suportes comunicacionais apropriados para o intercâmbio de informações. Através da navegação na rede, da participação em espaços coletivos, do compartilhamento do conhecimento, da troca e vivência de experiências e de sentimentos, via dispositivos tecnocomunicacionais, marcam sobremaneira as características básicas em que se estrutura a socialidade tecnológica.

Na cibercultura, o *modus vivendi* e o *modus operandi* se estabelecem, principalmente, a partir da multiplicidade de interações, realizadas através de relacionamentos virtuais, que, conseqüentemente, originam diversas inter-relações pelas tramas da rede. A partir das diferentes subjetividades dos sujeitos em permanente conexão, novas práticas se instauram através das interações pedagógicas e sociais, ocasionando uma mudança cultural que atinge diretamente o viver em sociedade. Diferentes convivências acrescentam à vida cotidiana o estilo digital como forma de se relacionar através das conexões e intercâmbios que se processam na rede.

Nesta pesquisa investiga-se a socialidade que se processa através de interações pautadas na telepresença e que se projetam na tela do computador, tendo como olhar se estas socializações são aquelas realizadas nas comunidades virtuais de aprendizagem oficiais da instituição ou aquelas criadas pelos alunos em espaços virtuais paralelos para suas sociações informais. Através de ações incorpóreas, abrem-se novos espaços para que a interação ganhe vida e se legitime, constituindo-se, portanto, em um vasto campo a ser explorado, através da vivência e da experiência, pelas relações sociais em espaços on-line. A socialidade é o elemento que permite que a vivência e o constituir-se virtualmente se processem nos espaços criados para os inter-relacionamentos a distância. A lógica de identificação e o sentimento de pertença de Maffesoli se fazem presentes como substractos de uma socialidade que se legitima à medida que os cibernautas estabelecem diferentes laços sociais com os sujeitos que adotaram este estilo digital para também compartilhar experiências sociais, pois as inter-relações virtuais oportunizam um intenso sistema de comunicação, de significação e de mediação entre pares, e isto coloca sujeitos de diferentes realidades culturais em permanente interação.

A interlocução síncrona ou assíncrona se constitui como modo comunicacional que possibilita aos sujeitos do ciberespaço exercer práticas sociais pautadas nas relações virtualizadas, através de uma comunicação interativa. Agora os agentes comunicativos intercambiam seus papéis e atuam nas diferentes facetas da comunicação, ora como emissores, ora como receptores. Através da interatividade e dos códigos próprios da rede, um novo *modus operandi* traz possibilidades ímpares para os cibernautas travarem relações e permanecerem on-line. Aprender significa estar conectado e em permanente conexão, pois, através das trocas processadas na rede, diferentes construções do conhecimento são geradas em ambientes on-line por meio dos dispositivos comunicacionais e informacionais. A navegação é a forma de explorar um território simbólico que abre um leque de diferentes percursos socioculturais e educacionais, estes que são permeados por diferentes significações e práticas reconfigurantes.

## 2.4 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA

Comunicação e educação se articulam de diversificadas maneiras. Podemos pensar na inserção das mídias em ambientes educacionais através da utilização de meios tradicionais de comunicação até as tecnologias digitais. Permeadas de diferentes linguagens, as mídias se apresentam com possibilidades ímpares de relacionar os conteúdos escolares com as referências adquiridas pelos aprendizes em seus contatos midiáticos. Citelli (2004) afirma que o propósito de apreender as inter-relações entre comunicação e educação inicia nas décadas de 1930 e 1940, quando educadores da época demonstravam inquietude sobre os efeitos dos meios de comunicação, como rádio, TV e imprensa, sobre a sociedade. Esta época é percebida a partir das novas configurações que se originariam no processo de ensino-aprendizagem, de educação e de construção do conhecimento. As perguntas dos educadores eram sobre os possíveis danos (e poucas vantagens) que os novos meios comunicacionais lançariam sobre os jovens, exercendo sobre eles extrema influência, e, conseqüentemente, os afastando dos livros.

Pelo menos três grandes grupos de pesquisadores se detêm em estudos da comunicação e educação, de acordo com Citelli (2004). Uma das linhas de investigação discute a fragilidade com que se deparam as crianças diante dos diversos apelos midiáticos, o que acarreta a necessidade de um ato educativo o qual possibilite ensinar a ler as mensagens veiculadas; outro entendimento é o de que fatores culturais, sociais e contextuais, onde a escola se insere, podem constituir uma força revitalizadora da possível onipotência do veículo mediático; por fim, a compreensão de que as mídias geram consensos e legitimam variadas formas de leitura crítica das mensagens por elas geradas, e, neste ponto, a escola é a mediadora deste processo.

A inserção das TICs na educação perpassa pela compreensão de que mudança cultural vivenciada pelos jovens e adultos na realidade que os circunda também está relacionada a novas formas de codificação do conhecimento, e isto exige a ativação de distintas habilidades cognitivas para a compreensão das diferentes formas de representação simbólica que vivenciam em seu cotidiano.

Como nos afirma Moreira (2004, p. 76):

[...] cada medio, por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de dichos mensajes, demanda de los usuarios que activen distintas estrategias, habilidades y operaciones cognitivas para que el conocimiento ofertado sea comprendido, almacenado significativamente y posteriormente recuperado y utilizado. [...] De este modo, cuando un sujeto interacciona con un medio no sólo adquiere datos sobre los contenidos o información semántica que transmite dicho medio, sino que tiene que activar determinado tipo de operaciones intelectuales necesarias para decodificar las formas simbólicas a través de las cuales se representan dichos mensajes.<sup>19</sup>

A inserção das tecnologias e dos meios de comunicação em ambientes educacionais representa um desafio cultural que minimiza a distância entre a cultura ensinada na escola e aquela aprendida pelos alunos em seu exterior, é o que nos afirma Martín-Barbero (2002). Ao propor as mediações sociais e culturais como elementos que circundam a experiência dos sujeitos com as mensagens, com o conjunto de linguagens, representações e narrativas do cotidiano, Martín-Barbero (2000) ressalta que, por meio das mediações, surge a possibilidade de compreender um contexto comunicativo e participar dele, partindo dos próprios referenciais culturais e pessoais, o que ele intitula de ecossistema comunicativo.

La primera manifestación y materialización de ese ecosistema comunicativo es la relación de las nuevas tecnologías – desde la tarjeta que sustituye o da acceso al dinero hasta las grandes avenidas de Internet – con sensibilidades nuevas, mucho más claramente visibles entre los más jóvenes: en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano, que ellas entrañan. [...] En lugar de ser percibida como una llamada a replantear el modelo pedagógico, la difusión descentralizada de saberes que posibilita el ecosistema comunicativo, resulta endureciendo la disciplina del colegio para controlar a estos muchachos cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema sagrado del saber escolar. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 36-7).<sup>20</sup>

<sup>19</sup> [...] cada meio, pela natureza do seu sistema simbólico, pelo modo de representação e estruturação de tais mensagens, demanda dos usuários que estes ativem distintas estratégias, habilidades e operações cognitivas para que o conhecimento ofertado seja compreendido, armazenado significativamente e posteriormente recuperado e utilizado. [...] Deste modo, quando um sujeito interage com um meio, não adquire somente dados sobre os conteúdos ou informação semântica que transmite tal meio, mas que precisa ativar determinado tipo de operações intelectuais necessárias para decodificar as formas simbólicas através das quais se representam as mensagens. (MOREIRA, 2004, p. 76).

<sup>20</sup> A primeira manifestação e materialização desse ecossistema comunicativo é a relação das novas tecnologias – desde o cartão que substitui e permite acesso ao dinheiro até as grandes avenidas da Internet – com novas sensibilidades, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens: em suas empatias cognitivas e expressivas com as tecnologias, e nos novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o distante e o próximo, que elas ficam arraigadas. (...) No lugar de

A tecnologia convertida em ecossistema comunicativo, de acordo com Martín-Barbero (2000), rearticula as relações entre comunicação e cultura, pois a dinâmica comunicativa que se apresenta na sociedade pauta-se em práticas midiáticas as quais possibilitam que a comunicação se converta em um movimento entre as culturas, e isto implica rearticulação entre uma e outra. Para o autor, é imprescindível compreender que a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, porque há uma multiplicidade de saberes que circulam em outros canais difusos e descentralizados e “esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo”<sup>21</sup> (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 5).

Esta é a razão pela qual incorporar os recursos mediáticos nos ambientes educacionais significa evitar a dissociação ainda maior entre a cultura dos alunos e aquelas vivenciadas historicamente nas práticas escolares. Pensar a comunicação na contemporaneidade significa, em primeiro lugar, o reconhecimento de que a sociedade da informação e do conhecimento tem papel primordial nos processos de desenvolvimento econômico e de democratização política e social. Desta forma, as políticas comunicacionais na educação perpassam pelas interações entre o ecossistema comunicativo e o sistema político, pois é inegável a responsabilidade de ambos na dinamização da educação e na criatividade cultural.

A cibercultura compreendida como *modus vivendi* e *operandi* tem como pressuposto básico que as redes digitais perpassam pelo cotidiano dos atores sociais como fundamento de uma cultura mediática na qual estão inseridos e em constante interação. Desta forma, o universo cultural dos jovens e adultos perpassa por navegar, manipular e disponibilizar informações diversas em espaços virtuais, através de ações individuais ou coletivas que constituem os inter-relacionamentos a distância. O fato de difundir mensagens e conteúdos se tornou para os sujeitos da

---

ser percebida como uma chamada a rediscutir o modelo pedagógico, a difusão descentralizada de saberes possibilita o ecossistema comunicativo, acaba endurecendo a disciplina na escola para controlar estes jovens cada dia mais frívolos e desrespeitosos com o sistema sagrado do sistema escolar. (*ibidem*, 2000, p. 36-7).

<sup>21</sup> “Esta diversificación e difusión do saber fora da escola, é um dos maiores desafios que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional” (*ibidem*, p. 5).

cibercultura uma rotina do seu cotidiano, a exemplo dos blogs, Orkut, websites e Youtube, que se caracterizam como espaços tribais onde é possível o compartilhamento, e, sobretudo, o aprendizado com as formas simbólicas disponibilizadas no ciberespaço.

[...] as formas simbólicas são próprias do ser humano: a língua, criação que facultou ao homem projetar, é um bom exemplo. O que caracteriza a contemporaneidade não é, portanto, a circulação de bens simbólicos, mas a grande mediação, resultado da tecnologia, que se interpôs nessa circulação: os meios de comunicação, os quais permitem a formação de redes planetárias, nas quais circulam valores, que atendem a interesses determinados. (BACCEGA, 2004, p. 4).

Rheingold (1996) pergunta: Que tipos de culturas surgem quando desaparecem do discurso humano todos os artifícios culturais, com exceção da palavra escrita? Isto porque, na lógica de Rheingold (1996), a escrita é fator primordial na significação dos sujeitos nos espaços virtuais de que participam, pois age como linguagem que incita uma conversa e que cria a possibilidade de um encontro. Para Tapscott (1999), a escrita consolida a primeira forma de discurso no espaço virtual, pois as comunicações na net são baseadas na palavra escrita. Porém, se pensarmos os meios de comunicação e informação como passíveis de novos redimensionamentos na escrita e na leitura, através do hipertexto e da multimídia, é possível afirmar que propiciam novas formas de ver, sentir e conceber o mundo, ou seja, uma cultura multimidiática se instaura, na qual os sujeitos interagem com diferentes linguagens e com novas formas de acessar e produzir conhecimentos. Além disso, a palavra é forma de enunciação, interlocução e interação, nos termos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, por isso a cibercultura traz novas possibilidades para a palavra, pois ela constitui um dos modos de comunicação e de produção dos conhecimentos, onde uma “cultura de proximidade”, Tapscott (1999), encoraja os cibernautas a passarem de uma orientação local ou nacional, para a global.

Paulo Freire é considerado um dos pensadores pioneiros na inter-relação entre comunicação e educação na América Latina, focalizando, nos processos comunicativos, os componentes fundamentais para um agir pedagógico. Para o autor, a comunicação é vista como relação dialógica entre os sujeitos do processo



de ensino-aprendizagem, pois “[...] se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 93). Por isso o diálogo é “problematização do próprio conhecimento e sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.” (FREIRE, 1987, p. 52). Para ele, é no enfrentamento do mundo que o aluno constrói seu conhecimento, “diz sua palavra”. O diálogo que pronuncia o mundo é comunicação e, nesta perspectiva, a educação é entendida como ato comunicativo.

O diálogo entendido como comunicação implica reciprocidade de ações. Educar, portanto, não é transmissão de informações, na medida em que o diálogo e a interlocução se constituem como possibilidades de um encontro entre sujeitos que buscam a significação dos significados através de uma ação eminentemente cultural e comunicacional. O diálogo se apresenta como a enunciação com o mundo, pois é através da interação que as pessoas se comunicam e se tornam sujeitos críticos também atuantes.

A palavra, para Freire (1987, p. 77), é ação e reflexão, pois “não há palavra que não seja práxis”. Se a palavra se apresenta como práxis, é interação direta com a realidade dos sujeitos em ação, no mundo que se manifesta através da pronúncia, da interlocução, portanto, através do diálogo. Ao dialogar, há um processo de encontro, de ouvir o outro, de falar para o outro e com o outro. Como diz Freire (1987, p. 78, grifos do autor): “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” . Desta forma, a palavra, para Freire (1987, p. 79, grifos do autor), é o diálogo em si mesmo, uma vez que se caracteriza como uma exigência existencial, para que as pessoas transformem o mundo em que vivem, ou seja, como modo de refletir e agir na realidade:

se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado,

não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação.

No encontro dos sujeitos, a existência se caracteriza como problematização do mundo pelo e com o diálogo. Neste sentido, o diálogo é comunicação e vice-versa. Educar, portanto, não é transmissão de informações, na medida em que o diálogo se constitui como possibilidades de um encontro entre sujeitos que buscam a significação dos significados através de uma ação eminentemente cultural e comunicacional. O diálogo se apresenta como a enunciação com o mundo, pois é através da interação que as pessoas se comunicam e se tornam sujeitos críticos também atuantes.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. (FREIRE, 1987, p. 83).

Para Freire, a comunicação é co-participação de sujeitos no ato de pensar, o que implica reciprocidade ininterrupta das diferentes ações que se processam pelo e com o ato comunicativo. Martín-Barbero (2002) considera Paulo Freire o mentor da primeira teoria latino-americana de comunicação, pois a estrutura dialógica é o campo primordial por onde perpassa a comunicação “pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la conflictiva experiencia del convivir, cuando se constituye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo”<sup>22</sup> (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 30-31).

Es en la comunicación donde los hombres asumen su palabra haciendo estallar a la vez el círculo de la totalidad totalitaria y el de la conciencia solipsista.<sup>23</sup> *Dialogar* es descubrir en la trama de nuestro propio ser la

<sup>22</sup> “pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência de conviver, quando se constitui em horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo” (*ibidem*, p. 30-31).

<sup>23</sup> Solipsismo é a crença filosófica de que, além de nós, só existem as nossas experiências. O solipsismo é a consequência extrema de se acreditar que o conhecimento deve estar fundado em estados de experiência interiores e pessoais, não se conseguindo estabelecer uma relação direta

presencia de los lazos sociales que nos sostienen. Es echar los cimientos a una posesión colectiva, comunitaria, del mundo. La palabra no es un mundo aparte sino que hace parte de la praxis del hombre: “la justicia es el derecho a la palabra”, pues es la posibilidad de ser sujeto en un mundo donde el lenguaje constituye el más expresivo lugar del “nosotros”. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 35).<sup>24</sup>

Para Lima (2004), o modelo dialógico proposto por Paulo Freire toma lugar importante nas teorias de comunicação, na medida em que as potencialidades engendradas pelas tecnologias interativas e digitais se abrem como campo para uma dialogicidade mediada pelos suportes tecnológicos. Para o autor, o modelo dialógico apresentado por Freire se apresenta como contemporâneo e emergente, uma vez que a rediscussão da comunicação está interligada à cultura e às relações sociais, questões estas que merecem atenção e discussão pelos teóricos da comunicação.

A interação dialógica também se tornou objeto de estudos pelo teórico russo Mikhail Bakhtin, que pautou suas investigações a partir da enunciação. Por considerar o diálogo uma forma de interação social, mas também, uma forma de 'pronunciar um discurso', de 'possibilitar um posicionamento no mundo' através da palavra, as teorizações de Bakhtin também trazem subsídios a esta pesquisa para ampliar a discussão das interfaces entre comunicação e educação, especificamente quando aborda interlocução e enunciação como interação social.

Para Bakhtin (2004), a palavra se orienta em função do interlocutor, pois comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém, sendo, portanto, a expressão de um em relação ao outro, o produto da interação do locutor e do interlocutor. A palavra constitui “o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

---

entre esses estados e o conhecimento objetivo de algo para além deles. (BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de Filosofia. Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1997, p. 367)

<sup>24</sup> É na comunicação onde os homens assumem sua palavra destruindo o círculo da totalidade e da consciência solipsista. *Dialogar* é descobrir na trama do nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É alicerçar uma possessão coletiva comunitária, do mundo. A palavra não é um mundo a parte, mas faz parte da praxis do homem: “a justiça é o direito à palavra”, pois é a possibilidade de ser sujeito num mundo onde a linguagem constitui o “nosso” lugar mais expressivo. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 35).

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apóia sobre mim uma extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Na concepção de linguagem de Bakhtin (2004), nasce uma das categorias fundamentais do seu pensamento: o dialogismo. A partir da linguagem, o discurso interior e a comunicação diária constituem os vários gêneros de discurso, da literatura e das manifestações culturais. A palavra é de natureza social e, portanto, sempre ocorre a partir da enunciação, pois *“a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”* (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifos do autor). A enunciação então é produto da interação de indivíduos organizados socialmente, que, através da palavra, constituem o ato comunicacional. Neste sentido, Bakhtin (2004) afirma que a enunciação verbal, escrita ou falada, apresenta um caráter apreciativo e um conteúdo ideológico, pois, quando um conteúdo é revelado, perpassa por um processo de apreensão e apreciação.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 292, grifos do autor).

Para Dahlet (2005), o dialogismo de Bakhtin está no centro das relações sociais através da interação verbal. O princípio dialógico bakhtiniano estabelece três posicionamentos: “um sobre a natureza do social: a socialidade é de essência intersubjetiva. Um segundo, sobre a natureza do signo: o signo é para agir. Um terceiro, enfim, sobre a natureza do sujeito: o sujeito é feito do que ele não é” (DAHLET, 2005, p. 55). Nesta tríplice tomada de posição, há um reconhecimento do sujeito e do sentido indispensáveis na constituição de ambos, portanto, ao incorporar o exterior no interior através da enunciação, a unicidade do sujeito é colocada em crise, visto que este se reconstituiu em contato com o outro. Para Bakhtin, o discurso tem sua natureza na dialogicidade, por isso a comunicação se consolida na reciprocidade do diálogo, no auto-reconhecimento do “eu” pelo “tu”, pois a

linguagem é a troca dialógica pautada na intersubjetividade, na relação comunicativa, e das relações surgem as diversas e diferentes interações.

Diálogo, para Bakhtin (2004) e Freire (1987), significa construção da linguagem, da existência humana e da interação entre os sujeitos interlocutores que agem com consciência plena de suas ações. Nesta perspectiva, a interlocução é movimento dialógico da comunicação através da palavra, pois esta possibilita que os sujeitos se compreendam no mundo e dêem significado às suas ações. Assim, a interlocução não tem centro, nem linha diretriz, pois o movimento ambivalente do diálogo possibilita inter-relacionamentos simultâneos por meio das vozes que representam os discursos subjetivos. Na intersecção das interlocuções intersubjetivas – entre o eu e a voz do outro – a dinâmica da interação é elemento do diálogo.

Na concepção dialógica de comunicação, emissor e receptor intercambiam papéis, nestes termos a educação é marcada pela interatividade e interlocução, sem fontes e receptores definidos, mas híbridos, cambiáveis e cooperantes. A comunicação que se caracteriza como movimento dialógico possibilita que o papel de fonte que o professor ocupa se torne intercambiável. O professor não disserta sobre algo para alguém que é apenas receptor, único detentor do papel de cognoscente, mas para sujeitos históricos com uma experiência de vida profissional e pessoal, e que, por consequência, também os torna atores do ato comunicativo.

Ao privilegiar a comunicação na educação, sua essência está na interlocução e na interação com os pares. A educação da cibercultura precisa, portanto, ressignificar suas práticas e a forma como disponibiliza os conteúdos, mas, também, a metodologia que irá possibilitar ações educacionais, o que significa assumir os fundamentos da interatividade nas práticas e metodologias educacionais. Pensar a comunicação como estratégia, a qual busca a formação dos sentidos dos atores sociais que fazem parte do ato educativo significa “aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor. A comunicação só se realiza mediante a sua participação. Isso quer dizer bidirecionalidade, intervenção na mensagem e multiplicidade de conexões” (SILVA, 2001, p. 69).

Silva (2003) parte da interatividade como modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica presencial e a distância, pois ela “[...] exprime a disponibilização de um *mais* comunicacional de modo expressamente complexo, presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor a possibilidade de responder ao sistema de expressão e dialogar com ele” (SILVA, 2005, 193, grifos do autor). Para o autor (SILVA, 2005, p. 193), na sala de aula on-line, “a aprendizagem se faz com a dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação e da aprendizagem.”

Nesta nova configuração educacional, a emissão e a recepção deixam de ser processos dicotômicos, pertencentes a agentes independentes, para intercambiar funções e papéis. É a possibilidade de romper com a cultura de massa e privilegiar a cultura de comunicação, na qual atitudes participativas possibilitam que a convivência em ambientes on-line abram espaço à interlocução e à interatividade como modalidades centrais da cibercultura, pois “[...] o modo de comunicação interativo ameaça a lógica unívoca da mídia de massa, oxalá como superação do constrangimento da recepção passiva” (SILVA, M., 2005, p. 193).

Ao pensar no interfaceamento entre comunicação e educação na cibercultura, necessário se faz oportunizar aos alunos espaços virtuais de aprendizagem que sirvam de janelas para o mundo, que abram diferentes percursos através da navegação, da hipertextualidade e da conectividade, mas, sobremaneira, que privilegiem a interlocução e a enunciação daqueles que buscam interagir através dos fluxos comunicativos que se apresentam nas tramas da rede. O foco de discussão da comunicação e educação nesta pesquisa se revela nos relacionamentos virtuais de ordem pedagógica ou social em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem - CVA, pois os ambientes on-line utilizados para as ações educativas em rede são constituídos por uma estrutura pedagógica que tem seu funcionamento pautado na interlocução. Desta maneira, nas CVAs o diálogo é o substrato que oportuniza os fluxos comunicacionais, as relações e as interações socioeducativas como coadjuvantes do ensinar e do aprender.

A organização de espaços educativos da cibercultura que consolidam a educação on-line perpassa, então, por privilegiar a interlocução e a interatividade como pressupostos básicos para concretizar as relações entre comunicação e educação. Pois a comunicação entendida como dialogicidade se constitui a partir dos diversificados relacionamentos que se processam em uma CVA. Nestes termos, a noção de comunicação, de Maffesoli (2005), auxilia na construção dos pilares de uma prática que privilegie os inter-relacionamentos socioeducativos em rede, pois, para Maffesoli (2005), comunicar significa relacionar-se com o outro a partir do estar junto. A comunicação se constitui na interação, na socialização, na participação em conjunto e na integração com o outro, por isso tem no sentimento de pertença o ideal comunitário; e, no coletivo, a destituição da individualização. Ao perceber na socialidade o viver em comunhão por meio de diferentes espaços e territórios, Maffesoli (2005) traz, subjacente, a revitalização social através da experiência vivificada na interação com o outro, portanto, por meio da interlocução.

O estar-junto de Maffesoli (2005) constitui a forma dos sujeitos expressarem suas atitudes comunicativas, estabelecerem laços sociais, intercambiarem experiências e conhecimentos, bem como participarem de projetos em comum, por isso a socialidade está ligada à comunicação e às relações sociais cotidianas, possibilitando que as pessoas constituam unidades sociais a partir de interesses individuais ou coletivos. A socialidade viabiliza que os indivíduos possam estar ligados coletivamente, em comunhão e atuantes em grupos, portanto, comunicação e socialidade são termos indissociáveis.

A comunicação pode ser, como nas conversas sem razão de ser de todo dia, um ato em si: conversar por conversar, para estar junto, para passar o tempo, para dividir um sentimento, uma emoção, um momento, um pequeno nada de cada dia. Comunicar por comunicar. (MAFFESOLI, 2004, p. 26).

Nas diferentes interações que se processam na cibercultura, a interlocução e a interatividade são as modalidades comunicacionais que surgem como fenômeno social, as quais legitimam as ações dos sujeitos plugados na rede e que se mantêm em permanente aprendizado através do diálogo com os sujeitos que fazem parte dos espaços virtuais de aprendizagem. A experiência de vida agora perpassa por conhecer, manipular e trafegar em espaços virtuais e se manifestar por

meios dos respectivos dispositivos comunicacionais que possibilitam um comunicar destituído do contato face a face.

A educação na cibercultura apresenta como característica básica o aprender com o outro através de diversificados relacionamentos que se processam em espaços virtuais da rede, possibilitando encontrar nos sujeitos que deles participam, objetivos em comum e de natureza diversa. Os espaços pensados para a aprendizagem a distância precisam apresentar características que possibilitem um vínculo socioeducativo por meio das interações, das interlocuções comunicativas e pedagógicas de forma que as relações sociais – que por sua natureza em rede é caracterizada como on-line – se constitua como meio para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide a partir do movimento dialógico da comunicação.

Educar, neste contexto, significa proporcionar aos aprendizes ambientes on-line de estudos, nos quais as experiências com as TICs possibilitem não apenas o acesso às mensagens educativas, mas também a co-autoria como forma de privilegiar as diversificadas fontes de conteúdos e os intercâmbios de natureza diversa, pois os atores do ato educativo precisam ser considerados como emissores e receptores de informações que são geradas em diferentes espaços culturais, e isto enriquece sobremaneira a aprendizagem e os processos de inter-relacionamentos grupais. A vivência em ambientes on-line necessita ser marcada pelos múltiplos intercâmbios de informações entre os atores da rede e, por meio das mensagens multimidiáticas, formar novos modos de se comunicar e de se constituir socialmente, originando a pluralidade, a multiplicidade, a variabilidade de dados e de informações que servem de base para as diversificadas práticas entre os sujeitos da rede; uma *hibridização cultural*, nos termos de Canclini<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Canclini (1995), ao tratar da cultura, descreve que, no princípio de sua trajetória, o conceito estava centrado exclusivamente nas principais antíteses existentes entre os valores morais, sociais e econômicos da sociedade civilizada e entre os valores dos agrupamentos humanos, que representavam, na concepção de diversos teóricos, um estágio anterior, ou seja, representavam a barbárie. As primeiras teorias antropológicas possuíam um caráter notadamente etnocêntrico, pois, de um lado, estavam as sociedades civilizadas e desenvolvidas, e, de outro, as organizações sociais consideradas atrasadas. Neste período, o conceito de cultura estava embasado teoricamente nos estudos evolucionistas e, por isso, não relaciona à linguagem construída, a produção de bens artísticos e ou materiais de determinada organização social, mas pretendia demonstrar que havia uma relação existente entre os conceitos de cultura e biologia. Canclini enfatiza a necessidade de analisar a cultura a partir de estruturas sociais e de práticas construídas no interior dela, e, analisando



Educar em tempos de cibercultura solicita partir do pressuposto que diferentes práticas estão alicerçadas na participação em redes digitais, o que as caracteriza como componentes fundamentais de nossa cultura. O desafio educacional que ora se apresenta é o de reconhecer que as diversas interações processadas entre os sujeitos conectados suplantam as dimensões geográfico-espaciais e da presencialidade corpórea. As Comunidades Virtuais de Aprendizagem – CVAs incitam ações de naturezas diversas através da conectividade, da hipertextualidade e das inter-relações processadas por intermédio de dispositivos sociais e técnico-educativos, constituindo-se como espaços geradores de novas subjetividades e de conhecimento. Neste contexto educar significa educar pela comunicação, numa perspectiva em que a comunicação educativa é relação com os componentes pedagógicos, que se converte, portanto, em eixo transversal dos processos socioeducativos da educação em rede.

### 3 EDUCAÇÃO ON-LINE E A VIRTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER

Este capítulo versa sobre a educação on-line e as inter-relações tecidas em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – CVAs, com a principal intenção de discutir as ações do processo de ensino-aprendizagem em rede. Ou seja, serão objetos de análise e interpretação, as formas comunicacionais e os relacionamentos virtuais engendradas pelos participantes e o modo como elas interferem na consolidação das práticas de ensino e de aprendizagem das CVAs.

Com indicadores selecionados em estudos contemporâneos, pretende-se elaborar uma rápida cartografia das características primordiais da educação on-line e das interações ocorrentes entre os agentes interlocutores que participam de ambientes virtuais próprios para ensinar e aprender. Especificamente, o texto que ora se apresenta, estará tratando das interlocuções presentes em uma CVA e de como ela se constitui como palco de diversificadas práticas socioeducativas.

Nas práticas institucionais da educação on-line, constata-se que diferentes mecanismos sociais e técnico-educativos - definidos nesta Tese Doutoral, como dispositivos de comunicação, didáticos, de enunciação e de conectividade - são configurados adequadamente para viabilizar o fluxo informacional e comunicacional entre os sujeitos que participam de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. Os dispositivos possibilitam aos participantes da CVA interagir e vivenciar experiências a partir dos relacionamentos virtuais que se revelam nas interlocuções entre os sujeitos da rede, os quais ora se apresentam como receptores, ora como produtores de mensagens, para marcar o ser e estar on-line. Desta forma, diferentes relacionamentos se constituem nos novos territórios que emergem nas tramas da rede, o que, por conseqüência, suscita que o sujeito comunicativo da cibercultura vivencie experiências individuais e coletivas por meio da troca com o outro e das interações sociais que se dispõe a realizar:

*Interação social* significa, na compreensão sociológica, o intercâmbio de ações inter-relacionadas numa situação social. Essas ações sofrem a influência das noções de valores e posicionamentos do parceiro de

orientação e ação do outro em cada situação (*do outro significante*), que, por sua vez, se derivam de noções de valores sociais e correspondentes. Dentro dos moldes dessas interações acontece a *socialização* dos indivíduos, que se dá pela aprendizagem de símbolos e papéis. Nisso desenvolvem sua identidade como pessoa e se tornam interativamente competentes, isso quer dizer, portanto, capazes de agir socialmente. (PETERS, 2001, p. 83, grifos do autor).

Nesta pesquisa, destacam-se os dispositivos como propulsores de engendramentos que interligam a experiência do ser e estar junto virtual. Propor uma discussão sobre a educação em tempos de cibercultura requer um olhar investigativo sobre os caminhos didático-metodológicos de que precisamos, para que as diferentes linguagens e recursos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs - potencializem as relações de ensino e aprendizagem a distância e em rede.

### 3.1 CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DAS MÍDIAS CONVENCIONAIS ÀS VIRTUAIS

Ao investigar a educação on-line, parte-se da noção de que ela é uma modalidade de educação a distância que ocorre no ciberespaço a partir da conexão, da comunicação mediada por computador, seja síncrona ou assíncrona, nas quais as relações de aprendizagem são vivenciadas por meio de uma interação virtualizada. Pela educação on-line, a aprendizagem é viabilizada a alunos remotos, geograficamente dispersos e que passam, então, a contar com uma infraestrutura institucional para atender às suas necessidades educativas. As instituições têm-se utilizado de diferentes espaços virtuais desenvolvidos para potencializar a educação em rede.

A educação a distância – EaD se configura como modalidade educativa capaz de atender alunos dispersos geograficamente por meio de metodologias que atribuem autonomia ao ensino-aprendizagem. A autonomia se constitui em uma das características centrais da EaD, oportunizando, por um lado, que os aprendizes imprimam um ritmo de estudo de acordo com o que lhes for mais conveniente, e, por outro lado, que estes avancem no seu aprendizado, de acordo com o grau de

maturidade, interesse e conhecimento prévio que detêm sobre determinado objeto de estudo, garantindo a auto-gestão do conhecimento e certo grau de self-service sobre os conteúdos disponibilizados, o que supõe autonomia na condução da vida estudantil.

Peters (2001) caracteriza a autonomia em três dimensões. **Na dimensão filosófica**, busca sua explicação no pensamento Kantiano, para o qual a liberdade do ser humano é conquistada a partir da plena consciência de suas ações. **Na dimensão pedagógica**, interroga o processo ensino-aprendizagem e seleciona o que tem o ser humano como sujeito da sua própria educação. **Na dimensão didática**, aponta o reconhecimento pelos alunos de suas necessidades de estudo, quando eles planejam e avaliam estratégias para o cumprimento dos objetivos da sua aprendizagem.

Com modelos educativos que buscam a aprendizagem ativa e autônoma, a EaD apresentou ao longo de sua história características como:

- assincronia entre as ações dos professores e estudantes, viabilizada pela mediação humana e/ou tecnológica;
- comunicação bidirecional, viabilizada por diversos recursos de comunicação;
- autoria dos materiais didáticos por especialistas das respectivas áreas de conhecimento;
- aprendizagem autônoma;
- democratização do ensino, na medida em que alunos geograficamente distantes de instituições educativas têm possibilidade de investir em sua formação. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 27).

Aretio, Corbella e Figaredo (2007) destacam que a educação a distância, tanto a convencional quanto a virtual, tem revelado princípios similares, sendo que, com as NTICs, ocorreu a potencialização de alguns deles:

- princípio de abertura: a diversificação e a ampliação de cursos para atender as necessidades de formação possibilitam que uma mesma instituição seja capaz de ofertar muitos cursos a numerosa quantidade de alunos;

- princípio de flexibilidade: característica específica da educação a distância desde suas origens, pois tem na flexibilidade de espaço, tempo e ritmo de estudo, os aspectos centrais que oportunizam ao aluno consultar os materiais disponíveis de acordo com sua conveniência. Além disso, a flexibilidade perpassa pelo modelo de interação que permite ao aluno a escolha da melhor forma de se comunicar e interagir com seus pares;

- princípio de democratização: o acesso à educação tem sido uma das constantes desta modalidade de ensino, tanto nos aspectos metodológicos, quanto no âmbito institucional, pois modelos pedagógicos e organizacionais oportunizaram que a educação se aproximasse cada vez mais dos alunos. Com a democratização da informação, a internet possibilita maior proximidade com o conhecimento, em virtude das potencialidades de utilização de conteúdos armazenados e disseminados pela rede;

- princípio de socialização e interatividade: o uso de tecnologias convencionais, como telefone, correio postal e audioconferência, buscava suprir a necessidade de interação e socialização entre os alunos. Com os ambientes virtuais de aprendizagem, a interatividade ganha nuances que permitem comunicação de muitos para muitos, de um para muitos, ou vice-versa, possibilitando que a imediatez e a freqüência dos intercâmbios entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem se tornem ainda mais eficazes;

- princípio da atividade: este princípio é substancial para consolidar a aprendizagem na educação a distância, pois é por meio das tarefas e atividades propostas aos educandos que a aprendizagem é incitada. Se, com a utilização das mídias convencionais, já eram possíveis propostas de atividades consideradas inovadoras, agora, com as mídias interativas, as potencialidades são ainda maiores;

- princípio da individualização: busca a auto-aprendizagem, independência e liberdade no ritmo de estudos, bem como a atenção às necessidades individuais dos alunos;

- princípio da motivação: trata-se de utilizar os recursos multimídia para potencializar a fascinação e o interesse nos alunos, de modo que estes persistam nos seus estudos.

A EaD foi modificando sua forma de operar de acordo com a identidade institucional de cada programa, dos modelos pedagógicos e do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, por meio de materiais impressos, rádio, TV, videoconferência, teleconferência e, mais recentemente, por meio da internet. Desta maneira, o que se destaca historicamente na EaD é a utilização das TICs para a emissão e a recepção das mensagens educativas; para a comunicação e a interação; para a disponibilização dos conteúdos e as formas de avaliação, ou seja, as TICs serviram como alicerce para o desenvolvimento de metodologias educativas que privilegiaram relacionamentos socioeducativos. As TICs serviram, então, de suporte, para que diferentes relacionamentos a distância pudessem ser potencializados; e, ao utilizar-se dos recursos de comunicação, promoveram a interlocução entre docentes, discentes e materiais de estudo.

Caracterizada por gerações (GARRISON, 1993, 1989, 1985 apud PETERS, 2001), num primeiro momento a EaD utiliza-se de materiais impressos – livros-didáticos, livros-texto, manuais, literatura científica; de meios auditivos ou audiovisuais – complemento das aulas por meio de filmes e TV; e da comunicação pessoal – entrevista e assessoria nos estudos com professores. Na segunda geração, a EaD utiliza-se da teleconferência e de suas possibilidades de comunicação pessoal, propiciando o atendimento a grandes contingentes de alunos localizados em salas de aula remotas e o diálogo com o professor; a dinâmica da linguagem audiovisual – características não presentes na primeira geração. A terceira geração surge a partir do desenvolvimento das NTICs, portanto integra as possibilidades do computador, de softwares didáticos, de banco de dados e da internet, que proporcionam ambientes e dinâmicas de interação entre os interlocutores do processo de ensino. Com esta mídia, é possível integrar texto, imagens, som, audiovisual e o diálogo em tempo real num mesmo espaço. Registram-se as possibilidades de interatividade próprias de ambientes on-line, denotando enriquecimento das metodologias de ensino e dos relacionamentos a distância. As diferentes gerações da EaD não anularam a utilização de mídias da

primeira ou da segunda geração, pelo contrário, observa-se que o híbrido também se constituiu como estratégia pedagógica e comunicativa dos programas de Educação a Distância.

Ao definir a mídia que se utilizará em um programa a distância, é imprescindível conhecer suas características principais, abrangência de ação e relações que pode estabelecer com o processo de ensino-aprendizagem a distância. Glikman (2002 apud GAMEZ, 2004, p. 89) apresenta a função atribuída a cada mídia e suas relações com a EaD, conforme quadro a seguir:

Suportes (mídias e tecnologias)		Materiais técnicos	Funções atuais
Material Impresso		Papel	Difusão a distância Comunicação assíncrona graças ao correio postal
<b>M E I O S  E L E T R Ô N I C O S</b>	Rádiodifusão	Rádio, transistor	Difusão de massa a distância
	Televisão	Televisor	Difusão de massa a distância
	Audiocassete	Gravador	Utilização individual ou coletiva
	Videocassete	Videocassetes e Televisor	Utilização individual ou coletiva
	Teleconferência	Televisor equipado com recepção por satélite	Utilização coletiva a distância
	Informática	Computador	Utilização individual
	Multimídias	Computador equipado com leitor de CDs	Utilização individual
	Redes telemáticas	Minitel	Difusão a distância por interrogação Comunicação a distância síncrona ou assíncrona
	Internet	Computador, modem, redes telefônicas	Difusão a distância por interrogação Comunicação a distância síncrona (chat) ou assíncrona (fóruns)
	Videoconferência	Computador e câmeras de vídeo	Difusão a distância Comunicação a distância síncrona
	Telefone (fixo ou celular)	Aparelho telefônico conectado à rede	Comunicação a distância síncrona ou assíncrona
	Fax	Aparelho de fax conectado à rede Telefônica	Comunicação a distância assíncrona

Quadro 1 – Modelo para seleção da mídia

Fonte: Glikman (2002 apud GAMEZ, 2004, p.88), adaptado por ROESLER, 2008.

A partir do quadro formulado por Glikman (2002 apud GAMEZ, 2004), podemos perceber que, na primeira e na segunda geração, a EaD esteve pautada no princípio da *mass higher education* (Peters, 2001), no qual um modelo de comunicação *broadcasting* se consolidava como meio para emitir mensagens, simultaneamente, a muitos destinatários, em modelo de um para todos. A terceira geração, com seu modelo de comunicação bidirecional, inaugura novos canais comunicativos, mas, principalmente, a alternância do pólo de emissão da mensagem, desconstituindo a fonte de mão única e permitindo que os diferentes interlocutores do processo de ensino-aprendizagem se tornem, simultaneamente, emissores e receptores de mensagens educativas.

Com a internet, surge a possibilidade de os sujeitos participarem de espaços próprios de aprendizagem em comunidades virtuais que permitem agrupamentos de aprendizes conectados em busca de um projeto em comum: aprender por meio da educação on-line. Desta forma, o estar junto virtual se consolida por meio das interações e interlocuções geradas pelos seus integrantes, ao utilizarem-se de fluxos comunicacionais para tecer os inter-relacionamentos, caracterizando a socialidade tecnológica como um dos meios para alcançar os objetivos socioeducativos.

Na educação virtual, “os atores interagem por meio de representações numéricas dos elementos do processo ensino e aprendizagem, porém se encontram em lugares e momentos de tempos distintos. Esta é a modalidade de educação assíncrona mais moderna.” (SILVIO, 2005, p. 12). Conforme Rosenberg (2001 apud ARETIO, 2007), são três os critérios para as práticas de educação on-line: a) que se produza em rede; b) que chegue ao usuário final através de um computador conectado na internet; c) que seja baseada em modelos pedagógicos livres de modelos tradicionais de ensino.

Vianney, Torres e Farias (2003) ressaltam que, em 1994, com a expansão da internet, surgem os primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem como possibilidade de as universidades investirem em pesquisa para a oferta de cursos superiores, com a utilização das NTICs na modalidade educativa a distância. É o nascimento da tecnologia que possibilitaria o desenvolvimento da educação on-line.



Com a demarcação cronológica da origem da educação on-line, é possível afirmar que sua viabilização nasce com a internet e com o desenvolvimento de ambientes virtuais estruturados para o processo de ensino-aprendizagem em rede.

A educação a distância, ao utilizar-se das diferentes mídias, consolidou modelos de gestão da comunicação e metodologias e práticas educacionais que possibilitaram às instituições implementarem diferentes sistemas de ensino. Ou seja: o desenvolvimento tecnológico e a utilização de diferentes mídias impulsionaram a implementação de variadas propostas de gestão dos sistemas de EaD ao longo de sua história, mantendo algumas características similares ou apresentando variações na metodologia, na comunicação e/ou nas formas de interação.

Se as características e princípios que norteavam a educação a distância convencional são similares às que norteiam a atual educação on-line, cabe-nos perguntar: O que muda com a proposta de uma educação a distância pautada nos fundamentos da rede de computadores? Ou melhor: da cibercultura? Aretio (2007, p. 57) afirma que:

De la clásica enseñanza por correspondencia al aprendizaje basado en la web ha cambiado el soporte en el que se almacenan los contenidos y las vías de comunicación entre profesores y estudiantes, y de estos entre sí. Ahora, las bases teóricas de la educación a distancia, continúan siendo válidas, igualmente, para fundamentar procesos de enseñanza-aprendizaje soportados en Internet. La definición de la educación a distancia como aquella basada en un diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y cooperativa (García Aretio, 2001), es también válida cuando el diálogo es real (producido a través del correo postal o electrónico, del teléfono o del chat), simulado (sea a través del diálogo sugerido – conversación didáctica de Holmberg – en los materiales impresos o hipertextuales) síncrono (sea a través del teléfono o de la videoconferencia interactiva) asíncrono (sea a través del correo postal o electrónico), soportado en papel, en formato electrónico o en la Red.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Do clássico ensino por correspondência, aprendizagem baseada na web, mudou o suporte no qual se armazenam os conteúdos e as vias de comunicação entre professores e estudantes, e destes entre si. Agora, as bases teóricas da educação a distância continuam sendo válidas, igualmente, para fundamentar processos de ensino-aprendizagem suportados na Internet. A definição de educação a distância como aquela baseada em um diálogo didático mediado entre o professor e o estudante que, localizados em espaço diferente ao daquele que aprende de forma independente e cooperativa (García Aretio, 2001), é também válida, quando o diálogo é real (produzido através do correio postal ou eletrônico, por telefone ou no *chat*), simulado (seja através do diálogo sugerido – conversaçoão didática de Holmberg – nos materiais impressos ou hipertextuais), síncrono (seja através do telefone ou da videoconferência interativa), assíncrono (seja através do correio postal ou eletrônico), suportado em papel, em formato eletrônico ou na rede. (ARETIO, 2007, p. 57).

Ao abordar a educação on-line, Velandia (2004, p. 70) assim se posiciona:

no se puede ignorar [...] que con el advenimiento de Internet y de otras NTICs no sólo se han transformado las vías de comunicación y transmisión de los discursos educativos, sino que, a la vez, se ha sido estructurado un nuevo lenguaje de tipo metafórico para designar los procesos de enseñanza-aprendizaje que no implican la presencia física de alumnos y de docentes-tutores en un mismo tiempo y/o espacio, ya que las relaciones educativas entre el tutor y los alumnos se establecen en entornos virtuales.

<sup>27</sup>

Velandia (2004), ao apresentar as características da educação on-line, traz a noção de um sistema aberto, flexível e disponível em qualquer instante, com um enfoque pedagógico que proporciona: a) estudo autônomo e independente do aluno; b) liberação das restrições de tempo e de espaços fechados; c) orientação acadêmica por docentes e tutores; d) espírito cooperativo requerido para o trabalho ciberespacial entre o grupo de alunos; e) emprego de tecnologias avançadas de informação e comunicação.

Harasin (1990) disserta que a natureza interativa da educação on-line proporciona flexibilidade que, em muitos casos, lembra as aulas presenciais, pois, dado o caráter de atualização, armazenamento e disseminação da informação, visões novas ou mudanças no projeto do curso podem ser introduzidas e acomodadas no espaço virtual de forma imediata. O currículo existente pode ser ampliado ou modificado pela incorporação de referências ou pela inclusão de informações novas. Na concepção da autora, cinco características tornam a educação on-line um espaço de construção social promovido por intermédio das redes de computadores: a) comunicação de muitos para muitos; b) independência de local; c) flexibilidade de tempo para os estudos; d) comunicação baseada em texto; e) interação mediada por computador. Para a autora, a educação on-line apresenta a mesma condição de autonomia do tempo e do espaço como atributo da educação a distância convencional, porém acrescenta na educação on-line a

---

<sup>27</sup> Não se pode ignorar (...) que, com o advento da Internet e de outras NTICs, não se transformaram apenas as vias de comunicação e transmissão dos discursos educacionais, senão que, por sua vez, se estruturou uma nova linguagem do tipo metafórico para designar os processos de ensino-aprendizagem que não implicam a presença física de alunos e de professores-tutores no mesmo tempo e/ou espaço, já que as relações educacionais entre o tutor e os alunos se estabelecem em ambientes virtuais.

possibilidade de muitos usuários reunirem-se com muitos usuários por meio da mediação tecnológica.

A comunicação primeira, entre professores e alunos, dar-se-á por meio dos textos - sejam escritos ou audiovisuais - disponibilizados na sala virtual, com a intenção de atingir os objetivos da aprendizagem. A educação on-line traz a facilidade de manipulação, atualização e tratamento a qualquer tempo destes textos, permitindo que a inovação docente e a comunicação educativa sejam práticas constantes.

O ambiente digital on-line é manipulável no ponto de transmissão e sugere um novo e sem precedente paradigma para a comunicação na mídia. O fato de ambientes digitais online serem manipuláveis significa algo realmente extraordinário: usuários da mídia podem dar forma a sua própria prática de informar e de comunicar. Isso significa que informação manipulável pode ser comunicação interativa. (FELDMAN, 1997, apud SILVA; SANTOS, 2006, p. 27).

Na educação em rede, destaca-se a produção prévia dos conteúdos por professores especialistas e equipe pedagógica que, conjuntamente, criam uma estrutura hipertextual para a disponibilização dos conteúdos para aprendizagem. Esta estrutura apresenta unidades, textos, links, seções, imagens, atividades, vídeos, entre outros recursos didáticos que têm a finalidade de potencializar a aprendizagem. Além disso, a característica hipertextual da sala de aula virtual apresenta as facilidades de navegação, manipulação e recuperação da informação, bem como possibilita a interligação entre conteúdos de diferentes temas de estudo, gerando conectividade entre os diversificados materiais produzidos pela instituição, o que, por conseqüência, favorece os processos de ensino e as inter-relações entre o conhecimento adquirido ou os construídos pelos sujeitos da aprendizagem.

Os materiais construídos para os estudos de um conteúdo podem se tornar fonte de consulta ou de referência para outra disciplina ou turma, gerando, desta forma, um acervo eletrônico à disposição da comunidade discente e docente. Afinal é preciso considerar que a web

[...] permite al profesor adaptar materiales creados para ser utilizados en el aula y presentarlos como atractivos gráficos y texto en color. Una vez que los materiales se han creado como páginas web, resulta muy sencillo

ponerlos tanto a disposición de los alumnos de fuera del campus, como a la de los del campus. (BATES, 2001, p. 83).<sup>28</sup>

A educação on-line amplia o espaço de “decisões didáticas” (PETERS, 2001), uma vez que, por parte dos professores e dos especialistas em educação a distância, muitos recursos podem ser utilizados com a intenção de tornar o ensino mais atrativo e eficiente. Estas decisões vinculam-se ao design da sala virtual e da linguagem midiática utilizada para disponibilizar os conteúdos. Neste sentido, o formato da mensagem educativa ganha nuances que podem apresentar um caráter linear, multimídia, audiovisual ou hipertextual, portanto o híbrido também fornece maior autonomia para aqueles que concebem o ambiente de estudo digital em prol dos objetivos de aprendizagem a que se propõem.

O processo de hibridação de diferentes linguagens midiáticas numa sala virtual é outra mudança que se percebe na educação on-line, sendo notadamente de ordem estrutural, pois uma infra-estrutura é organizada para proporcionar permanente processo de inserção de fluxos informacionais, de mecanismos de trocas comunicacionais, de diferentes estratégias pedagógicas que irão compor o caráter didático de uma aula virtual.

Outra característica da educação on-line é a disponibilização de acervos que estão em permanente atualização e renovação por meio de uma biblioteca virtual. Uma biblioteca virtual se caracteriza como um

serviço especializado que reúne num único espaço virtual informações dispersas, capturadas na Internet e em outros ambientes, que são integradas e dispostas de acordo com normas, padrões, metodologias e tecnologias comuns, organizadas em forma de base de dados e disponibilizadas na Internet. (ANDRADE; BARAUNA, 2008).

As bibliotecas virtuais apresentam as possibilidades de utilização simultânea de documentos eletrônicos por mais de uma pessoa; acesso a diversificadas coleções; referências; artigos; links; banco de dados com produções

---

<sup>28</sup> (...) permite ao professor adaptar materiais criados para serem utilizados em aula e apresentá-los como atraentes gráficos e texto colorido. Uma vez que os materiais foram criados como páginas da web, acaba sendo muito simples colocá-los tanto a disposição dos alunos de fora ou do interior do campus. (BATES, 2001, p.83).

bibliográficas e científicas produzidas de forma planetária, bem como o compartilhamento das obras produzidas pela própria instituição como fonte de acervo a toda a comunidade acadêmica. Além disso, com as facilidades de atualização em tempo real, a educação on-line apresenta como característica diferenciada, relativamente às mídias convencionais, a possibilidade de inserção de novas informações na sala de aula virtual, assim que o professor achar conveniente. Como afirma Peters (2001), numa universidade virtual os alunos poderão desfrutar de um ambiente de estudo com atividades jamais possíveis antes e em qualquer lugar.

Eles então não utilizarão somente cursos de ensino a distância interativos *multimediais* através do CD-ROM, Internet ou ISDN, não apenas dialogarão com outros estudantes e não apenas participarão de preleções, seminários, exercícios e aulas práticas virtuais na forma de teleconferência, mas também tirarão proveito de outras funções, como as que oferta uma universidade no campus real. (PETERS, 2001, p. 270-71).

O texto escrito para uma sala virtual é concebido por um professor especialista com a intenção de emitir aos alunos uma mensagem educativa sobre determinado tema ou assunto. Ao abordar o tratamento dos textos para a educação a distância, Gutierrez e Prieto (1994, p. 62) chamam a atenção ao fato de que “a mediação pedagógica acontece por meio dos textos e outros materiais postos à disposição do estudante”, portanto, ao preparar os materiais didáticos, o professor está lançando mão de estratégias que visam, sobretudo, possibilitar acesso a uma informação tratada pedagogicamente.

Na docência on-line, o professor é agente de interlocução entre os agentes que participam dos ambientes de aprendizagem. A comunicação educativa é o mecanismo que oportuniza a mediação humana entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, pois, ao atuar efetivamente em seu papel, o educador promove a interação indispensável da aprendizagem entre os alunos e, estes e os materiais de estudo. Comunicação e dialogicidade são elementos centrais de uma prática educativa na web, que se revela nas diferentes interações pedagógicas ou sociais em ambientes virtuais.

[...] pode ser dito que a tarefa do educador é criar um espaço de convivência para o qual ele convida o outro para a rede de conversações,

que poderá estabelecer-se, dependendo das relações que acontecem, de modo que esse outro esteja disposto a conviver no ambiente, por um certo tempo, espontaneamente, promovendo relações, transformando sua própria estrutura interna, desenvolvendo novas condutas, ou melhor, novas aprendizagens. (LUCIANO, BOFF, CHIARAMONTE, 2005, p. 179).

Os processos de interação entre os sujeitos da aprendizagem on-line podem se realizar por meio dos diferentes dispositivos comunicacionais presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, como fórum, chat, listas de discussão, correio eletrônico, câmeras de vídeo e de outros recursos que podem ser disponibilizados como meios pelos quais se efetivam as inter-relações de aprendizagem. Por meio deles, potencializa-se a convivência social, e as relações pedagógicas se efetivam e constituem a experimentação de diversificados enlacs virtuais.

Alguns autores discutem os modos de interação na educação a distância. Chama atenção a análise de Anderson e Garrison (1998) sobre os três tipos comuns de interação dos alunos nesta modalidade educativa, destacando as realizadas entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo. A interação **aluno-professor** se processa pelas ações de motivação e de feedback fornecidas pelo professor e consideradas as de mais alto valor pelos alunos, porém este tipo de interação altera o custo do projeto em virtude da escala de alunos a ser atendida. As interações **aluno-aluno** são aquelas que se realizam quando os alunos agem colaborativamente com seus pares na discussão de idéias ou execução de projetos, e são ricas para o processo de construção cooperativa. As interações **aluno-conteúdo** são realizadas por meio de conteúdos preparados para o estudo individualizado, e podem se processar por meio de vídeos do professor, laboratórios virtuais personalizados, FAQ's, entre outros. Neste modo de interação, os autores Anderson e Garrison (1998) assinalam que a maior parte dos conteúdos podem ser previamente gravados ou programados de forma a oportunizar maior interação aluno-aluno.

Os autores Anderson e Garrison (1998) ampliam a discussão para as interações do tipo **professor-conteúdo**, que são aquelas desenvolvidas por meio de objetos de aprendizagem, vídeos, animações, programas de avaliação, tutoriais,

entre outros recursos de que o professor lança mão para disponibilizar os conteúdos, o que, conseqüentemente, ocasiona a migração do modo de interação aluno-professor para o modo de interação aluno-conteúdo. As interações **professor-professor** são oriundas das redes de colaboração e troca de experiências entre os colegas professores e que se processam em comunidades físicas ou virtuais. E, por fim, o modo de interação **com o conteúdo-conteúdo**, aquele que se utiliza de softwares semi-autônomos, adaptativos e com recursos de inteligência artificial, os quais podem recuperar e atualizar informações, ocasionando a criação de materiais que dialogam com o aluno, oferecendo-lhe *feedbacks*, simulações, experimentação e ambientes cada vez mais personalizados de interação. (ANDERSON; GARRISON, 2003).

Os modos de interação propostos por Anderson e Garrison (2003) indicam que, na educação on-line, destacam-se como diferencial as interações advindas das possibilidades tecnológicas da internet e das inovações didáticas dos ambientes virtuais de aprendizagem, o que potencializa, cada vez mais, a interação entre aluno-conteúdo, pois, por meio de ferramentas de programação, pelo domínio técnico dos professores e especialistas da EaD, os materiais de estudos poderão tornar-se cada vez mais independentes de determinada disciplina e, também, tornar-se objetos de aprendizagem especialmente construídos para fornecer níveis elevados de interação no modo aluno-conteúdo. As ações didáticas podem ser guiadas por materiais que apresentam formato de texto, de vídeo, de imagem, e, em especial, com 'voz pessoal' nas orientações ou nos conteúdos.

### **3.1.1 A gestão da educação superior on-line**

É preciso considerar que, em uma situação educativa, na qual os participantes não coincidem em tempo e lugar, fazem-se necessários diferentes recursos para possibilitar a comunicação como elemento que viabiliza o ensino e a aprendizagem. A educação on-line modifica não só a gestão dos processos, mas também os papéis dos que ensinam e dos que aprendem, pois a auto-gestão do ensino e da aprendizagem se consolida como prática pautada na interlocução e na

convivência com o outro, como meios para um aprender autônomo, seja de forma individual ou coletiva. A convivência com o outro perpassa por uma interação com os sujeitos integrantes da comunidade acadêmica que a instituição desenvolveu para constituir, literalmente, a ‘Comunidade Virtual de Aprendizagem’.

O desenvolvimento da educação on-line gera novos processos para a organização, funcionamento e gestão das universidades convencionais. Esta modalidade de educação requer novas estratégias de gerenciamento acadêmico (serviços aos discentes e docentes): pedagógico (processos e metodologias de ensino-aprendizagem que potencializem a formação e a aprendizagem em rede); tecnológico (softwares de apoio e de gestão dos processos e dos serviços); articulação com a estrutura da própria universidade; e, avaliação permanente e integral do sistema. A instituição que se propõe a atuar na educação a distância virtual se depara com a necessidade de mudanças em seus serviços educacionais para atender as diferentes facetas de um ensino virtual, pois

[...] cambian con los nuevos aportes tecnológicos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la metodología, los recursos y su organización, los sistemas de comunicación, la distribución de materiales de estudio, posiblemente la eficiencia, que no siempre la eficacia, las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso, que ya supuso un gran avance con la educación a distancia de corte más convencional. (ARETIO, 2002, p. 82).<sup>29</sup>

De acordo com Bates (2001), os princípios para desenvolver um plano estratégico para sistemas de educação a distância partem do entendimento das especificidades do atendimento acadêmico, pedagógico e administrativo da modalidade a distância. Desta forma, a organização educacional que pretende atender alunos dispersos geograficamente precisa apresentar em seu modelo de gestão um atendimento eficaz e eficiente, de forma a consolidar os serviços nas áreas acadêmica, administrativa e pedagógica, com ações e estratégias que atendam as necessidades da comunidade acadêmica. Nos gerenciamentos de sistemas a distância, se destacam as ações docentes e da equipe pedagógica que

---

<sup>29</sup> (...) mudam com os novos aportes tecnológicos, as estratégias de ensino-aprendizagem, a metodologia, os recursos e sua organização, os sistemas de comunicação, a distribuição de materiais de estudo, possivelmente a eficiência, e nem sempre a eficácia, as possibilidades de acesso e a universalização ou democratização do acesso, que já supôs um grande avanço com a educação a distância de viés mais convencional. (ARETIO, 2002, p.82).



corroboram o processo de ensino-aprendizagem, e as ações acadêmicas e administrativas que constituem os alicerces para suporte e atendimento aos alunos, e estas três ações inter-relacionadas geram os processos da vida universitária.

O sucesso de um projeto de educação a distância virtual perpassa pelo conhecimento e socialização das mudanças realizadas pelas diferentes instituições; pelo atendimento a legislação vigente; pela inovação pedagógica e tecnológica; por uma proposta curricular em sintonia com a sociedade da informação e do conhecimento; por uma rede de cooperação e de intercâmbio para alunos e professores compartilharem com outras instituições; por uma gestão descentralizada que preza pelo processo ágil de tomada de decisões; pela prática e incentivo à pesquisa; pela disponibilização de serviços educacionais qualitativos; por uma postura inovadora dos gestores e colaboradores; pela disponibilização de serviços educacionais de forma eletrônica; pela execução eficaz dos processos e serviços; e pela avaliação institucional como ferramenta de tomada de decisão das ações das diferentes áreas dos processos e serviços da educação on-line.

De acordo com Sartori e Roesler (2005), a estrutura organizacional de um programa de educação a distância é composta por unidades responsáveis pela administração financeira e acadêmica, pela produção e entrega de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa e avaliação e pela elaboração de novos projetos pedagógicos, entre outros. A configuração hierárquica pode agrupar ou subdividir essas unidades, o que implica diferentes procedimentos burocráticos e distribuição das funções e responsabilidades de uma maneira mais ou menos flexível, conforme a opção por um modelo de gestão tradicional ou colaborativa e integrada. Está baseada, portanto, nas ações a serem desenvolvidas pela equipe, e essas podem ser identificadas em três grandes campos: gestão da aprendizagem, gestão financeira e de pessoas e gestão de conhecimento, como mostra a figura 1.

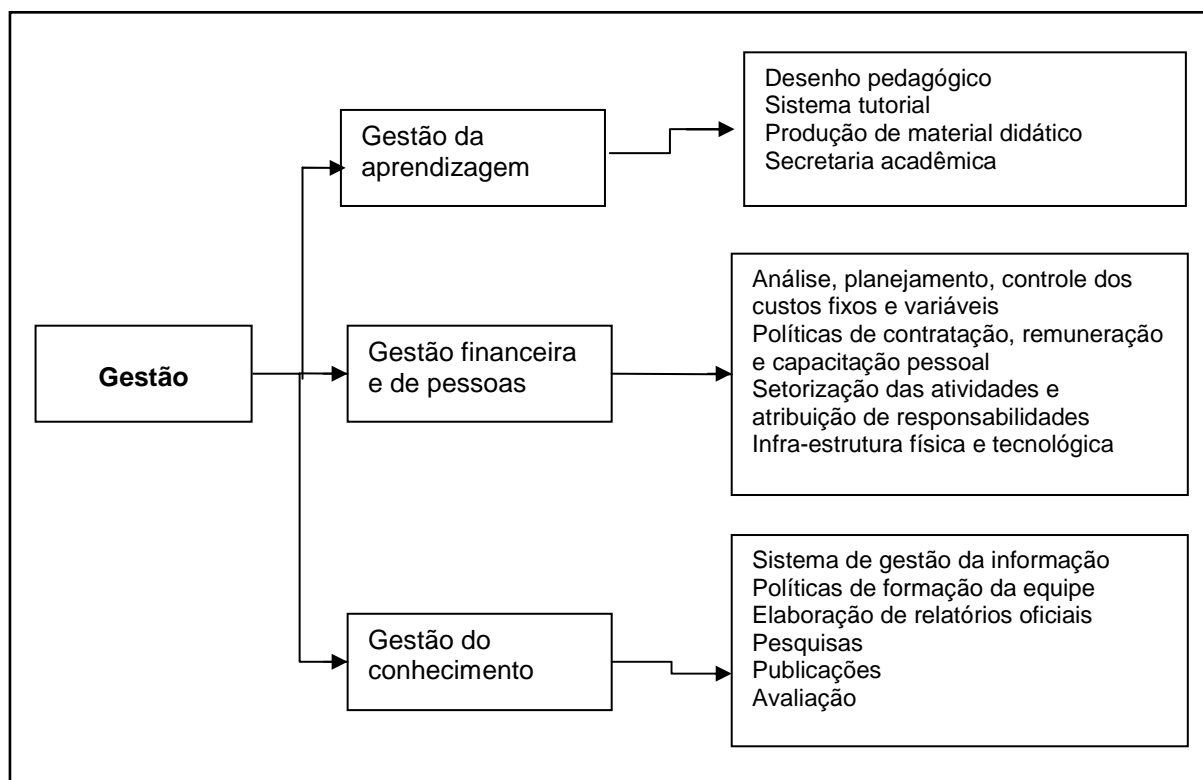


Figura 1 – Modelo de Gestão de Cursos Superiores a Distância.  
Fonte: Sartori e Roesler (2005, p. 40).

Ainda para as autoras, a gestão da aprendizagem é composta por ações vinculadas ao desenho pedagógico, ao sistema tutorial e à produção de material didático e visa garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos do curso. Estas ações estão relacionadas umas com as outras, de modo que a ineficácia na execução de uma implica a ineficácia das outras, pois não podem ser entendidas ou executadas como ações isoladas. As ações voltadas para a plena eficácia da aprendizagem apresentam características e demandas próprias no planejamento, organização, controle, coordenação das equipes e das atividades, para seu desenvolvimento. Na gestão da aprendizagem, ações são colocadas em prática, de forma a atender as necessidades dos alunos a distância, conforme descrito pelas autoras na figura 2:

Fases	Planejamento	Concepção/ Produção	Implementação/ Execução	Avaliação
<b>Ações</b>				
<b>Gestão da aprendizagem</b>	Análise de cenários Definição do público-alvo Elaboração do projeto Credenciamento	Desenho pedagógico Produção do material didático Concepção do sistema tutorial Organização da Secretaria Acadêmica	Processo seletivo/vestibular Matrícula Organização das turmas Logística de distribuição dos materiais didáticos Atendimento aos alunos Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Figura 2 – Fases e ações da gestão da aprendizagem de cursos a distância.  
Fonte: Sartori e Roesler (2005, p. 45).

A gestão da aprendizagem apresenta funções e processos diferenciados, o que, por conseqüência, acarreta tarefas específicas a serem desenvolvidas por cada uma das áreas, mas, extremamente inter-relacionadas, dadas as especificidades dos processos de gestão da educação a distância virtual. O desenvolvimento da educação on-line conta com diversos serviços, que, de acordo com Navarro e Alberdi (2008), oportunizam situações educativas, as quais possibilitam a construção social do conhecimento significativo, destacando como serviços:

- Clases virtuales con sus respectivas actividades (desarrollo de los contenidos, consignas de los profesores, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y de autoevaluación).
- Correo electrónico para comunicarse con tutores y estudiantes desde el mismo entorno virtual.
- Chats y Foros para propiciar la interacción y los encuentros entre tutores y estudiantes.
- Comunidad Virtual organizada en áreas de conocimientos de funcionamiento extra-áulico.
- Información actualizada del calendario académico dispuesto para cada curso.
- Mesa de ayuda para realizar consultas técnicas y trámites administrativos en línea.
- Area del Estudiante que le ofrece herramientas para efectuar un seguimiento de su propia participación en el curso y un buzón para enviar las actividades realizadas en el marco del curso. (NAVARRO; ALBERDI, 2008).<sup>30</sup>

<sup>30</sup> - Aulas virtuais com suas respectivas atividades (desenvolvimento dos conteúdos, registro dos professores, atividades de aprendizagem, atividades de avaliação ou de auto-avaliação).

Os diferentes serviços disponibilizados de forma virtual estão contidos no desenho pedagógico, no sistema tutorial e no atendimento acadêmico e se constituem como pilares para o desenvolvimento do processo de ensino e da gestão da aprendizagem virtual.

A utilização de diferentes mídias em contextos de ensino e aprendizagem a distância perpassa pelo desenho pedagógico pretendido pela instituição de ensino durante a definição de seu projeto de curso. Para Sartori (2005), o desenho pedagógico prevê a definição do público-alvo, a organização curricular, o estabelecimento do sistema de avaliação, os fluxos comunicativos e informacionais, a escolha das mídias, o sistema tutorial e as estratégias interativas que serão desenvolvidas no programa de EaD. Ao escolher as mídias que irão compor o projeto do curso a distância, a instituição precisa ter claro estar optando pelos modos de comunicação pretendidos, por isso conhecer as funções e definir os objetivos que se pretende alcançar com cada uma das mídias irá refletir na eficácia das relações comunicativas.

A escolha das mídias está vinculada à decisão institucional sobre o grau de interação e de interatividade a que os interlocutores do processo ensino-aprendizagem terão acesso no espaço midiático da aprendizagem. Esta escolha também perpassa pela análise do público-alvo e de seu respectivo acesso às mídias definidas como instrumento de entrega de conteúdos, de comunicação e de interação. O desenho pedagógico é sustentado por uma concepção de educação, e, no caso da educação a distância, a autonomia surge como pressuposto para a tomada de decisões das ações pertinentes ao processo de ensino, já que se vinculam aos objetivos do curso e da aprendizagem.

- 
- Correio eletrônico para comunicar-se com tutores e estudantes no mesmo ambiente virtual.
  - *Chats* e fóruns para proporcionar a interação e encontros entre tutores e estudantes.
  - Comunidade Virtual organizada em áreas de conhecimento que funcionem extra-classe.
  - Informação atualizada do calendário acadêmico, disposta para cada curso.
  - Suporte técnico de apoio para realizar consultas técnicas e trâmites administrativos *on-line*.
  - Área do Estudante, que oferece ferramentas para que este possa dar prosseguimento de sua participação no curso, e uma caixa de mensagens para enviar as atividades realizadas no decorrer do curso. (NAVARRO; ALBERDI, 2008).

O sistema tutorial e o atendimento acadêmico se constituem como os canais de interlocução entre os alunos e os agentes (professores, coordenadores e corpo administrativo), pois são eles que prestarão atendimento às necessidades pedagógicas, de cunho administrativo ou acadêmico. Por meio destes agentes, os alunos interagem com os professores ou com os materiais de estudo, tanto na sala de aula virtual como em seminários ou espaços definidos para esta interação; ou ainda, recebem atendimento de questões acadêmicas, como ingresso, matrícula, diplomação, atendimento administrativo, dúvidas tecnológicas, apoio na realização de avaliações presenciais, entre outros.

Na composição do sistema de educação a distância virtual, as formas de comunicação entre alunos, professores e corpo administrativo adquirem capital importância para que os fluxos informacionais possam fluir com solidez e constituir a interlocução. Dispositivos comunicacionais são disponibilizados nas plataformas virtuais para atender as necessidades e propiciar experiências socioeducativas. Ao compor a 'forma do comunicar', definem-se os tempos de atendimento docente e administrativo aos alunos, os espaços para a solicitação dos diferentes serviços e as áreas de convivência da comunidade acadêmica. É importante responder e clarificar aos interlocutores do processo de ensino os papéis e funções dos diferentes agentes integrantes da organização educacional.

A vida acadêmica se efetiva na interação com os setores criados pela organização para atender as especificidades de uma instituição educacional que opera de forma virtual. Ao ingressar em uma instituição, o aluno precisa encontrar à sua disposição recursos além da sala de aula, pois à sua disposição precisam estar também a livraria virtual, a biblioteca virtual, os espaços de convivência social e pedagógico, entre outras áreas que constituem a organização educacional em que ingressou. Desta forma, a tecnologia – por meio de sistemas e softwares –, canaliza o apoio e o suporte acadêmico; o desenvolvimento de projetos multimídia; conteúdos em diferentes formatos; sistemas de avaliação; docência por meio da tutoria eletrônica; espaços de comunicação e convivência virtuais.

A avaliação institucional se destaca como forma de diagnosticar os processos de implementação dos serviços educacionais prestados pela instituição e

servem como base para a tomada de decisão de ações de inovação ou mudança, pois, por meio dela, um conjunto de informações é coletado, permitindo avaliar ou implementar novas ações no que concerne ao perfil dos alunos, aos materiais didáticos, ao sistema tutorial, ao suporte acadêmico, à comunicação, ao sistema de avaliação e à metodologia da educação a distância.

Ao analisar as características da educação on-line, percebe-se que ela apresenta uma série de diferenciações em face de outras formas de ensino, entre as quais se destacam a disposição aos discentes e aos docentes de amplo volume de informação eletrônica; o armazenamento, a atualização e a recuperação de conteúdos e informações produzidas por toda a comunidade acadêmica; os tempos e os lugares da aprendizagem tanto para professores como para alunos; o deslocamento da informação e do conhecimento; a formação multimidiática; a interatividade e a convivência nos diferentes âmbitos da comunidade virtual de aprendizagem; os registros e controles das conversações didáticas ou dos serviços acadêmicos prestados; e, o inter-relacionamento virtual entre pessoas geograficamente dispersas. Além disso, destaca-se como de vital importância a mudança de paradigma da aprendizagem, pois

para compreender o significado de aprendizagem virtual, deve-se notar que o processo de aprendizagem em si nunca é virtual, mas sempre bem real. No entanto pode ser iniciado, estimulado e desenvolvido por sinais óticos e acústicos em espaços virtuais – na verdade em espaços virtuais de aprendizagem. Estes espaços virtuais de aprendizagem diferem de muitas formas dos espaços reais de aprendizagem. O mais importante de tudo: são infinitos. A ausência de limites, a incerteza, inconcebibilidade e “vacuidade” do espaço visto em perspectiva “atrás” da tela do monitor provavelmente causa a maior impressão no observador. Isso sinaliza um espaço *além* das experiências de aprendizagem que podem ser obtidas em locais de aprendizagem anteriores. (PETERS, 2004, p. 238, grifos do autor).

A educação on-line se consolida como modalidade educativa que exige a participação ativa dos aprendizes através de suas manifestações e intervenções, pois estas são intrinsecamente necessárias para que os mesmos esclareçam suas dúvidas, aprofundem seus conhecimentos e demonstrem o que estão aprendendo. A CVA passa a ser, então, um espaço comunicativo e didático da aprendizagem on-line e, neste sentido, se constitui como campo de inter-relações entre os aprendizes, os docentes e os materiais de estudo.

### 3.2 COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

As NTICs têm possibilitado que formas de interação, de interlocução e de comunicação sejam processadas em espaços construídos para esta finalidade no ciberespaço. Espaços criados por meio de softwares e hardwares simulam o mundo físico e criam novas referências culturais para os sujeitos que dele participam, bem como trazem novos paradigmas à noção de presencialidade em ambientes virtuais notadamente desterritorializados e incorpóreos. A comunicação neste contexto está relacionada às possibilidades de intervenção, de interlocução e de participação em espaços que se pretendem interativos, pois o sujeito comunicacional passivo perde lugar para um sujeito que está em permanente relação comunicacional com seus pares a partir de suas singularidades, diversidade de experiências e idiossincrasias.

Os espaços ou ambientes virtuais que oportunizam interação e comunicação no ciberespaço são, notadamente, blogs, Orkut, listas de discussão, Youtube, fóruns, entre outros espaços desenvolvidos para possibilitar a comunicação, a participação e a intervenção, os agrupamentos humanos e os inter-relacionamentos a distância. Os ambientes virtuais marcam uma vivência pautada nas manifestações dos cibernautas, uma espécie de lócus que oportuniza serem as diferentes práticas sociais experienciadas pelas interlocuções e ações a distância.

Para Mozo e Serrano (2006), quando se menciona a expressão 'ambiente virtual', aparecem associadas a ela, imediatamente, as noções de realidade virtual, simulação e ciberespaço, pois, com esta tríade e suas relações, é possível gerar os ambientes virtuais. Para os autores, a realidade virtual cristaliza um mundo artificial que pode ser explorado, manipulado e modificado pelos seus participantes de forma que se tornem consumidores de suas próprias experiências através da imersão e da navegação. A simulação para os autores é qualquer atividade ou situação que pode ser realizada ou representada pelos computadores de forma iconográfica. E o ciberespaço, por meio de seus códigos, base de dados, bases elétricas e eletrônicas, possibilita que qualquer ambiente virtual seja estruturado para oportunizar a produção e a construção conjunta, graças às tecnologias informáticas

que o suportam, gerando, desta forma, um lócus social passível de vivificação de experiências.

Metaforicamente, um ambiente virtual seria uma praça, um parque ou um clube com arquitetura própria e construído para relacionamentos diversos - de natureza cultural, educacional, econômica, de lazer, entre outros -, porém estes lugares somente ganham vida a partir das interações processadas pelos agrupamentos humanos e suas respectivas interlocuções e troca de experiências: em outras palavras, por meio da socialidade, que é o motor de funcionamento das comunidades virtuais.

La famosa comunidad virtual es más que un gran número de gente implicada más o menos directamente en una actividad con mayor o menor constancia. También es un tiempo real\*, inmediato y con una presencia contingente, como cuando nuestra mente trabaja. Las comunicaciones on-line han creado una nueva categoría de mente: una conectada, a la que nos enchufamos o *desconectamos* sin afectar la integridad de su estructura. Las conexiones del mundo entero de la *mente- en-el-trabajo* tienen sus propios derechos activos, de aprendizaje, autoorganización y, por esto, de crecimiento en cuanto a tamaño y precisión. Por lo tanto, admitamos que estas nuevas categorías de la mente, estados que tienen tanto la permanencia como la flexibilidad del cristal líquido, son una realidad. (KERCKHOVE, 1999, p. 184).<sup>31</sup>

As comunidades virtuais surgem nas práticas viabilizadas pelo ciberespaço, nas quais pessoas com objetivos comuns podem se encontrar em determinados espaços ou lugares para desenvolver socialidades e novas subjetividades. Rheingold (1996) é um dos primeiros a designar de 'Comunidade Virtual' a comunicação humana mediatizada por computador, pois ela é um elemento do ciberespaço, o qual existe a partir das trocas e dos laços sociais que as pessoas estabelecem neste espaço virtual. O autor nos fala de uma identidade artificial, da rapidez de raciocínio, de um contexto social em permanente reconstrução a partir das relações sociais instauradas na rede como características desta comunidade.

---

<sup>31</sup> A famosa comunidade virtual é mais que um grande número de pessoas envolvidas mais ou menos diretamente numa atividade com maior ou menor constância. Também é um tempo real\*, imediato com uma grande contingência de presença, ao mesmo tempo em que nossa mente trabalha. As comunicações *on-line* criaram uma nova categoria de mente: uma, conectada, à qual nos ligamos ou desconectamos sem afetar a integridade de sua estrutura. As conexões do mundo inteiro da mente-no-trabalho têm seus próprios direitos ativos, de aprendizagem, auto-organização e, por isso, crescimento em relação ao tamanho e precisão. Por tanto, admite-se que estas categorias da mente, estados que têm tanto a permanência como a flexibilidade do cristal líquido, são uma realidade. (KERCKHOVE, 1999, p. 184).



Comunidades virtuais são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço. [...] Suspeito de que uma das explicações para esse fenómeno seja o desejo de comunidade que cresce em toda a parte no interior dos indivíduos, à medida que desaparecem cada vez mais espaços públicos na vida cotidiana. (RHEINGOLD, 1996, p. 18-19).

Para o autor, o ciberespaço é local passível de existência de sentimentos comunitários, pois, quando há interações sociais em determinado ambiente virtual, há possibilidade de encontro, de afetividade e de sentimentos. A comunidade virtual é resultado das interações das pessoas que se relacionam para obter qualquer tipo de situação por meio de ações coletivas. Em uma comunidade virtual, as relações comunicativas são efetivadas e sustentadas por meio do diálogo, sendo a escrita o veículo capaz de dar significação e estruturação à comunidade. Rheingold (1996), ao se referir a Well como o 'lugar' que possibilita os diversificados inter-relacionamentos a distância, afirma que os indivíduos ali conectados vivenciam o sentido de comunidade. Isto porque, para o autor, a comunidade virtual é um 'local de encontro', ao qual as pessoas se dirigem para obter algum tipo de informação ou buscar entretenimento, mas salienta que só existe sentimento de comunidade se houver uma ação coletiva dos sujeitos que a integram.

Castells (1999, p. 385), ao discorrer sobre comunidade virtual, está em consonância com as afirmações de Rheingold (1996), pois, para ele, trata-se de “uma rede eletrônica de comunicação interativa autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo”. Para o autor, o advento da internet como novo meio de comunicação gerou controvérsias no que concerne às interações sociais nas comunidades virtuais, pois, por um lado, as possibilidades da comunicação on-line foram interpretadas como o culminar de um processo histórico de dissociação entre localidade e sociabilidade na formação de comunidade: novos e selectivos modelos de relações sociais substituem formas de interação humana limitadas territorialmente” (CASTELLS, 2004, 145). Por outro lado, críticos da internet defendem a idéia de um isolamento social e ruptura da comunicação social e da vida familiar como conseqüências de uma 'sociabilidade aleatória' ocasionada pela rede, portanto “a internet foi acusada de gradualmente incitar as pessoas a viver as suas

próprias fantasias on-line e fugir do mundo real, numa cultura cada vez mais dominada pela realidade virtual”(CASTELLS, 2004, p. 145). Enfatizando que este debate simplista e dicotômico desvanece as reais contribuições das interações sociais processadas na rede, o autor ressalta que o “fundamental é a deslocação da delimitação espacial como fonte de sociabilidade para a comunidade espacial como expressão da organização social”(CASTELLS, 2004, p. 157).

As comunidades virtuais apresentam uma nova sistemática cultural pautada em práticas e relacionamentos on-line, e, por isso, se configuram como um novo sistema de comunicação, que “pode abarcar e integrar diferentes formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos” (SCHLEMMER, 2005, p. 31-32). Ou seja, por meio das linguagens midiáticas e das potencialidades comunicacionais, as comunidades virtuais se caracterizam como lugares potenciais de práticas socioeducativos..

Duran, Mosteo e Puig (2001), ao investigar o tema das comunidades virtuais, lançam as seguintes questões de reflexão: até que ponto a sociabilidade on-line é distinta da sociabilidade off-line? Pode-se falar em aparecimento de uma sociabilidade eletrônica? Qual a natureza das comunidades virtuais emergentes na rede? Como são os relacionamentos pessoais no espaço virtual? Que tipo de vínculos interpessoais possibilita este novo espaço? Muitas destas questões já são respondidas pelo reconhecimento de que as interações cotidianas dos sujeitos conectados emergem como elementos centrais da cultura contemporânea a partir do convívio com o outro e das experiências com as redes digitais. Outra questão diretamente relacionada às questões lançadas pelos autores refere-se ao fato de que os inter-relacionamentos se processam por meio das interlocuções, das interações on-line e das diversificadas práticas realizadas pelos cibercidadãos em ambientes fechados, ou não.

Para Vilches (2003), as comunidades virtuais são “redes fechadas, auto-suficientes”, que “[...] se auto-regulam. Têm uma dimensão ética e subjetiva, regem-se pela interdependência de interesses e afinidades e não têm objetivos políticos nem desejos de intervir na sociedade, ou competir com os meios massivos” (VILCHES, 2003, p. 52). Este é o caso das comunidades presentes no *Second Life*,

que, por meio das regras ali instituídas, geram a possibilidade de uma socialidade tecnológica com identidades alternativas num mundo virtual, ou, ainda, nas “práticas sociocomunicacionais da Internet, que estão aí para mostrar que as pessoas seguem produzindo vídeos, fotos, música, escrevendo em *blogs*, criando fóruns e comunidades, desenvolvendo softwares e ferramentas da Web 2.0, trocando música, etc.” (LEMOS, 2007).

Hillis (2002) afirma que o ciberespaço oportuniza o nascimento de novas subjetividades e socialidades, pois, por meio da interface entre corpo e tela do computador, novas vivências são constituídas. Para ele, por meio da tele-presença, relações sociais são estabelecidas entre os sujeitos e, entre os mesmos, com o espaço. Por meio da ação a distância, as relações se materializam, pois o espaço virtual passa a ser um território da ação coletiva.

ao tornar o corpo capaz de teleação, o ciberespaço se abre como campo para outras práticas sociais, constituindo-se em um espaço gerador de novas sociabilidades, ou seja, gerador de novas maneiras de ser e agir no mundo, de compreender-se como cidadão deste espaço, agindo e usufruindo de suas ofertas, conforme suas regras e normas, compartilhando da criação e disseminação de sentidos. (SARTORI, ROESLER, 2004, p. 73).

Compreendendo o ciberespaço como facilitador de relações sociais por meio das NTICs, a rede se abre como campo de desenvolvimento e criação de comunidades virtuais, nas quais o compartilhamento de informações permite aos participantes assumir distintos papéis, de fornecedor a receptor e transformador de informações. O espaço virtual, afirma Featherstone (1996), não só possibilita a simulação de pessoas e coisas do “mundo real” no “mundo virtual”, mas também sua desconstrução e reconstrução, a fim de criar novas imagens, realidades imagéticas, ou não, e se constituir como *modus vivendi e operandi*.

A comunidade virtual se configura como tal, quando as pessoas que a formam estabelecem comunicação pautada em interação, interdependência de ações, compartilhamento de vivências em um lugar pautado em tempos síncronos ou assíncronos. Numa comunidade virtual, os integrantes que dela participam têm presentes não somente os seus interesses, mas também os do grupo.

Desta forma, a comunidade virtual se caracteriza como entidade fundamentada em pressupostos individuais e coletivos, cujos elementos básicos norteadores são a comunicação, a participação, o sentimento de pertença e a interação. Combinados e disseminados, são responsáveis pela formação e estabelecimento de redes de relações sociais, ou, como afirma (Rheingold, 1996), por um ecossistema de subculturas. As características de uma comunidade virtual, portanto, são produzidas a partir da comunicação existente entre as pessoas, das regras instituídas pelo grupo, dos objetivos propostos para e pela comunidade, assim como pela necessidade das pessoas de se integrarem e interagirem com redes de contato e conexão à disposição no ciberespaço. Segundo relatam Pallof e Pratt (2002, p.49),

Na verdade, nossas tentativas de comunicação são tentativas de construir uma comunidade. A necessidade de conexão com o outro influenciou o desenvolvimento da comunicação eletrônica, que, por sua vez, também influenciou tal necessidade. Nossos relacionamentos são agora muito mais complexos devido à rede de pessoas com quem nos comunicamos e ampliados pelos avanços tecnológicos pós-modernos. As comunidades e os bairros são tanto virtuais como reais, tanto globais quanto locais.

Compreender as comunidades virtuais como lócus que possibilitam agrupamentos humanos significa entender que, em seu interior, socialidade e comunicação são características centrais as quais oportunizam um estar junto virtual. E, também, que os engendramentos comunicacionais possibilitam um processo de assimilação, apropriação e partilha de informações e experiências individuais ou coletivas. A tecnologia, neste sentido, é um dispositivo de “intervenção, formatação, interferência e construção de ‘bacias semânticas’ que determinarão a complexidade dos ‘trajetos antropológicos’ de indivíduos ou grupos” (SILVA, J. M., 2003, p. 20). Se a comunidade virtual se caracteriza pelo pertencimento a distância, as “relações sociais são mediadas pela tecnologia e o encontro físico passa a ser irrelevante” (MANTA; SENA, 2006). Este sentido de pertencimento é possível em virtude das ações a distância que os sujeitos estabelecem, pois é possível a participação e a emissão de opiniões. Neste sentido, a construção de novos significados converge para a tessitura de uma rede de cooperação através de processos eminentemente comunicacionais e bidirecionais.

No campo educacional, a comunidade virtual passa a ser um espaço comunicativo que tem na socialidade tecnológica um meio para a aproximação com os objetos de estudo e com sujeitos on-line, para propiciar a aprendizagem. Dessa forma, comunicação e educação são dimensões inseparáveis do mesmo fenômeno. Segundo Palloff e Pratt (2002), a Comunidade Virtual de Aprendizagem – CVA é um veículo por meio do qual uma experiência de aprendizagem on-line se efetiva e na qual a principal necessidade que deve ser atendida é o desenvolvimento do *espírito de comunidade* entre os participantes.

Os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA têm seu funcionamento a partir de “softwares para gerenciamento do processo de ensino/aprendizagem que administram funcionalidades comuns dos softwares de comunicação, mediado por computador e métodos utilizados em cursos oferecidos de forma on-line” (DEPOVER et al, 1998 apud GAMEZ 2004, p. 75). Ou seja, os AVA são lugares criados por meio de suportes informáticos, nos quais se prevêem uma estrutura que possibilita o acesso aos conteúdos, informações da disciplina, atendimento acadêmico remoto e os inter-relacionamentos por meio dos dispositivos sociais e técnico-educativos, a partir de uma interface pedagógica própria para a aprendizagem, já que:

a maioria destes sistemas não tem a intenção de simplesmente reproduzir o ambiente de sala de aula, transferindo-os para o espaço virtual, mas fornecer tecnologias para proporcionar aos alunos novas ferramentas que facilitem a situação de aprendizagem. Assim, esses ambientes procuram abranger um alcance maior de diferentes metas e estilos de aprendizagem, encorajando o aprendizado colaborativo baseado em recursos que permitem um maior compartilhamento da informação. (GAMEZ, 2004, p. 77).

Um AVA, portanto, é uma plataforma tecnológica que apresenta recursos e arquivos multimídia, banco de dados, interface gráfica amigável e dispositivos de informação e comunicação. Cunha et al. (2004) informam que há consenso sobre a arquitetura dos AVA disponíveis no mercado, e sua afirmação está baseada na análise de diferentes ambientes virtuais que apresentaram a existência de quatro módulos similares:

**Módulo de Apresentação**, onde estão as informações de esclarecimentos sobre o sistema, voltadas normalmente para visitantes que ainda não conhecem o ambiente ou para estudantes iniciantes;

**Módulo do Domínio**, onde estão documentos produzidos especificamente para apresentar o conteúdo a ser estudado no ambiente e referências a documentos na Web que tratam do mesmo tema;

**Módulo de Convivência**, onde estão mecanismos que possibilitam a comunicação assíncrona e sincronizada entre os estudantes e professores envolvidos com o ambiente;

**Módulo de Controle**, onde estão ferramentas que controlam o acesso dos usuários aos outros módulos do ambiente. (CUNHA et al., 2004, p. 127).

Nos módulos apresentados por Cunha et al. (2004), visualiza-se que a estrutura em um AVA é pensada de modo a possibilitar interações sociais, gestão acadêmica, estratégias didáticas, acesso aos conteúdos em diferentes formatos midiáticos e a comunicação entre os usuários e destes com a instituição provedora do ensino. Portanto os ambientes virtuais da EaD são construídos com o objetivo de oportunizar algumas ações da gestão da aprendizagem. De acordo com Loera et al.(2006), num ambiente virtual as interações dos usuários são armazenadas e controladas pelo sistema, de forma a dispor informações confiáveis ao gestor do processo de ensino-aprendizagem. Ainda para os autores, com um AVA é possível:

- minimizar deslocamentos presenciais devido às facilidades de acesso às informações em qualquer lugar do mundo;

- propiciar aos usuários e aos docentes um ambiente de colaboração, interatividade, modelagem, simulação, interfaces de realidade virtual e jogos;

- desenvolver uma atmosfera pedagógica de qualidade, garantindo ao professor a utilização de recursos metodológicos e gráficos para oferecer os conteúdos da disciplina;

- armazenar os conteúdos, possibilitando rápido acesso pela instituição a toda informação disponibilizada;

- renovar e/ou expandir as habilidades dos docentes por meio dos recursos de simulação e tutoria eletrônica.

Para Mason (1998), há três tipos de AVA:

- ambiente instrucionista, que apresenta uma estrutura centrada nos conteúdos impressos ou on-line, bem como no suporte tutorial ou eletrônico, representando um curso tradicional e instrucionista. Neste caso, a interação é baixa e a participação do aluno é praticamente individual;

- ambiente interativo, com seus dispositivos sociais e técnico-educativos, para o qual o essencial é viabilizar a participação no curso e o uso dos materiais desenvolvidos com o objetivo de envolver os alunos e levá-los a emitir suas opiniões e reflexões sobre os temas em debate;

- ambiente cooperativo centrado na colaboração e participação entre os pares. Para isso, a interação entre os participantes se processa por meio da comunicação, pesquisas, desafios, problemas e soluções. Os conteúdos são fluidos e dinâmicos e podem ser determinados pelo grupo. Neste caso, a estrutura do ambiente é construída, tendo como centro os conteúdos e os recursos comunicacionais para viabilizar a cooperação.

Um AVA apresenta arquitetura própria, previamente construída com a intenção de se tornar o 'lugar' ou o 'espaço' para que as pessoas possam se encontrar, buscar e disponibilizar informações e proceder a inter-relacionamentos diversos com vistas a aprendizagem. Portanto há no AVA uma tecnologia que o suporta e que potencializa os relacionamentos socioeducativos por meio de uma estrutura comunicacional e informacional disponibilizada a seus usuários. Para tratarmos estes 'lugares' como Comunidades Virtuais – CV, é necessário que as interações entre os agentes que participam dos ambientes virtuais estabeleçam interlocução e relacionamentos, pois uma comunidade necessita de um caráter social que se cristaliza por meio das práticas desenvolvidas em um determinado lócus.

A CVA é o lugar de encontro das experiências socioeducativas em que as manifestações e intervenções são intrinsecamente necessárias a que, por um lado, os professores disponibilizem os materiais de estudo, informações complementares ou suplementares da disciplina, realizem uma avaliação do aprendiz, de forma gradativa e processual, e, por outro lado, necessárias a que os alunos esclareçam

suas dúvidas, aprofundem seus conhecimentos e demonstrem que estão aprendendo. Se a manifestação é característica da CVA, ela é possível por meio da interlocução, tornando-se, por isso, fator imprescindível para possibilitar uma relação comunicacional entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Harasim (1989), ao tratar das possibilidades da aprendizagem on-line, afirma que, no universo virtual, atividades de apreensão, de informações e gerações de conhecimento ocorrem independentemente de tempo e de lugar, além da constante atualização de informações e das relações sociais ocorrerem alheias a um tempo e espaço definidos. A característica chave da experiência on-line reside na possibilidade de interação de 'muitos para muitos', assim como ocorre nas relações face a face. Tais características ampliam as possibilidades de uma maior equivalência entre manifestações, possibilitando a horizontalidade igualitária de participação entre os envolvidos.

Souza (2000), ao elencar componentes-chaves que favorecem a aprendizagem on-line, ressalta, como o faz Harasim (1989), a importância da postura ativa dos envolvidos em experiências que têm a socialização como meio principal de construção do conhecimento.

Em ambientes presenciais, a socialização que acontece entre pares advém de características circunstanciais, que são permitidas pela convivência e partilha de espaços físicos. Em ambientes virtuais, as circunstâncias socializadoras são devidas menos a um acaso geográfico do que à real comunhão de interesses. Isso é um fator de estímulo à colaboração entre os pares, na medida em que há grande possibilidade de escolha sobre com quem e com quais interlocutores vamos interagir. A possibilidade de que aconteçam livres interações sociais entre indivíduos propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como o aprendizado colaborativo. (SOUZA, 2000, p. 25).

Para Lock (2003), a escolha das tecnologias a serem utilizadas é que vai conformar a experiência de comunidade. É importante desenvolver um espaço de aprendizagem dinâmico, fácil de usar, confortável, que gere entusiasmo e comprometimento. Marcos Silva (2005) afirma que os espaços virtuais de aprendizagem precisam estar pautados em fundamentos da comunicação interativa, para que a produção, autoria e participação conjunta sejam experienciadas pelos sujeitos da aprendizagem em rede. Neste sentido, o desenvolvimento de uma CVA



precisa estar pautado em funcionalidades e objetivos que proporcionem aos membros que dela participam o sentido de pertença.

Na educação on-line, a CVA é estruturada com o objetivo de desenvolver habilidades e competências de formação geral ou profissional em determinado grupo, agrupando e oferecendo dispositivos sociais e técnico-educativos que viabilizam a comunicação e as relações socioeducativas. A CVA apresenta-se como possibilidade de viabilizar uma experiência virtual pautada em ações a distância por aqueles que fazem parte da comunidade, e esta só faz sentido quando os agentes dela participam, pois,

compartilhar a informação, os interesses e os recursos é parte integrante da educação on-line. É a base da forma construtiva de ensinar e aprender, em que o conhecimento e o significado é criado em conjunto pelos alunos e professor. (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 38).

Em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, os alunos são provenientes de diferentes regiões ou países, com substratos culturais diferenciados e que interagem com um estilo de linguagem, com estratégias pedagógicas, com um design gráfico, com atividades de cunho individual ou coletivo, comuns ao grupo. São questões que precisam ser consideradas no processo de construção da sala virtual, de forma a atingir os objetivos definidos pelo curso, bem como potencializar processos comunicativos baseados na interatividade, na co-autoria, na medida em que emissores podem ser fontes e vice-versa. A CVA assim construída inaugura processos comunicativos nos quais os componentes são instituintes e significantes, pois “[...]os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais, informação em fluxo) e comunicacionais (comunicação todos-todos)[...] são os maiores portadores de mutações culturais [...]” (LÉVY, 1999, p. 63).

A CVA apresenta uma dinâmica própria com dispositivos que possibilitam os intercâmbios de informações e a estruturação de relações sociais relacionadas com os objetivos de aprendizagem. Por isso, na comunicação – tanto em nível de interação entre os alunos quanto de relação entre estes e os docentes – todos se inter-relacionam a partir dos engendramentos suscitados por meio dos dispositivos de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem.

A educação on-line coloca no foco do debate os aspectos comunicacionais das práticas educativas. Se, por um lado, com o desenvolvimento tecnológico, o conceito de espaço sofreu modificações, interferindo, sobremaneira, na vida do cidadão, por outro lado, a educação a distância depara-se com a necessidade de novas configurações comunicacionais que interferem diretamente em suas práticas. Coloca-se em questão a educação no ciberespaço, o que aponta diretamente para as práticas comunicacionais e educacionais viabilizadas pelas NTICs.

### 3.2.1 Os dispositivos nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem

A Comunidade Virtual de Aprendizagem é caracterizada nesta pesquisa como um *ethos* para a aprendizagem a distância, por isso entendida como uma espécie de atmosfera composta por camadas e subcamadas interligadas e que oportunizam a alunos e professores interagirem por meio de uma plataforma que viabiliza a oferta de serviços educacionais.

[...] *ethos* surge de la propia etimología de la palabra griega que, traducida literalmente, “significa un lugar de encuentro habitual”, con lo que hace que el *ethos* recree una imagen de gente reunida en un lugar público, “compartiendo experiencias e ideas”. Una vez reconocido este aspecto del *ethos* como “espacio, lugar o rincón predilecto” podemos comenzar a ver el *ethos* como acto social y un producto resultante del carácter de una comunidad. Dicho de otro modo, podemos entender que la gente llegue a adoptar el *ethos* comunitario mediante la ocupación del espacio y el aprendizaje de sus características únicas de comunicación. (GURAK, 2003, 291-292).<sup>32</sup>

A CVA compreendida como *ethos* se constitui por núcleos, unidades e linhas que se entrecruzam para formar a matriz dos relacionamentos a distância. Comunicação e educação se tornam fenômenos indissociáveis, pois diferentes

---

<sup>32</sup> Outro aspecto do *ethos* surge da própria etimologia da palavra grega que, traduzida literalmente, “significa um lugar de encontro habitual”, fazendo com que o *ethos* recrie a imagem de pessoas reunidas em um lugar público, “compartilhando experiências e idéias”. Uma vez reconhecido este aspecto do *ethos* como “espaço, lugar ou recanto predileto” podemos começar a ver o *ethos* como ato social e um produto resultante do caráter de uma comunidade. Dito de outra maneira, podemos entender que as pessoas adotam o *ethos* comunitário mediante a ocupação do espaço e a aprendizagem de suas características únicas de comunicação. (GURAK, 2003, 291-292).

dispositivos são estruturados por meio do desenho pedagógico e acionados pelas práticas socioeducativas, que viabilizam as ações próprias de uma CVA, a saber, a conectividade e a mobilidade dos sujeitos entre um dispositivo e outro, já que são as vias de acesso para as informações disponibilizadas virtualmente. Os dispositivos funcionam como um amálgama que ativa a dinâmica de funcionamento da CVA, bem como acionam a difusão dos fluxos informacionais provenientes das ações decorrentes do processo de ensino-aprendizagem. O conjunto dos dispositivos viabiliza o deslocamento e a realização de diversas ações e, por isso, estes podem ser considerados uma espécie de matriz dos relacionamentos socioeducativos a distância.

Ao propor uma contextualização sobre os dispositivos presentes nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem e como eles servem de meios para potencializar a troca de experiências – de ordem cultural, social, cognitiva, educativa ou afetiva –, parte-se da noção de dispositivos apresentada por Gilles Deleuze (2007) a partir da filosofia de Foucault. Para Deleuze (2007), um dispositivo é uma espécie de novelo, meada ou conjunto multilinear, composto de linhas de naturezas diferentes, que não abarcam e nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formando processos em desequilíbrio, e que tanto se aproximam como se afastam uma das outras, pois estão submetidas a variações de direção (bifurcada, enforquilhada) e a derivações.

Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição. Decorrem daí duas conseqüências importantes para uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo. (DELEUZE, 2007).

Os dispositivos são considerados os mecanismos sociais e técnico-educativos que possuem a finalidade de produzir os engendramentos necessários

para o desenvolvimento das ações dos sujeitos integrantes das CVAs. Ao serem acionados, atuam de forma associativa, possibilitam a propagação do fluxo comunicacional, viabilizam a interconectividade e o acesso aos conteúdos e às mensagens educativas produzidas. Por isso que os deslocamentos entre os dispositivos podem ser representados por meio de vetores que são simulacros dos processos socioeducativos instaurados através das ações dos sujeitos ao se comunicarem com os professores ou colegas. Um vetor revela o agrupamento de dispositivos efetivado pelos agentes de uma CVA e serve como provedor de dados das atividades de estudo, da avaliação, do suporte pedagógico, dos materiais didáticos, das informações, das interações e, também, apresenta como resultado a sistemática associada aos processos intelectuais e cognitivos.

Os dispositivos que vão sendo delineados nesta pesquisa estão relacionados tanto com a funcionalidade como com a operacionalidade das esferas sociais e técnico-educativas da CVA. Entre os dispositivos de uma CVA, destacam-se os comunicacionais, os didáticos, os de enunciação e os de conectividade que, acionados, revelam as redes de aprendizagem engendradas pelos sujeitos, quando pretendem dar significação - de ordem subjetiva ou coletiva - aos conhecimentos disponibilizados previamente pela instituição ou no decorrer do processo de estudos, no caso, pelos alunos.

Os dispositivos de comunicação possibilitam que as mensagens sejam intercambiadas a partir de um sistema físico-tecnológico composto de satélites, de uma teia ampla de cabos, das redes integradas de telefonia, dos computadores conectados, de códigos, base de dados e bases elétricas e eletrônicas.

[...] podem ser utilizados para a realização de atividades isoladas dos alunos ou atividades com maior interação, com trocas de mensagens entre todos e a realização de projetos integradores e cooperativos. Esses, afinal, vão ajudar a diferenciar a qualidade dos cursos oferecidos. A interação e a cooperação entre professores, alunos e demais participantes de um curso a distância visa não apenas instruir, treinar ou adquirir conhecimentos e habilidades. Essas atividades buscam ir além dos conteúdos previstos e desenvolver comportamentos de interação, sociabilidade e comprometimento social, essenciais para a formação de bons cidadãos. (KENSKI, 2008).

Os dispositivos de comunicação são aqueles que possibilitam aos sujeitos da rede vivenciar experiências diversificadas. A comunicação, neste caso, diz respeito às práticas de interlocução, busca de informações, construção e troca de saberes. Estes dispositivos convergem para a disponibilização dos recursos da nova geração da internet e que podem ser inseridos nos ambientes virtuais de aprendizagem para estruturar os processos de ensino-aprendizagem e as relações entre os agentes da CVA. É possível lançar mão de dispositivos como

softwares que permitem a criação de uma rede social (*social networking*) como os *Blogs*, o Hi5, Orkut, Messenger; ferramentas de escrita colaborativa, como os *Blogs*, *Wikis*, Podcast, Google Docs & Spreadsheets; ferramentas de comunicação *online* como o Skype, Messenger, Voip, Google Talk; ferramentas de acesso a vídeos como o YouTube, GoogleVideos, YahooVideos; ferramentas de Social Bookmarking como o Del.icio.us. (BOTTENTUIT JR; IAHN; BENTES, 2008).

Os dispositivos didáticos são aqueles utilizados por professores e alunos para realizarem as ações pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem. É composto pela arquitetura dos conteúdos, pelos recursos midiáticos, pelas estratégias avaliativas e pelos relacionamentos virtuais e engendra, por um lado, o planejamento educacional da disciplina, e, por outro, as ações pertinentes aos estudos de forma autônoma. Ao construir o dispositivo didático, o professor propõe as ações didático-metodológicas de sua disciplina. E os alunos, ao acionarem estes dispositivos, o fazem para realizar atividades pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

A construção do dispositivo didático parte da concepção de ensino e de aprendizagem definida no projeto pedagógico do curso e norteia as ações dos sujeitos que integram a Comunidade de Aprendizagem. Ao partir da concepção de ensino e de aprendizagem, o dispositivo didático reflete intrinsecamente os fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos definidos no desenho pedagógico e que sustentam as atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino. Além da concepção de educação, a composição de um dispositivo didático tem como fundamento os objetivos de aprendizagem propostos para a disciplina, pois eles servem para guiar as ações do professor ao planejar os conteúdos e estratégias pedagógicas e para os alunos realizarem os estudos da disciplina.

Desta forma, se a concepção de aprendizagem que sustenta o desenho pedagógico for a concepção comportamentalista, o dispositivo didático estará fundamentado na instrução individualizada, pois esta teoria tem como maior legado para o mundo pedagógico a Instrução Programada. Esta teoria pressupõe que o comportamento é algo observável, mensurável, e, portanto, apresenta como sistema de avaliação uma prática voltada para a medição quantitativa do conhecimento. Em seu desenvolvimento, impede que o erro seja visto como fonte e parte integrante da aprendizagem. Por estar pautada na memorização, favorece a ênfase nos instrumentos avaliativos como testes, exames e atribuição de notas, o que acaba imputando ao aluno maior responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, minimizando assim o compromisso do professor com o desenvolvimento da aprendizagem. A EaD adaptou-se à teoria do comportamento observável de Burrhus Frederic Skinner ao aderir à Instrução Programada (ARETIO, 2002a), com formulação de objetivos de aprendizagem mensuráveis e organização dos instrumentos de avaliação a partir dos níveis de obtenção de resultados verificáveis. A utilização da teoria comportamentalista preconiza resultados mensuráveis, instruções programadas, exercícios de estímulos e resposta como guias do processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, se a concepção for pautada no construtivismo, o dispositivo didático será subsidiado por uma proposta de ensino a qual prima pela construção do conhecimento, de forma que o aluno tenha condições de buscar e propor soluções para problemas, confrontando-as com as que seus colegas alcançaram. É que, nos momentos de interação entre o sujeito e o objeto, o processo de desequilíbrio cognitivo possibilita aos aprendizes transformar seu pensamento.

Para a Epistemologia Genética de Jean Piaget, desde o nascimento o indivíduo constrói o conhecimento; afirma que o ser humano não nasce inteligente, mas não é passivo sob as forças do meio, ao contrário, responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

Piaget acreditava que a aprendizagem acontecia por etapas que estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento mental de cada estudante. Ela estava centrada no desenvolvimento individual do sujeito, cada estudante deve construir seu próprio conhecimento, sem levar em conta o contexto histórico social. (BARROS; CAVALCANTE, 2000, p. 25).

Na epistemologia de Piaget, o professor deve conferir especial atenção à pesquisa espontânea dos alunos. Toda verdade a ser adquirida deve ser reinventada ou, pelo menos, reconstruída, e não simplesmente transmitida. Piaget sempre defendeu práticas baseadas em jogos, pesquisas e trabalhos em grupo, e a tarefa do professor é facilitar a aquisição do conhecimento por parte dos alunos. Então, o dispositivo didático vai refletir essa concepção no momento em que os engendramentos efetuados pelos sujeitos da CVA forem frutos de situações desequilibradoras e impulsionadas pelos desafios lançados como alternativas para a construção do conhecimento.

Se o desenho pedagógico parte do sociointeracionismo, o dispositivo didático se fundamenta numa aprendizagem que se concretiza na cooperação, porque, por meio da troca de experiências e em colaboração com o outro, o processo de ensino adquire uma dimensão coletiva. Leon Vygotsky, atento à 'natureza social' do ser humano que, desde o berço, vive rodeado por seus pares em ambiente impregnado de cultura, defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, o ser humano só se constrói na presença do outro. Podemos vislumbrar consonância entre a teoria de Vygotsky e os princípios de uma proposta educacional a distância orientada pela colaboração, uma vez que a comunicação, a troca de idéias, o trabalho em grupo e a construção social do conhecimento, a cooperação com os outros transcendem os limites da pedagogia individualista.

Para Barros e Cavalcante (2000, p. 27), o aprendiz é parte de um grupo social e aprende a partir das interações com os demais integrantes do contexto histórico no qual se insere, de acordo com a abordagem sociointeracionista, e cabe ao professor estimular a troca de informações, para que o conhecimento seja construído colaborativamente. Para Vygotsky, transmitir os conhecimentos socialmente elaborados faz parte do papel do professor, uma vez que o indivíduo precisa apropriar-se do conhecimento produzido para construir o seu próprio. A

construção do seu conhecimento requer, no entanto, que o sujeito seja ativo e interaja com o meio através dos instrumentos de mediação, instrumentais e simbólicos, a fim de internalizar os conhecimentos, e não assimilá-los de forma passiva, sem ter obtido uma compreensão verdadeira dos mesmos. Propor um dispositivo didático que parte do sociointeracionismo significa pensar num planejamento educacional que prima por situações de aprendizagem cooperativas e interativas, nas quais os aprendizes são sujeitos críticos atuantes do processo de ensino.

Se o desenho pedagógico apresenta como referência a andragogia, o dispositivo didático será construído contemplando a autonomia e a auto-gestão do conhecimento como pressupostos da prática de ensino. Isto porque a andragogia tem sido utilizada como prática pedagógica para a educação de adultos, pois se preocupa em estudar o planejamento, a aplicação e a avaliação de intervenções educativas com adultos. Em um sentido amplo, a andragogia oportuniza ao aluno adulto participar de sua própria aprendizagem por meio de intervenções no planejamento ou na realização das atividades propostas pelo professor, pois o adulto é compreendido como sujeito que apresenta condições plenas de igualdade aos demais componentes do processo de ensino. As características centrais da educação de adultos são as que consideram a predisposição do aluno para aprender, as suas experiências prévias, a sua capacidade e a motivação que apresenta para aprender, bem como a orientação da aprendizagem em função de tarefas pontuais e específicas.

Assim, ao levarmos em conta o que esperamos dos alunos, em função da concepção de aprendizagem que fundamenta o dispositivo didático, estamos levando em conta, também, a possibilidade de construir os materiais didáticos, as atividades de avaliação e os momentos de interação entre os sujeitos da CVA pautada em propostas tradicionais ou colaborativas.

A figura 3 representa esquematicamente o dispositivo didático de uma comunidade virtual de aprendizagem:





Figura 3 – Dispositivo didático de uma CVA.  
Fonte: Roesler (2008).

No dispositivo didático, a arquitetura de organização dos conteúdos diz respeito ao modo como são estruturados e distribuídos os conteúdos que irão compor os estudos da disciplina. Por tratar-se de uma composição didática para a web, precisa apresentar princípios como navegabilidade, intertextualidade, interatividade e conectividade como forma de oportunizar percursos autônomos, através dos links disponibilizados aos alunos. Desta forma, os conteúdos da disciplina podem ser estruturados em capítulos, seções, dicas, informações adicionais, atividades, biblioteca digital, entre outras estratégias de organização que, inevitavelmente, partem de um projeto de design instrucional e gráfico e obedecem a um cronograma de produção e de estudos, gerando por conseqüência uma cartografia para o processo de ensino e de aprendizagem em rede.

Ao estruturar as mensagens educativas, o professor passa a agir como enunciador de um discurso científico que tem a intenção de apresentar os conteúdos da disciplina, potencializar acesso às informações, articular debates pedagógicos entre os interlocutores da aprendizagem, realizar interligações entre teoria e prática,

bem como oportunizar a troca de experiências e de conhecimentos. E, ao estruturar o discurso, o professor pode representar fatos reais ou fictícios através de uma narrativa que representa seu conhecimento científico, utilizando determinado suporte comunicacional com recursos midiáticos diferenciados.

Os recursos midiáticos também compõem o dispositivo didático e são utilizados na sala de aula virtual para oportunizar a comunicação por meio de mensagens educativas em diferentes formatos, seja em modo texto, em modo som ou modo imagem, e servem para potencializar a interiorização de determinado conhecimento no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A definição do formato em que o conteúdo será apresentado depende do grau de complexidade da exposição do tema; dos objetivos a que se destina; da dificuldade de apresentação do conteúdo numa linguagem específica, o que leva diretamente à escolha de outra; e das possibilidades interativas do ambiente virtual de aprendizagem. São utilizados como estratégias de organização dos conteúdos e servem como possibilidades interativas para professores potencializarem o intercâmbio de mensagens educativas, visto que

[...] os alunos acessam diretamente textos, desenhos, fotos, animações, sons e vídeos, na própria página do curso na Internet. Podem salvar os arquivos disponíveis ou imprimi-los. Interagir com professores e os outros alunos em *chats* e fóruns de discussão. Criar suas próprias apresentações, nos mais variados suportes, e veiculá-las pelo ambiente. Testes, exercícios e demais atividades individuais e/ou em grupos são possíveis de serem executadas e enviadas imediatamente para o professor ou para todos os participantes. Os alunos podem comentar as atividades e contribuições de seus colegas, criando um clima de trocas intelectuais em que todos cooperam para a aprendizagem dos demais. (KENSKI, 2008).

Gutierrez e Prieto (1994), ao abordarem a utilização de imagens em materiais didáticos, partem da noção de Roland Barthes, de que uma imagem se constitui do objeto, dos suportes e das variantes. O objeto é o tema do qual será elaborada a imagem; o suporte se revela no contexto que dá sustentação ao objeto – ambientais, objetuais ou animados; e as variantes, que são a forma em que objeto e suportes são apresentados. Organizar uma sala virtual perpassa pela utilização de recursos midiáticos que, além de dinamizar a apresentação dos conteúdos, possibilitem a contextualização com o objeto de estudo por meio dos objetivos, das

atividades e da avaliação, independentemente do objeto, do contexto ou da forma escolhidos na estruturação do ambiente on-line de estudos.

As características de diferentes recursos midiáticos fornecem subsídios para a estruturação didática de uma CVA, que se revelam nas estratégias de organização dos materiais didáticos, originando a possibilidade de interação direta com os conteúdos desenvolvidos em diversos formatos, como diagramas, texto, animações, audiovisuais, simulações, tutoriais, jogos, objetos de aprendizagem, entre outros. Os formatos apresentados servem como estratégia de organização ou de apresentação dos conteúdos, conforme exemplificado no quadro a seguir.

<b>Estratégia de organização do conteúdo</b>	<b>Interação</b>	<b>Formato</b>
Descrições, comparações, análises, explicações de conceitos ou de atividades	Professor - conteúdo  Aluno conteúdo	Áudio, vídeo, imagens, gráficos, texto escrito, seqüências animadas de imagens dinâmicas, fluxogramas
Exposição audiovisual ou apenas em áudio de seminários ou palestras e que estejam disponibilizadas na Web	Professor - conteúdo  Aluno conteúdo	Áudio e vídeo
Representação de conceitos a respeito de um tema	Professor - conteúdo  Aluno conteúdo	Áudio e animações interativas, vídeo, áudio e imagens

Quadro 2 – Uso de recursos midiáticos na sala de aula virtual.  
Fonte: Roesler (2008).

No dispositivo didático também se destacam as estratégias avaliativas, pois, no processo de ensino e de aprendizagem a distância, a avaliação é uma das maneiras de que o professor lança mão para oportunizar ao aluno reflexão sobre os conteúdos estudados, de forma que possa relacionar os conhecimentos adquiridos com a sua prática cotidiana. Ao compor a avaliação, inevitavelmente, a concepção

de educação presente no desenho pedagógico e os objetivos de aprendizagem constituem elementos a serem considerados pelo professor quando organiza as estratégias avaliativas de sua disciplina. A prática da avaliação revela a intenção do professor e a articulação com os conteúdos, por isso desempenha a função de legitimar o processo pedagógico, na medida em que possibilita constatar o nível de adsorção dos conhecimentos e as necessidades de aprendizagem dos alunos:

[...] um dos objetivos fundamentais da educação à distância deve ser o de obter dos alunos não a capacidade de reproduzir idéias, informações ou pontos de vista críticos que lhes proporcione determinado material ao professor ou, ainda, apenas uma perspectiva crítica frente a determinados conteúdos. O que deve importar realmente para um sistema de EAD é desenvolver a autonomia crítica do aluno, frente a situações concretas que se lhes apresentem. Segundo, porque num sistema de EAD, o aluno não conta com a presença física do professor. Por esta razão, é necessário desenvolver método de trabalho que oportunize sua confiança, possibilitando-lhe, não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los. (NEDER, 2008).

Na educação on-line, a avaliação tem fundamental importância para o processo de ensino e sua eficácia advém da qualidade do material didático disponibilizado para os estudos da disciplina, do qual as atividades de avaliação fazem parte. Ao propor estratégias avaliativas, o professor também possibilita ao aluno acompanhar, de forma sistemática e constante, o progresso de sua aprendizagem, e ambos passam a ter condições de verificar quais são os indicativos e necessidades de novas orientações para os objetos de estudo. Isto irá gerar, por consequência, o aprimoramento do processo de ensino. Ao planejar as avaliações, o professor precisa considerar que a resolução de tarefas perpassa pela aplicação dos conhecimentos adquiridos e, por isso, precisa propor estratégias avaliativas que, por um lado, oportunizem aos alunos relacionar os conteúdos que estão sendo estudados com aqueles já adquiridos em sua experiência social, e, por outro lado, acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos e a eles fornecer um *feedback* útil para progredir nos estudos da disciplina.

A avaliação compreende as diferentes etapas de um planejamento educacional e, por isso, caracteriza-se pelas suas funções diagnóstica, formativa e somativa, descritas como categorias funcionais por Benjamin Bloom em 1956. A avaliação diagnóstica é composta pela definição dos objetivos, pela seleção dos

conteúdos e pelas estratégias metodológicas que irão orientar a ação dos docentes na composição do planejamento da disciplina virtual, e dos alunos, no decorrer dos estudos, de forma autônoma. Desta forma, as atividades de avaliação precisam ser planejadas, contemplando situações-problema extraídas do cotidiano e que promovam resoluções e relações interdisciplinares. A avaliação formativa diz respeito às ações que propiciam acompanhamento sistemático do processo de ensino e de aprendizagem, e o professor, ao utilizar este tipo de avaliação, tem como preocupação central a formação e as ações dos sujeitos. A avaliação somativa leva em conta os resultados finais do processo de ensino, e, deste modo, potencializa o aprimoramento continuado e sistemático das práticas instauradas para a e na aprendizagem.

No dispositivo didático, também estão presentes os relacionamentos virtuais que dizem respeito às inter-relações realizadas por meio dos dispositivos de comunicação. Estes, ao serem acionados, viabilizam que as ações e as relações entre os participantes da CVA sejam efetivadas entre os sujeitos da CVA, ou seja, no momento em que o aluno interage com o conteúdo, com os colegas, com o professor e vice-versa, com a instituição e vice-versa. A atuação do professor adquire vital importância para o sucesso do percurso universitário, pois a tutoria online se concretiza na mediação que o professor realiza durante o processo de ensino e se caracteriza como canal direto de interlocução, seja para auxiliar e orientar os alunos nos momentos de dificuldades nos estudos (resolução de tarefas, compreensão do conteúdo, pesquisas, debates virtuais) ou nos momentos em que os mesmos apresentem dificuldades motivacionais e que interferem na sua permanência na comunidade virtual. E, ao mediar, apoiar e orientar a aprendizagem, o professor suscita uma relação dialógica para o e no processo de ensino.

A comunicação se revela nos relacionamentos virtuais entre os membros do grupo e, por isso, é responsável pela motivação, interesse e participação ativa na comunidade virtual de aprendizagem. Os relacionamentos virtuais são suscitados por meio dos dispositivos de comunicação, pois os sujeitos da CVA, ao acioná-los, fazem-no para realizar determinada ação, em função de interesses individuais ou coletivos, e, sobretudo, para realizar uma prática educativa num espaço eminentemente pensado para oportunizar a construção do saber.

Dessa forma, a interação social origina-se no intercâmbio das diferentes ações dos sujeitos envolvidos na concretização dos objetivos com que foi pensada a CVA e nos objetivos a que o grupo se propõe. E, em decorrência, vitaliza a experiência de vida e a formação cultural de cada um dos membros da comunidade, visto que estes advêm de diferentes realidades e passam a compartilhar, em comunhão, suas expectativas em relação ao objeto de estudo e à própria comunidade, a partir de uma visão de mundo adquirida em seu ambiente social. Martin-Barbero (2004) aponta que a socialidade é a oportunidade de múltiplos modos e sentidos serem recriados, portanto a CVA surge como possibilidade da criação não somente de novos conhecimentos, mas também de novas subjetividades construídas a partir da interação e da troca com o outro, este que pode estar distante geograficamente, todavia próximo virtualmente. É a possibilidade de uma nova cultura, pautada em práticas midiáticas e próprias da cibercultura, que se instauram no espaço virtual e ganham vida através da interlocução, das narrativas e das interações próprias das práticas ali instauradas.

Os dispositivos de enunciação são as linhas que se entrecruzam contextualmente, por meio das narrativas construídas por alunos e professores, os quais, ao se movimentarem dialogicamente, vitalizam as ações e as inter-relações do *ethos* da aprendizagem. No âmago da língua portuguesa há situações que suscitam encontros e que demonstram ser necessário que se criem mecanismos específicos já classificados de acordo com parâmetros da sintaxe das palavras. Grosso modo, no processo de formação das palavras existem pontes de ligação que viabilizam os “encontros consonantais”, e, por analogia, os dispositivos de enunciação privilegiam as diferentes narrativas como forma de promover os “encontros de interlocução”.

As narrativas virtuais são compostas por códigos e signos, respeitam a gramática e a semântica e promovem o reconhecimento e a significação do que está contido no discurso, o que possibilita aos interlocutores a compreensão dos diferentes signos e a comunicação propriamente dita.

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo aprendido de outros signos já conhecidos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo da natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo da natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência anterior, de natureza não material e não corporificada em signos. [...] Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2004, p. 34).

Dentre os diversos meios de enunciação, a escrita e a leitura se constituem como meio de interlocução entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem e se estabelecem pela utilização coordenada das palavras que integram o léxico em uma determinada língua. Estas representações gráficas estão presentes notadamente na morfologia e na estruturação de todos os enunciados proferidos nas narrativas de uma CVA, e são, portanto, objetos da filologia e estruturam os enunciados por intermédio das narrativas dos agentes interlocutores. Ao narrar, por meio de um objeto ou imagem, um processo de codificação e recodificação é acionado de forma a possibilitar o reconhecimento e a representação de situações relatadas por meio das palavras utilizadas na comunicação on-line.

A palavra se revela como “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam” (BAKHTIN, 2004, 37), pois ela possibilita um processo de identificação do signo, mas também um processo de decodificação da forma pela qual o signo nos é apresentado. Este signo não pode prescindir de uma semântica própria e característica da linguagem utilizada pelo atores durante a comunicação educativa, e, por isso, “[...] a realidade toda da palavra é absorvida pela sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Os discursos produzidos pelos sujeitos que integram a CVA são compostos estruturalmente por uma polissemia das palavras, que são compreendidas e interpretadas pelos leitores através da decodificação de signos

construídos socioculturalmente. O ordenamento e o encadeamento do discurso representam estética e gramaticalmente os constructos e reconstrutos presentes nas narrativas.

Consideraremos, por tanto, que la comunicación implica una significación y la integra en su dinámica: cuando el destinatario es un ser humano, estamos ante un proceso de significación, ya que la señal no se limita a funcionar como simple estímulo sino que necesita una respuesta interpretativa en el destinatario. Como proceso y práctica susceptible de convocar al menos a dos sujetos, la comunicación se prolonga en el tiempo, se sitúa bajo condicionamientos psicoculturales muy variados y se dirige a una adquisición de conocimiento que se afirma como resultado necesario e inevitable de toda *semiosis*. (NAVARRO, 2006, p. 57, grifos do autor).<sup>33</sup>

O contexto das narrativas virtuais representa tanto o pensamento subjetivo como a objetividade dos sujeitos, expressa no teor das informações que estão inseridas nas suas enunciações. Por isso, elas proporcionam a compreensão e a abstração dos enunciados pelos demais componentes da comunidade virtual de aprendizagem, mediante o processamento dos signos correlacionados com a matriz semântica que determina a linguagem utilizada pelos cibernautas para se comunicarem.

Uma narrativa virtual é produzida de acordo com os postulados inerentes à pragmática, associada a uma consolidação de regras e de classificações implícitas no modelo de representação atribuído à base da comunicabilidade e na qual estão contidas as afirmativas e assertivas propostas pelos sujeitos que operam na CVA. As enunciações emanadas das interações no ambiente da CVA são metamorfoseadas por uma espécie de fusão e produzem inúmeras vertentes de produção intelectual que materializam as ações, ao compor análises interpretativas. Uma espécie de tensão crítica fulgura no ambiente de estudos on-line e resulta numa amplitude de atuação dos sujeitos, o que reconfigura o processo de construção do conhecimento.

---

<sup>33</sup> Consideramos, por tanto, que a comunicação implica uma significação integrada em sua dinâmica: quando o destinatário é um ser humano, estamos diante de um processo de significação, já que o sinal não se limita a funcionar como simples estímulo, mas que precisa de uma resposta interpretativa do seu destinatário. Como processo e prática suscetível de convocar pelo menos dois sujeitos, a comunicação se prolonga no tempo, situa-se sob condicionamentos psicoculturais muito variados e se encaminha a uma aquisição de conhecimentos que se afirma como resultado necessário e inevitável de toda *simbiose*. (NAVARRO, 2006, p. 57, grifos do autor).



Ao se posicionarem, os sujeitos da CVA adquirem e oportunizam um amadurecimento acadêmico, que advém da irradiação de informações concretizadas nos enunciados. As narrativas viabilizam a operacionalidade das ações dos sujeitos e promovem a identificação dos sentidos, dos valores de conduta e da moralidade que disciplinam as respectivas ações e práticas engendradas no ambiente on-line. Este processo pode ser efetivado pelo autocontrole exercido pelos sujeitos sob os dispositivos de que lançam mão para se comunicarem, o que, por conseqüência, caracteriza uma das principais tendências na elaboração de narrativas virtuais.

As enunciações e os posicionamentos servem-se da linguagem utilizada pelos sujeitos da CVA. Uma vez que suas ações são construídas socioculturalmente, daí advém a forma e o estilo de linguagem utilizada como padrão de incorporação dos diferentes modelos que apresentam posicionamentos no contexto de uma narrativa qualquer. Enunciação e interlocução são as matrizes que promovem a visibilidade dos diversificados posicionamentos, bem como circunscrevem peremptoriamente o campo de atuação dos sujeitos em uma CVA. Desta forma, as regras instituídas no processo de ensino e de aprendizagem são estratégias para a dissociação e associação do fenômeno morfológico, portanto imprescindíveis para que ocorra a fusão das mensagens intercambiadas na comunidade, que, como membros ativos, também são co-autores de conteúdo e instituintes de regras que compõem as negociações entre os agentes que se auto-regulam.

A enunciação engendra um processo comunicacional decorrente dos posicionamentos e das inferências originadas pelas diversas e diferenciadas proposições concebidas pelos alunos e professor. Moso, Mosteo, Piera e Duran (2004) dissertam que, ao participarem de encontros virtuais, os sujeitos lançam mão de um posicionamento sob determinado episódio.

Las unidades fundamentales que para Harré y Langenhove (1999) conforman la realidad social y estructuran los encuentros y la interacción social que deriva de los mismos son los episodios. Éstos agrupan en un todo con sentido y significado las distintas secuencias de interacción. En todo episodio hay dos elementos muy importantes. El primero es la posición. Ésta es una relación, que se establece entre un “yo”, un “otro” y un auditorio. Además, no es en absoluto estática, se negocia, cambia y se adapta a la opiniones de los/as demás. En definitiva, se mueve y transforma en la interacción. El segundo elemento es el posicionamiento. El complejo juego de posiciones y su negociación produce ineluctablemente un posicionamiento. Éste no es más que un plano de inteligibilidad que dota de

sentido la interacción misma que se desarrolla en cada episodio. Está contextualizado, es decir, no tiene razón de ser más allá del episodio mismo, se desarrolla al tiempo que éste y es inmanente, porque brota de la acción que aparece en tal despliegue. La noción de posicionamiento se caracteriza, ante todo, por entender las posiciones como procesos relacionales, que se constituyen en la interacción y la negociación con otras personas. Los posicionamientos son algo así como las hebras sutiles que tejen el entramado de interacción social. Son la urdimbre de nuestras situaciones interactivas. (MOSO; MOSTEO; PIERA; DURAN, 2004).<sup>34</sup>

E, ao atuarem como enunciadores de mensagens educativas, os sujeitos das CVA engendram novas linhas de enunciações por meio das interações, da estruturação didática e das diferentes narrativas construídas. A estruturação do conteúdo de forma didática permite ao professor construir previamente seu discurso e disponibilizá-lo não-linearmente, por meio do hipertexto. Ao estruturá-lo, produz-se uma teia de conexões que gera a união com os demais códigos e signos da rede, através dos dispositivos de conectividade, pois o hipertexto proporciona “[...] aos escritores a oportunidade de experimentar outras formas de segmentação, justaposição e encadeamento lógico” (MURRAY, 2003, p. 65). As ramificações da escrita hipertextual dão lugar à intertextualidade, rompendo com a linearidade através dos movimentos constantes de conexão. A hipertextualidade oferece múltiplas possibilidades para os leitores, a escolha das sucessões temporais, realização de saltos nos textos – considerando as referências sobre determinado assunto -, atualização de informações e conexões diversas; para o professor, a oportunidade de tecer uma rede conexa, na qual os objetivos, os conteúdos e

---

<sup>34</sup> As unidades fundamentais, que para Harré e Langenhove (1999), conformam a realidade social e estruturam os encontros e a interação social que deriva dos mesmos, são os episódios. Estes agrupam em um todo, com sentido e significado, as distintas seqüências de interação. Em todo episódio, há dois elementos muito importantes. O primeiro é a posição. Esta é uma relação, que se estabelece entre um “eu”, um “outro” e um auditório. Além disso, não é absolutamente estática, é negociada, muda e adapta-se às opiniões dos demais. Definitivamente, se move e transforma a interação. O segundo elemento é o posicionamento. O complexo jogo de posições e sua negociação produzem, irremediavelmente, um posicionamento. Este não é mais que um plano de inteligibilidade que dota de sentido a mesma interação que se desenvolve em cada episódio. Está contextualizada, isto é, não tem razão de ser além do mesmo episódio, se desenvolve ao mesmo tempo que este e é eminente, porque brota da ação que aparece em tal desdobramento. A noção de posicionamento caracteriza-se, diante disso, por entender as posições como processos relacionais, que se constituem na interação e negociação com outras pessoas. Os posicionamentos são algo assim como os fios sutis que tecem a trama da interação social. São o enredo das nossas situações interativas. (MOSO; MOSTEO; PIERA; DURAN, 2004).

atividades de avaliação são as primeiras linhas de enunciação sobre determinado tema de estudo.

Os dispositivos de conectividade são compostos pela trama hipertextual da CVA, e isto, inevitavelmente, projeta acesso a grande quantidade de informações; permite conexão irrestrita a conteúdos em diferentes linguagens e formatos; proporciona bidirecionalidade na produção das narrativas virtuais pelos sujeitos co-autores e instantaneidade na transmissão e recuperação das mensagens. O hipertexto permite a extensão do dispositivo de conectividade, pois gera a interligação e a associação dos diferentes conteúdos, das mensagens enunciadas durante as ações socioeducativas realizadas pelos sujeitos participantes da CVA, e revela, pela conectividade, um espaço comunicativo em constante fluidez.

O dispositivo de conectividade possui a função de ordenar as ações dos sujeitos para acesso aos conteúdos, aos fluxos informacionais e comunicacionais de ordem pedagógica ou acadêmica e às narrativas virtuais da CVA, e, também, propicia o itinerário pelo qual haverá a circulação de mensagens no percurso definido pelo navegador. Por meio deste dispositivo o aluno desfruta dos serviços de todas as áreas da Universidade Virtual, seja aqueles referentes aos processos acadêmicos, administrativos ou pedagógicos, e ainda, os que se referem ao suporte tecnológico. A mobilidade neste caso está relacionada com a possibilidade do aluno poder buscar qualquer serviço educacional que necessita para realizar seu percurso universitário, bem como se comunicar com os diferentes agentes do sistema tutorial da instituição.

Assim, ao se deslocar pelas tramas da CVA, o navegador ativa um processo de engendramento que suscita a recuperação, a transferência e o armazenamento de toda e qualquer espécie de conhecimento. A conectividade, para Kerkchove (1999, p. 176),

Es la tendencia a juntar entidades separadas y sin conexiones previas mediante un vínculo o una relación. La conectividad puede ser una propiedad de la electricidad, una analogía de la conductividad. La industria electrónica podría pensarse globalmente como un símil tecnológico para nuestro sistema de comunicación orgánico e interno. La continuidad entre dos dominios, el tecnológico y el biológico, se establece por el hecho de que

hay electricidad en el interior y el exterior del cuerpo, así como hay lenguaje dentro y fuera del cuerpo.<sup>35</sup>

O dispositivo de conectividade oportuniza novos arranjos e configurações durante o processo de ensino e de aprendizagem, pois, ao navegar pela CVA, o aprendiz forma diversas seqüências associativas, conforme seu interesse, além de produzir novas associações e conexões por meio das representações simbólicas elaboradas e disponibilizadas durante os posicionamentos oriundos de suas manifestações sobre determinado assunto, das resoluções das atividades programadas e das suas participações nos debates realizados no decorrer de seus estudos. Ao acessar as conexões disponibilizadas em uma CVA, os alunos estarão respectivamente conectando-se à instituição provedora, aos colegas e aos conteúdos disponibilizados na CVA. Esta conectividade proporciona a otimização e o aprimoramento dos conhecimentos individuais, que são interiorizados por intermédio de uma espécie de fusão estruturada durante o intercâmbio de ações, pelos processos cognitivos e pelas subjetividades daqueles que elaboram, instituem e coordenam a produção de saberes, e que, portanto, viabilizam o funcionamento estratégico do referido dispositivo.

Este tipo de interconexão toma forma ao ser acionada pelo indivíduo através dos seus mecanismos de conexão, ou seja, uma espécie de input, o qual corresponde aos canais de entrada aos seus processos cognitivos e nos quais estão compartimentalizadas e armazenadas todas as informações consideradas por ele importantes. Estas são mantidas em estado latente até quando seja necessária uma intervenção de sua parte. Ao buscar esta informação por meio dos seus próprios feedbacks, o indivíduo passa a proferir uma resposta por meio de um processo denominado output, ou seja, de saída de informações, que representa o pensamento transcrito sob a forma de novos arquétipos e de conceituações. Estas representações sociais não são advindas meramente do aspecto cognitivo, mas

---

<sup>35</sup> É a tendência a juntar entidades separadas e sem conexões prévias mediante um vínculo ou uma relação. A conectividade pode ser uma propriedade da eletricidade, uma analogia da condutividade. A indústria eletrônica poderia pensar globalmente como um símile tecnológico para nosso sistema de comunicação orgânico e interno. A continuidade entre dois domínios, o tecnológico e o biológico, se estabelece pelo fato de que há eletricidade no interior e no exterior do corpo, assim como há linguagem dentro e fora do corpo.

pautadas também nos preceitos epistemológicos e teóricos inerentes à denominada psicologia discursiva, que enfatiza com maior relevância a importância da interação, das ações e da retórica correlacionada com as inferências produzidas entre os indivíduos no processo de enunciação, conforme relatam Duran e Argemí (2007):

La psicología discursiva pone el énfasis en la dinámica de las prácticas de interacción cotidiana, el habla y el discurso, las actividades que la gente lleva a cabo cuando dan sentido al mundo social y los recursos (sistemas de categorías, vocabularios, nociones de persona, etc.) de los que dependen estas actividades.[...] La psicología discursiva se interesa por la manera como la gente construye versiones del mundo en el transcurso de sus interacciones prácticas y por el modo en que estas versiones toman cuerpo como relatos sólidos, reales e interdependientes de aquellos que las emiten. La psicología discursiva pretende evitar el error común de tomar el análisis del discurso cotidiano como un camino hacia la cognición. La psicología discursiva se interesa por la acción más que por la cognición. No busca saber cuáles son las actitudes o representaciones subyacentes a los protagonistas. La psicología discursiva sostiene que al decir y escribir cosas la gente lleva a cabo acciones y que la naturaleza de estas acciones se puede poner de manifiesto a partir del estudio del discurso. La psicología discursiva plantea que la psicología ha subestimado demasiado a menudo la centralidad del conflicto en la vida social. El uso del análisis retórico permite poner de manifiesto que las versiones de las acciones o de las características del mundo que la gente utiliza sirven para retener alternativas reales o potenciales y que son parte de discusiones, debates y diálogos en curso. (DURAN; ARGEMÍ, 2007, p. 63-65-66).<sup>36</sup>

Estar conectado é uma das principais atribuições dos alunos das CVAs, pois, quando estão estudando os conteúdos específicos da disciplina, realizam as suas atividades, contribuindo para a produção de saberes. Esse processo de troca envolve tanto a assimilação quanto a reorganização do conhecimento, o que gera, portanto, a junção dos conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos com aqueles disponibilizados na CVA. Este processo é engendrado por meio da pluralidade de vertentes teóricas, da profusão e do grau de complexidade dos

---

<sup>36</sup> A psicologia discursiva enfatiza na dinâmica das práticas de interação cotidiana, a fala e o discurso, as atividades que as pessoas realizam quando dão sentido ao mundo social e os recursos (sistema de categorias, vocabulários, noções de pessoa, etc.) dos que dependem destas atividades (...). A psicologia discursiva interessa-se pela maneira como as pessoas constroem versões do mundo no transcurso de suas interações práticas e pelo modo que estas versões tomam corpo como relatos sólidos, reais e interdependentes daqueles que os emitem. A psicologia discursiva pretende evitar o erro comum de tornar a análise do discurso cotidiano como um caminho para a cognição. A psicologia discursiva se interessa mais pela ação que pela cognição. Não procura saber quais são as atitudes ou representações subjacentes dos protagonistas. A psicologia discursiva sustenta que ao dizer e escrever coisas, as pessoas realizam ações e que a natureza destas ações pode manifestar-se a partir do estudo do discurso. A psicologia discursiva explica que a psicologia vem subestimando demasiado e frequentemente a centralidade do conflito na vida social. A utilização da análise retórica permite manifestar que as versões das ações ou das características do mundo utilizadas pelas pessoas servem para reter alternativas reais ou potenciais e que são parte de discussões, debates e diálogos em curso. (DURAN; ARGEMÍ, 2007, p. 63-65-66).

conteúdos inseridos no dispositivo didático e no dispositivo de enunciação, que se revelam como a base de dados da CVA, a qual disponibiliza o substrato material dos discursos produzidos emergencialmente pelas inteligências conectadas de alunos e professores. A propósito, diz Kerckhove (1999, p. 183):

La inteligencia se caracteriza por ser un efecto de emergencia, y la expectación creada por la Web podría ser el comienzo de la emergencia de nuevos tipos de inteligencia. La inteligencia conectada es algo muy fácil de mostrar si nos fijamos en la Red. La Web, con su formidable habilidad de vincular, es un foro para la interactividad de tiempo real para decenas, centenas, o millares de personas que buscan algo. La presión de las mentes humanas concentradas en las mismas cuestiones y las habilidades de autoorganización de la Red, crean un potencial para una gran unidad de propósito. Todas estas mentes orgánicas pueden ser asistidas por media digital y así aumentan considerablemente su poder de síntesis y clasificación. La significación de la Web no es otro sistema de distribución, sino que constituye un sistema distribuido en sí mismo.<sup>37</sup>

Todo e qualquer tipo de inferência realizada pelos alunos no âmbito da CVA enceta a formação de um determinado ethos específico, constituído pelas peculiaridades e pelos principais atributos funcionais inerentes ao referido espaço de aprendizagem. Este ethos está, portanto, embasado estruturalmente nos pressupostos teóricos, conteúdos programáticos, materiais didáticos, suportes tecnológicos, intercâmbio de narrativas virtuais, pelas práticas socioeducativas e pelo estabelecimento das inter-relações que são instituídas por intermédio dos relacionamentos socioeducativos.

A CVA compreendida como *ethos* apresenta como principais características promover a afluência das informações, o transporte, a distribuição e redistribuição dos conteúdos e das mensagens produzidas pelos sujeitos participantes da educação on-line. Este *ethos* possui, também, a função de coordenar a utilização dos dispositivos nela presentes, de forma a viabilizar o controle da inserção de mensagens e conteúdos; proporciona, ainda, a

---

<sup>37</sup> A inteligência caracteriza-se por ser um efeito da emergência, e a expectativa criada pela Web poderia ser o início da emergência de novos tipos de inteligência. A inteligência conectada é algo muito fácil de mostrar, se nos fixarmos na Rede. A Web, com sua formidável habilidade de vincular, é um fórum para a interatividade em tempo real para dezenas, centenas, ou milhares de pessoas que buscam algo. A pressão das mentes humanas concentradas nas mesmas questões e as habilidades de auto-organização da Rede criam potencial para uma grande unidade de propósito. Todas estas mentes orgánicas podem ser assistidas por mídia digital, aumentando consideravelmente, dessa forma, seu poder de síntese e classificação. A significação da Web não é outro sistema de distribuição, mas que constitui um sistema distribuído em si mesmo.

interpenetratividade e a acessibilidade da gama de informações disponibilizadas pelos sujeitos que compõem a CVA, e isto possibilita o estabelecimento de um canal comunicativo, viabilizador dos enlaces sociais que se originam durante os relacionamentos virtuais próprios do processo de ensino e de aprendizagem on-line.

Os dispositivos que são utilizados no *ethos* da comunidade virtual devem possuir múltiplas funcionalidades para proporcionar inúmeras possibilidades de ação a serem impetradas por meio dos canais de conexão interligados entre si e acessados pelos alunos por meio de um simples toque nos teclados de seus computadores. Utilizando-se das funcionalidades dos diferentes dispositivos, os sujeitos engendram posicionamentos cognitivos e práticas socioeducativas, pois suas manifestações, participações, posicionamentos, enunciações e interlocuções se constituem como elementos que possibilitam a hipermobilidade virtual. Este processo sistemático suscita um conjunto de operações que aciona a dinâmica funcional e operacional associadamente ao processo de produção, emissão, recepção e mobilidade na CVA, por intermédio da hipermobilidade virtual.

Sólo cuando reparemos en que la hipermovilidad del instrumento o que la desmaterialización del trozo concreto del terreno han tenido que ser *producidas*, estaremos introduciendo variables no digitales en nuestro análisis de lo digital. E, inversamente, gran parte de lo que sucede en el espacio electrónico está influido profundamente por las culturas, las prácticas materiales y los imaginarios que tienen lugar en el exterior de dicho espacio electrónico. La digitalización trae consigo la ampliación de las capacidades que hacen posible la licuefacción de lo que no es líquido. De manera que la digitalización trae la movilidad a aquello que tradicionalmente se ha considerado como inmóvil o muy poco móvil. Dicha licuefacción llevada a su último extremo hace que el objeto se desmaterialice. Una vez despojado de su materialidad, adquiere hipermovilidad – la circulación instantánea a través de las redes digitales en un nivel mundial. De acuerdo con mi interpretación, es importante subrayar que la hipermovilidad que adquiere un objeto a través de su desmaterialización constituye tan sólo un momento que forma parte de una condición más compleja. (SASSEN, 2005, p. 345).<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Somente quando repararmos que a hipermobilidade do instrumento ou que a desmaterialização de algo concreto do terreno tiveram que ser produzidas, estaremos introduzindo variáveis não digitais em nossa análise digital. E, inversamente, grande parte do que acontece no espaço eletrônico está profundamente influenciado pelas culturas, práticas materiais e o imaginário que ocupam o exterior do referido espaço eletrônico. A digitalização traz consigo a ampliação das capacidades que tornam possível a liquefação do que não é líquido. De forma que a digitalização traz mobilidade para algo que foi considerado como imóvel ou de pouca mobilidade. A referida liquefação levada ao extremo faz com que o objeto se desmaterialize. Uma vez despojado de sua materialidade, adquire hipermobilidade – a circulação instantânea através das redes digitais em nível mundial. De acordo com minha interpretação, é importante sublinhar que a hipermobilidade que um objeto adquire através de sua desmaterialização constitui tão-somente um momento que faz parte de uma condição mais complexa. (SASSEN, 2005, p. 345).

A dinâmica associada à hipermobilidade virtual também pode ser considerada como o meio mais eficaz de se promoverem o deslocamento, o entrecruzamento e a interligação entre os dispositivos de uma CVA que, operando de forma coordenada e conjunta, propiciam o desenvolvimento de todo o processo comunicacional, o desdobramento e o contínuo intercâmbio de mensagens entre os agentes da comunidade, assim como, interligação das intervenções realizadas pelos alunos durante o decorrer do curso, principalmente no que se refere à utilização de toda a estrutura didático-metodológica e de suporte pedagógico. Operando conjuntamente, os dispositivos podem ser considerados elementos que ativam e alimentam a cadeia de processos cognitivos relacionados com a assimilação e com a adsorção dos conhecimentos oriundos do processo de ensino e de aprendizagem on-line.

Numa CVA, os dispositivos engendram processos comunicacionais, pois todas as ações aplicadas no intuito de incitar práticas socioeducativas no ambiente on-line o são para a propagação e a profusão de mensagens e constituem o principal objeto de intercâmbio entre os pares que compõem a comunidade. A comunidade virtual de aprendizagem apresenta, então, uma dinâmica própria a partir do acionamento dos diferentes dispositivos nela presentes, bem como passa a ser um espaço para a construção do conhecimento, por que tem nos relacionamentos virtuais as interfaces para aproximação com os objetos de estudo e com os sujeitos dela participantes. Comunicação e educação se inter-relacionam para que as relações socioeducativas sejam experienciadas em sua plenitude pelos sujeitos que participam do processo de ensino e de aprendizagem em rede.



#### **4 LEITURAS SOCIOEDUCATIVAS E COMUNICACIONAIS NAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

As informações inseridas neste capítulo são produto de trabalho investigativo, embasado epistemologicamente nos preceitos da sociologia compreensiva. O referido método foi utilizado para subsidiar o processo investigativo, que se refere tanto à compreensão quanto à interpretação subjetiva dos dados empíricos obtidos durante a observação direta e no questionário aplicado a um universo de alunos das instituições Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, sediada na circunscrição do município de Tubarão, que está localizado no Estado de Santa Catarina, no Brasil, e Universitat Oberta da Catalunya – UOC, sediada na circunscrição do município de Barcelona, localizado na Província da Catalunha, na Espanha.

As referidas instituições possuem portais de conexão à internet, que podem ser acessados por intermédio dos seguintes endereços eletrônicos: <[www.unisul.br](http://www.unisul.br)> e <[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)>. Os referidos portais foram amplamente utilizados na execução desta Tese Doutoral como fontes de informação de ordem técnica, pedagógica e acadêmica, pois eles se constituem como o acesso à Universidade Virtual, e, por meio delas, foi possível entrar na Comunidade de Aprendizagem UNISUL e UOC. Propiciaram, portanto, à pesquisadora, contato direto com os respectivos profissionais da educação a distância; coleta de informações das instituições; conhecimento das metodologias e formas de gestão; observação das salas de aula virtuais; aplicação dos questionários aos alunos participantes da pesquisa e acesso ao funcionamento de duas instituições que atuam com educação on-line.

Em suma, por meio da 'visita virtual', foi possível visualizar a sistemática de funcionamento das instituições e, ainda, obter resultados analíticos a partir da observação das proposições inseridas em interlocuções virtuais, no contexto de relacionamentos instituídos pela internet entre os próprios alunos, alunos e professores, e entre os alunos e os demais profissionais que integram as equipes técnica e pedagógica das Comunidades Virtuais de Aprendizagem pesquisadas.

As características relacionadas, principalmente, com o funcionamento do referido lócus como espaço apropriado para o desenvolvimento de práticas socioeducativas engendradas no universo da educação on-line, foram consideradas como um dos principais objetivos desta Tese de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - (PUC-RS), com sede na circunscrição do município de Porto Alegre, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.

A partir das informações abstraídas durante todo o processo investigativo, tanto no contexto de análise das respostas, quanto da observação participante, os dados foram criteriosamente analisados, com o intuito de compor uma descrição qualitativa da investigação. O conteúdo implícito nas respostas que foram analisadas e interpretadas nesta pesquisa versava direta e exclusivamente sobre as principais temáticas relacionadas aos objetivos centrais firmados, a saber, o de provê-la com importantes informações obtidas sobre o conjunto de ações e de práticas socioeducativas que podem ser instauradas e efetivadas em uma determinada Comunidade Virtual de Aprendizagem, bem como sobre os relacionamentos virtuais provenientes das ações dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem em rede.

As indagações que nortearam os trabalhos investigativos buscaram entender, por meio das diferentes interlocuções provenientes das práticas virtuais geradas no entorno pedagógico denominado Comunidade Virtual de Aprendizagem – CVA, as formas pelas quais são estruturadas as relações sociais. Deste modo, a investigação ensejou a percepção de como os dispositivos da CVA, com seus fluxos informacionais e comunicacionais, engendram uma rede de interações entre os agentes da comunidade virtual, caracterizando-se, portanto, como estritamente necessária para a aprendizagem a distância. Também buscou-se identificar quando, de que forma e se ocorre socialidade entre os sujeitos participantes da educação on-line.

Buscou-se, portanto, traçar um itinerário factível das relações existentes entre comunicação e educação, no sentido de perceber como, uma interfere na outra; e, também, caracterizar e descrever as configurações educacionais projetadas

na CVA e como a CVA é dinamicamente construída e reconstruída, a partir das narrativas virtuais suscitadas pelos sujeitos durante o desenvolvimento das relações educativas e das práticas sociais realizadas de forma individual ou coletiva.

Com a intenção de organizar os dados obtidos a partir da aplicação do questionário e da observação participante realizadas no universo de pesquisa e de modo que fosse possível associar as respostas com os objetivos, a problemática e as questões de pesquisa, o processo de análise foi pautado em uma metodologia que partiu do agrupamento das questões para possibilitar uma análise qualitativa e quantitativa, conforme está abaixo descrito.

a) Características dos grupos e de seus membros: buscou-se traçar o perfil dos alunos pesquisados, considerando, na análise, os seguintes elementos: gênero, idade média, motivos que levam à participação na CVA, conhecimento prévio da modalidade educativa a distância, local de uso da internet, tipo de conexão, horas dispensadas semanalmente para os estudos a distância, funcionalidades que mais utiliza para se comunicar.

b) Motivos relacionados às interações socioeducativas: o que origina mais intercâmbio com os colegas, o que desperta interesse em participar da CVA, o que desenvolve o sentimento de pertença na CVA, por que participa da CVA e utilização dos dispositivos comunicacionais.

c) Posicionamento sobre os relacionamentos virtuais: aquisição de novos conhecimentos; a CVA como espaço de comunicação e de trocas; motivos que inibem a participação; relatos de situações positivas e negativas nos relacionamentos virtuais.

d) A socialidade na educação on-line: análise dos espaços virtuais engendrados pelos alunos para promover uma socialização destituída do caráter institucional escolar e que se origina a partir de um projeto em comum, de caráter transitório ou efêmero e com participação livre.

A interpretação, descrição e análise dos dados nas próximas seções deste capítulo são provenientes das perguntas abertas e das perguntas de mensuração aplicadas por meio do questionário. Devido a variabilidade de dados apresentados nas respostas com grau de mensuração optou-se por realizar uma análise pautada no maior grau de importância (4,0), a exposição gráfica com todos os graus atribuídos pelos pesquisados podem ser visualizados no Apêndice C.

#### 4.1 CARACTERIZANDO O PERFIL DO ALUNO ON-LINE

As características centrais dos grupos investigados são aquelas que apareceram com maior incidência nas respostas dos questionários aplicados, e, por isso, permitem destacar que são alunos com um perfil de adultos na faixa etária média de 37 anos de idade, inseridos no mundo do trabalho, em busca de aperfeiçoamento na área profissional e que almejam adquirir novos conhecimentos. Para o grupo, a modalidade de ensino a distância é a mais conveniente em virtude das facilidades de gerenciamento próprio dos horários de estudo e da minimização de encontros presenciais. O grupo assume posicionamento positivo em relação à adequação da metodologia de ensino proposta e informa que a maioria não participou de um curso a distância: 67%, no caso dos alunos da UNISUL; e 53%, no caso dos alunos da UOC. As questões de gênero não foram destacadas como relevantes para esta pesquisa, mas, a título de registro, na UNISUL, se dividem em 32% de mulheres e 68% de homens, e, na UOC, 44% de mulheres e 56% de homens –conforme pode ser visualizado graficamente no Apêndice C.

Os dados coletados confirmam um perfil de aluno que se perpetua ao longo do tempo na história da modalidade educativa a distância, ou seja, de aluno adulto, inserido no mundo do trabalho, que já havia iniciado o ensino superior e não o concluiu por algum motivo; ou que está cursando pela primeira vez uma graduação. Este aluno apresenta como objetivos o aprimoramento de seus conhecimentos em determinada área de formação; aprendizado de novas habilidades e competências; e busca de aperfeiçoamento para obter melhores oportunidades no trabalho. Pela maturidade que apresenta, seu senso crítico é

apurado e tem condições de realizar um curso de forma autônoma e por meio da auto-aprendizagem, por isso é exigente na metodologia de ensino proposta pela instituição a que está vinculado.

Por sua experiência de vida, traz bagagem social, profissional e pessoal diversa, o que reflete suas origens; sua inserção social e cultural; seus conhecimentos prévios. Por essas características, um projeto de educação a distância se torna um desafio para as instituições de ensino superior, uma vez que, diversificação nos currículos e personalização nas necessidades dos alunos se torna a marca de uma aprendizagem a distância da cibercultura, onde a prática educativa precisa ser permeada pelo aprender-a-aprender, pela possibilidade de criação, inovação e construção dos conhecimentos de forma ativa, participativa e por meio das NTIC. É neste cenário que alunos e professores participam de um ethos especialmente preparado para a aprendizagem. E, ao conviverem virtualmente, um processo de trocas de mensagens educativas ou sociais possibilita o engendramento de uma rede instaurada a partir dos relacionamentos virtuais.

As inferências relacionadas com a conectividade se referiram aos dados que foram obtidos a partir do questionamento efetuado aos pesquisados sobre as especificidades inerentes à utilização da internet, no que se refere: aos tipos de conexões que os alunos utilizam para acessar a internet; ao tempo que dedicam semanalmente para a realização das tarefas, atividades de leitura e resolução das avaliações na sala de aula virtual; ao local em que acessam a CVA; e às funcionalidades que utilizam para promover seus relacionamentos virtuais e suas respectivas práticas socioeducativas.

No que tange à indagação sobre a frequência relativamente ao período de tempo que o aluno utiliza no decorrer de uma semana para realizar os seus estudos na CVA, foi constatado que 46% dos alunos da UOC e 38% dos alunos da UNISUL o fazem numa variação entre cinco e oito horas da semana. Isto demonstra que é necessário o desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma estratégia de ação que promova o cumprimento das atividades educativas no período de tempo que reservam para esta atividade. Este aspecto referenda uma das características do aluno a distância, ou seja, exercer a disciplina e a auto-gestão dos seus estudos de

forma que consiga cumprir as ações pedagógicas requeridas para a disciplina. Importante destacar que, ao assumir o compromisso de estudar de forma on-line, o aluno se depara com um ambiente de ensino que exige dele dedicação e a concessão individual de um tempo para estudar. Desta forma, a flexibilidade está no cumprimento de um cronograma de estudo previamente definido pela Instituição em que está matriculado, o que requer, de sua parte, capacidade individual de auto-gerenciar seu ritmo de estudos, para que consiga cumprir os requisitos mínimos de aproveitamento da disciplina. Neste sentido é que o tempo e os lugares da aprendizagem são aqueles definidos pelo aprendiz, mas em sintonia com uma metodologia de ensino proposta pela Instituição à qual está vinculado.

Os pesquisados indicaram a residência como o local freqüentemente utilizado para se conectarem à internet: no caso da UOC, 95%; e, da UNISUL, 65% dos pesquisados. Esse dado revela que os alunos de um curso on-line realizam os seus estudos nos horários em que estão em casa e que, para isso, estabelecem uma determinada agenda, conciliando estudo e trabalho, para cumprir seus compromissos acadêmicos. Em outras palavras, quando os alunos estão se dirigindo para as suas residências em determinado horário do dia, estão também se encaminhando para a Universidade Virtual em que estudam. Nesse sentido, adquire fundamental importância o fato de que, ao adentrar no campus virtual, o aprendiz precisa ter a nítida sensação de que ali é o seu local de aprendizagem, que ali encontrará à sua disposição todos os serviços educacionais referente a um campus 'real'.

Outra informação possível de retirar dos dados foi que 77% dos alunos da UNISUL e 68% da UOC indicaram a tecnologia ADSL como o tipo de conexão com a Internet. Esse dado evidencia, de maneira enfática, a preferência dos alunos espanhóis e brasileiros pelos provedores da internet que disponibilizam uma rede de acesso continuado e com transferência digital de dados em alta velocidade por meio de linhas telefônicas comuns. Este dado revela que o aluno da educação on-line dispõe de alta velocidade na conexão, que utiliza os atuais dispositivos de comunicação da internet para suas práticas na rede e que, por isso, está familiarizado com as tecnologias digitais e sua linguagem multimídia. Ao associar estas características ao perfil do pesquisado, destaca-se como uma das

características do aluno on-line a utilização de tecnologias disponíveis no mercado para realizar suas diferentes práticas na rede, o que sinaliza dispor de recursos de software e hardware de vanguarda, fato que, de certa forma, está relacionado com a popularização destas tecnologias e suas respectivas inovações.

As instituições devem levar em consideração esta relevante informação relativa ao perfil do aluno da educação on-line, pois se, em parte, ele dispõe de tecnologias de alta velocidade para suas conexões, por outra, deseja encontrar em seu campus virtual tecnologias digitais que possibilitem realizar as atividades pedagógicas e acadêmicas em uma conexão segura, com interface amigável e de acesso rápido. Desta forma, surge como necessidade para as instituições que atuam com educação on-line o investimento em tecnologias de ponta que possibilitem uma infra-estrutura de hardware e software para o gerenciamento dos sistemas, do banco de dados, do armazenamento e da distribuição das informações geradas nos processos pedagógicos e acadêmicos.

No que diz respeito à infra-estrutura tecnológica, o investimento requerido passa pela definição do ambiente virtual de aprendizagem, dos softwares que irão possibilitar a gestão da aprendizagem<sup>39</sup>, de forma que os serviços educacionais, sejam realizados contínua e ininterruptamente. O gerenciamento dos serviços acadêmico-administrativos perpassa pela aquisição de softwares que permitam acompanhar o processo de matrícula, de registro e de certificação dos alunos, a gestão de pessoas, a gestão financeira, a logística de distribuição dos materiais e das avaliações presenciais, quando houver, e os demais serviços que a instituição disponibiliza para seus alunos, como a biblioteca virtual e seu acervo digital.

Em termos pedagógicos, o desafio que ora se apresenta é o de se propor uma pedagogia inovadora, com um ambiente virtual de aprendizagem, o qual

---

<sup>39</sup> A gestão da aprendizagem é aquela que se refere à elaboração do desenho pedagógico, à produção do material didático, ao estabelecimento do Sistema Tutorial e à secretaria acadêmica, nessas ações está contida a escolha das tecnologias que irão possibilitar o gerenciamento do processo seletivo, da matrícula, da organização das turmas na sala de aula virtual, da logística de distribuição dos materiais didáticos e do suporte pedagógico e acadêmico aos alunos a distância. (SARTORI; ROESLER, 2005).

potencialize as práticas socioeducativas por meio das diferentes linguagens midiáticas e dos dispositivos comunicacionais. Essa necessidade se apresenta quer na produção dos materiais didáticos adaptados às características das linguagens que as tecnologias digitais viabilizam, quer nos momentos em que o professor realiza a mediação do ensino. No primeiro caso, na composição dos conteúdos o professor pode se utilizar de diferentes formatos – modo texto, áudio ou imagem - como estratégias didáticas do seu planejamento educacional; no segundo, o professor pode se utilizar dos recursos midiáticos para complementar, explicar ou dinamizar suas aulas por meio das diferentes linguagens midiáticas, conforme discorre Gerbase (2006, p. 4):

[...] criar e produzir produtos audiovisuais que usem plenamente a linguagem audiovisual, fugindo do esquema expositivo/sala de aula e procurando uma estética narrativa/mundo. Estes produtos não vão substituir o professor, e sim apoiá-lo decisivamente no processo de Educação a Distância, proporcionando exemplos do mundo “lá de fora”, enriquecendo visualmente os conteúdos, fornecendo imagens e sons capazes de tornar a aula muito mais interessante.

Nessa perspectiva, os recursos midiáticos presentes no dispositivo didático da CVA servem como potencializadores de práticas de ensino inovadoras, pois professor e equipe pedagógica, ao utilizarem diferentes formatos para compor os conteúdos, estão possibilitando ao aluno contato com as linguagens midiáticas, e, por conseqüência, oportunizando ao aluno estudar com a utilização dos dispositivos de comunicação presentes na Internet. Por isso, ao realizar a gestão de seus serviços educacionais, a instituição precisa dispor de tecnologias de última geração para suas práticas pedagógicas, administrativas e acadêmicas, de forma que estejam em sintonia com aquelas utilizadas na atualidade pelos seus alunos.

A inovação perpassa pelo investimento em pesquisa científica, pois a investigação inserida como prática cotidiana das instituições de ensino superior que atuam na educação on-line possibilitará um repensar sistemático e permanente das formas como os dispositivos tecnológicos e comunicacionais precisam ser utilizados na composição de metodologias de ensino inovadoras. Assim, a composição de uma CVA que apresente conteúdos e mediações humanas pautadas na utilização de linguagens midiáticas em modo texto, imagens e ou de áudio, bem como a disponibilização dos conteúdos em suportes tecnológicos de vanguarda, como



iPhone, smart phones, iPods, MP4, MP5, players potencializarão para a instituição e para os alunos práticas socioeducativas pautadas na mobilidade, na conectividade, na navegabilidade e na portatibilidade.

Outro dado que foi coletado com os pesquisados se refere às funcionalidades que mais utilizam para se comunicarem na comunidade virtual de aprendizagem. A UOC apresenta índices de 63% de uso do correio eletrônico pelos alunos e 34% do fórum; no caso da UNISUL, 39% dos alunos usam a ferramenta 'tutor', que é o espaço de que os alunos dispõem para se comunicarem com o professor da disciplina, e 29% dos alunos utilizam a ferramenta 'fórum'. Estes dados decorrem da diferença na utilização dos dispositivos de comunicação que ambas as instituições disponibilizam para oportunizar a comunicação educativa na CVA, o que está em correlação direta com a metodologia de ensino praticada por elas. A UOC disponibiliza o correio eletrônico para o aluno estabelecer comunicação direta com seu professor, que, no caso da UNISUL, é realizada pela ferramenta 'tutor'. A ferramenta 'fórum' é utilizada pela UNISUL como um espaço de debates sobre determinado assunto, diferentemente da UOC, que disponibiliza a ferramenta chamada 'debate'.

Independentemente do tipo de dispositivo de comunicação utilizado, este dado revela que os alunos estabelecem interlocução direta com seus professores durante o transcorrer de seus estudos, o que é notadamente enfatizado pelos mesmos nas questões abertas, quando apontam como fator inibidor de sua participação na CVA o fato de o professor não responder às suas perguntas. Um olhar refinado sobre este dado permite afirmar que o aluno on-line, caracterizado como adulto e com maturidade acadêmica, deseja suporte pedagógico do professor para realizar seus estudos de forma segura e autônoma, pois visualiza e deseja encontrar neste profissional o apoio necessário para aprender. Comunicar-se com seu professor minimiza sua ansiedade, quando se depara com alguma dificuldade relativa aos conhecimentos previamente disponibilizados a ele por meio dos materiais didáticos que compõem o dispositivo didático de uma CVA. O professor é elemento mediador do processo de ensino e que está em constante interlocução com o seu aluno, para que possa cumprir o planejamento educacional requerido para a disciplina.

## 4.2 MOTIVOS DAS INTERAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS REALIZADAS EM UMA CVA

Esta seção versa sobre os principais motivos relacionados às interações socioeducativas realizadas entre professores e alunos nas comunidades virtuais de aprendizagem investigadas durante esta pesquisa. A construção desta descrição advém do processo analítico das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário. Para melhor tratamento dos dados, optou-se pelo agrupamento das perguntas associadas a esta temática e que são aquelas referentes ao que faz com que tenha mais intercâmbio com os colegas, ao que desperta interesse em participar da CVA, ao que desenvolve o sentimento de pertença na CVA, ao que inibe a participação na CVA, por que participa da CVA e por que utiliza os dispositivos comunicacionais para se comunicar.

Ao serem indagados sobre o que faz com que haja mais intercâmbio com um colega, os pesquisados apontaram com maior incidência, de 34% no caso da UOC e 19% no caso da UNISUL, que não têm preferência na interação com um colega em específico, pois gostam de interagir com todos; seguidos de 19% dos respondentes da UNISUL e de 34% da UOC, os quais assumem a postura de que não costumam interagir. Chama atenção o fato de que 12% dos alunos da UNISUL e 7% da UOC apontaram que o intercâmbio não se relaciona ao fato de terem conhecido um colega presencialmente, conforme pode ser visualizado no gráfico 01.

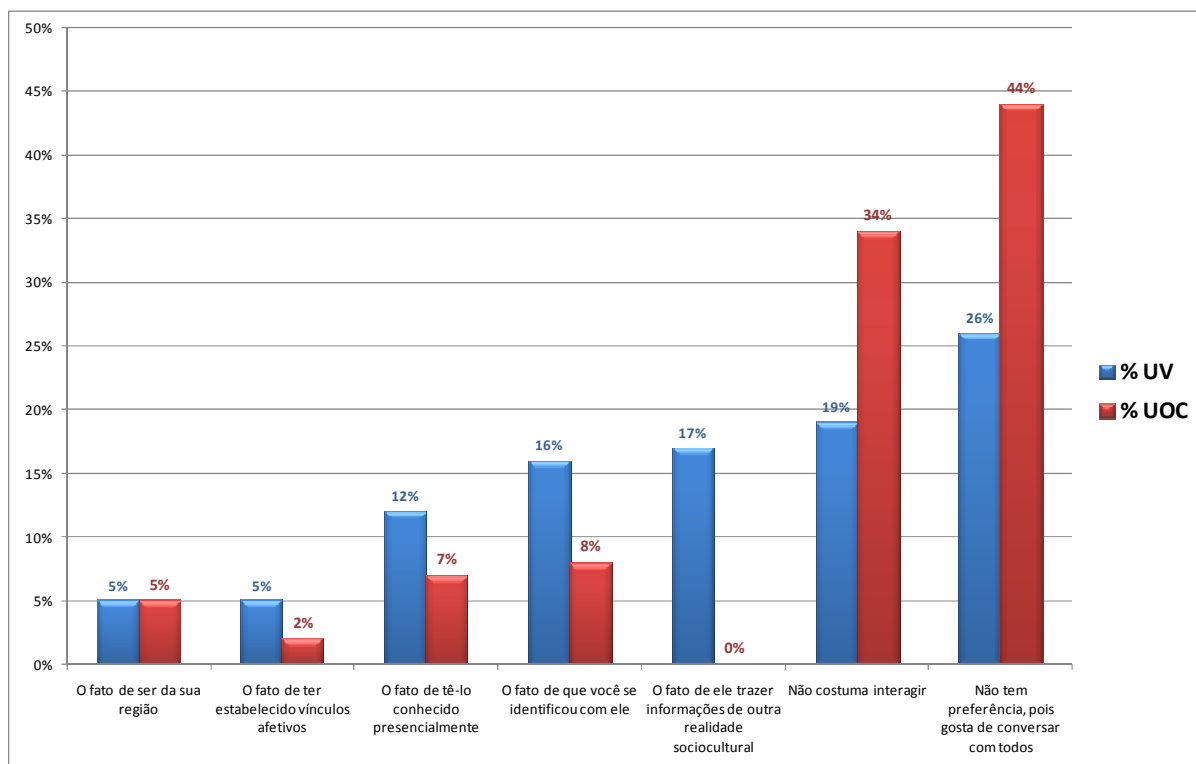


Gráfico1 - O que faz com que você tenha mais intercâmbio com um colega  
Fonte: ROESLER (2008).

A análise destes dados demonstra que na educação on-line conhecer um colega de turma presencialmente não influencia necessariamente a extensão do relacionamento virtual entre os pares, e que os vínculos afetivos não são os potencializadores dos intercâmbios virtuais. Pode-se afirmar que o aluno on-line estabelece interlocuções diversas, associando estas trocas de informações a seus interesses, seja realizar os estudos, ou não, pois pode preferir conduzi-los de forma individual, de acordo com seu ritmo próprio e seguindo o roteiro preparado pelo professor para avançar nas atividades propostas. Por outro lado, referenda que as diferentes relações sociais obtidas por meio das interações podem ser tecidas virtualmente, pois, por meio dos dispositivos de comunicação presentes na CVA, os alunos estabelecem as relações socioeducativas decorrentes do processo de ensino e do estar junto virtual, dispensando os encontros presenciais.

Quando inquiridos sobre o que desperta o interesse em participar de uma CVA, os pesquisados destacaram os elementos característicos do dispositivo didático, no que concerne, especificamente, ao planejamento educacional da disciplina e os relacionamentos virtuais realizados preponderantemente entre professor e aluno. Isso

pode ser plenamente constatado a partir da leitura dos dados os quais indicam que, para 34% dos alunos da UOC, o interesse em interagir está associado diretamente aos objetivos da disciplina, para 27% o interesse volta-se para as atividades de aprendizagem e, em terceira posição, encontram-se empatados nas respostas dos alunos a participação dos colegas e a existência de textos adicionais disponibilizados na sala de aula virtual, ambas as opções totalizando um índice de 10%. No caso da UNISUL, 17% dos respondentes indicaram como mais relevantes os objetivos da disciplina; em seguida, 16% indicam o feedback do professor com índice de resposta muito próxima aos 15% da preferência pelas atividades de aprendizagem. Chama atenção o fato de que, para os alunos da UNISUL, é mais relevante a interação com o professor (14%) do que para os alunos da UOC (5%) – conforme pode ser visualizado no gráfico 02.

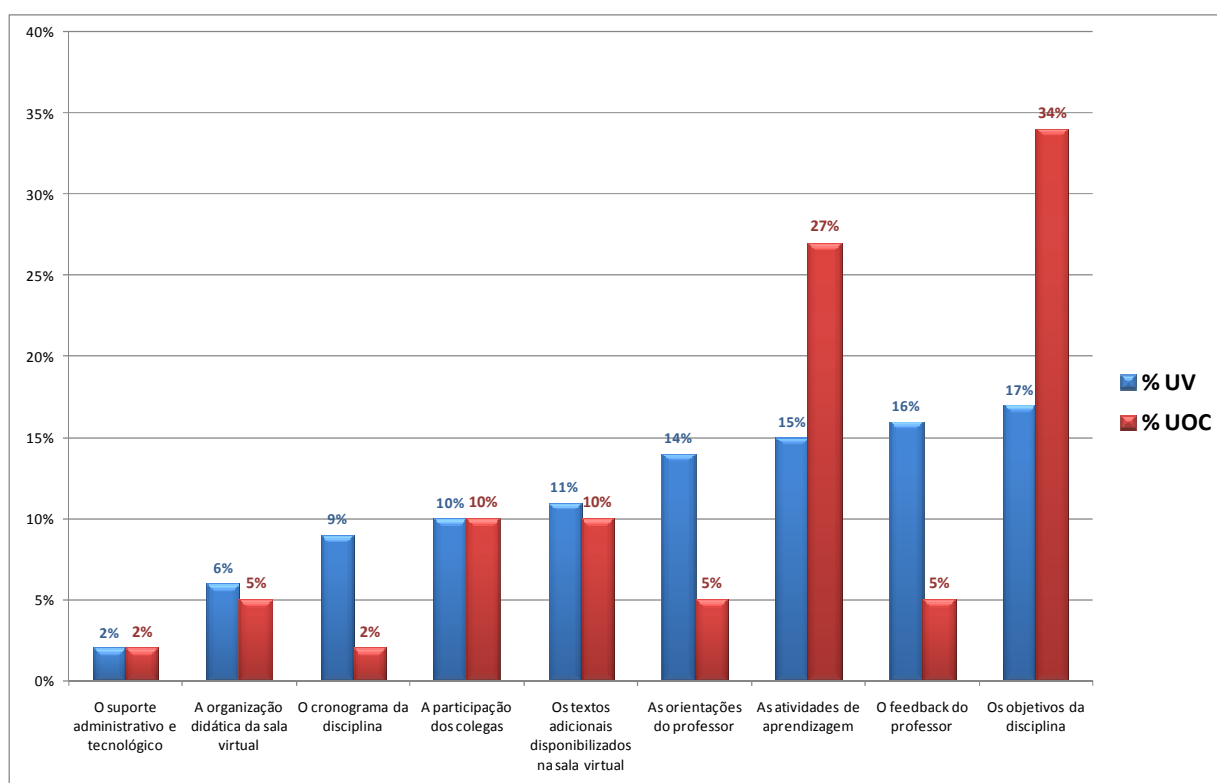


Gráfico 02 – O que desperta interesses em interagir na CVA  
Fonte: ROESLER (2008).

Ao serem questionados, por meio de uma pergunta que requeria atribuição de maior ou menor grau de importância aos motivos que fazem com que participem ativamente da CVA, os alunos da UNISUL e da UOC atribuíram grau máximo aos seguintes motivos nas suas respostas: fazem-no porque é o espaço

para realizar as atividades requeridas para a disciplina; podem fazer perguntas ao professor; mantêm-se informados sobre os acontecimentos da sala virtual; acessam os textos disponibilizados pelos professores e é necessário cumprir o cronograma – conforme pode ser visualizado no gráfico 03.

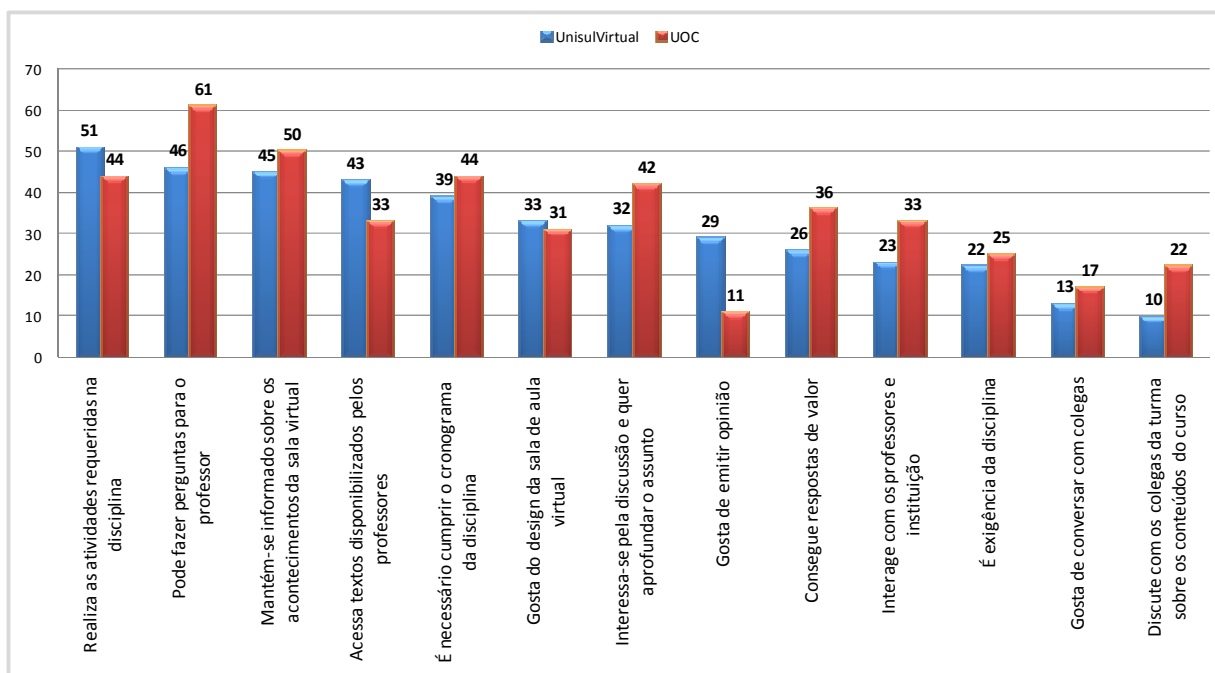


Gráfico 03 – Por que participa da CVA  
Fonte: ROESLER (2008).

As duas últimas perguntas são semelhantes, porém a primeira busca identificar o que desperta o interesse na participação, e a segunda busca identificar o porquê da participação na CVA. Ambas revelam que, para os pesquisados, a participação está relacionada ao fato de os mesmos desejarem encontrar uma sala de aula configurada adequadamente, tanto no que diz respeito às estratégias de organização dos conteúdos e das atividades de avaliação projetadas em função dos objetivos de aprendizagem, quanto no que concerne aos relacionamentos virtuais entre o professor e o aluno. As interações pedagógicas se concretizam então por meio das ações pertinentes às atividades de leitura, de pesquisa, de resolução de problemas e de tarefas no período definido pelo cronograma de estudos, sendo potencializadas pelas interlocuções realizadas entre professores e alunos.

Os alunos foram inquiridos, por meio de uma pergunta de mensuração, sobre as circunstâncias em que sua participação é inibida. Os alunos da UNISUL

atribuíram maior grau de importância às seguintes situações: quando há excesso de mensagens para ler, quando conhecem pouco sobre o assunto, quando não respondem às suas mensagens; já os alunos da UOC indicaram como situações inibidoras: quando há excesso de mensagens para ler, quando o professor impõe a participação e quando não entendem as orientações da sala virtual – conforme pode ser visualizado no gráfico 04.

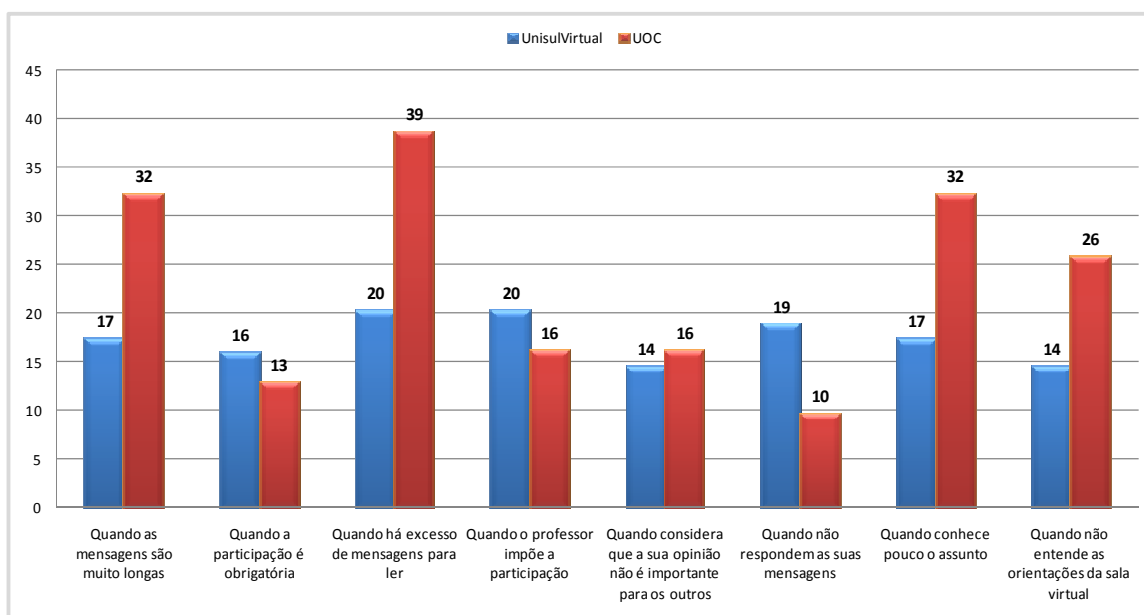


Gráfico 04 – Circunstâncias inibidoras da participação na CVA  
Fonte: ROESLER (2008).

Para os alunos pesquisados, são fatores que inibem a sua participação em uma CVA: excesso de informações para ler, neste caso, os alunos referendam a necessidade de um ambiente virtual de aprendizagem multimídia, pois suas práticas referentes ao processo de ensino e de aprendizagem são preponderantemente pautadas na escrita e na leitura. Este dado também ressalta a importância da dosagem nos conteúdos disponibilizados no dispositivo didático, pois o professor, ao compor seu planejamento educacional, precisa disponibilizar informações de acordo com a carga horária da disciplina. Outro fator se refere aos conhecimentos prévios que o aluno detém sobre o assunto em debate, pois não dominar o que está sendo discutido é um fator que considera inibidor em sua participação, preferindo, desta maneira, apenas acompanhar a discussão e não se manifestar. Foi ressaltada pelos alunos a obrigatoriedade na participação como fator inibidor, pois para os mesmos a manifestação pressupõe que é um ato próprio e não imposto. E, por fim, foi ressaltada pelos alunos a comunicação interpessoal plena entre os agentes da CVA,

pois, para eles, a manifestação na sala de aula pressupõe um retorno das mensagens postadas para o professor ou para os colegas.

Estes dados corroboram a idéia de que os dispositivos didáticos de uma comunidade virtual são os responsáveis pelos processos de participação necessários ao ensino e à aprendizagem em rede. Desta forma, é possível afirmar que os engendramentos das práticas socioeducativas desenvolvidas entre professores e o grupo de alunos que integram determinada sala de aula virtual são oriundos do processo de interação entre aluno-conteúdo e aluno-professor. Os referidos dispositivos didáticos são produzidos conjuntamente pelo professor e demais profissionais da equipe pedagógica (designer instrucional e gráfico) no sentido de disponibilizar previamente aos alunos o planejamento educacional da disciplina, conforme o que já foi descrito e registrado no capítulo 3 desta tese. Vale retomar que, na estruturação do dispositivo didático, o professor declara quais são os caminhos a serem percorridos na disciplina por meio de estratégias utilizadas com vistas a cumprir os objetivos de aprendizagem propostos.

Se, no dispositivo didático, as ações a serem executadas pelos alunos estão previamente declaradas por meio dos materiais didáticos, então este dispositivo adquire vital importância para o processo de ensino. Considerando que se trata de materiais on-line, qualquer modificação na sua estrutura necessita ser claramente publicada, de forma que os participantes do processo de ensino e aprendizagem tenham condições de atender as exigências das atividades educativas reelaboradas pelo professor.

E, desta forma, o planejamento educacional e as interações oriundos da mediação pedagógica que o professor exerce são fatores fundamentais para possibilitar a motivação, o prosseguimento dos estudos e a permanência do aprendiz na sala de aula. A auto-suficiência das ações está diretamente relacionada à arquitetura dos conteúdos presentes na sala de aula virtual, pois ela se configura como o guia-mestre para incitar o ato de estudar de forma autônoma, e, inevitavelmente, está ligada àquelas interlocuções registradas com o professor e que são emanadas pelos alunos a partir de suas necessidades individuais para a realização do que foi proposto no plano de ensino da disciplina.

Os alunos foram questionados, por meio de uma pergunta de mensuração, sobre quais os atributos que potencializam o sentimento de pertencimento na Comunidade Virtual de Aprendizagem. Os dados indicados como os de maior importância para os pesquisados apontam para os seguintes motivos: no caso dos respondentes da UNISUL, encontrar espaço para emitir opinião, seguido pelo item que identifica a CVA como espaço que buscou para aprender; pelo sentimento de valorização quando emite opinião e por ser atendido plenamente por seus professores e instituição. No caso da UOC, se destacaram os seguintes motivos: identifica a CVA como o espaço que buscou para aprender; o fato de poder intercambiar informações com pessoas de distintos lugares e gostar da estrutura do campus virtual.

Para os pesquisados de ambas as instituições, fazer amigos foi apontado como o grau de menor importância, referendando seu posicionamento de que participam deste espaço para realizar intercâmbios estudantis, e, na sua maioria, as interações são realizadas somente quando têm relação direta com os conteúdos propostos na disciplina e que sejam úteis para seu aprendizado – conforme pode ser visualizado no gráfico 05:

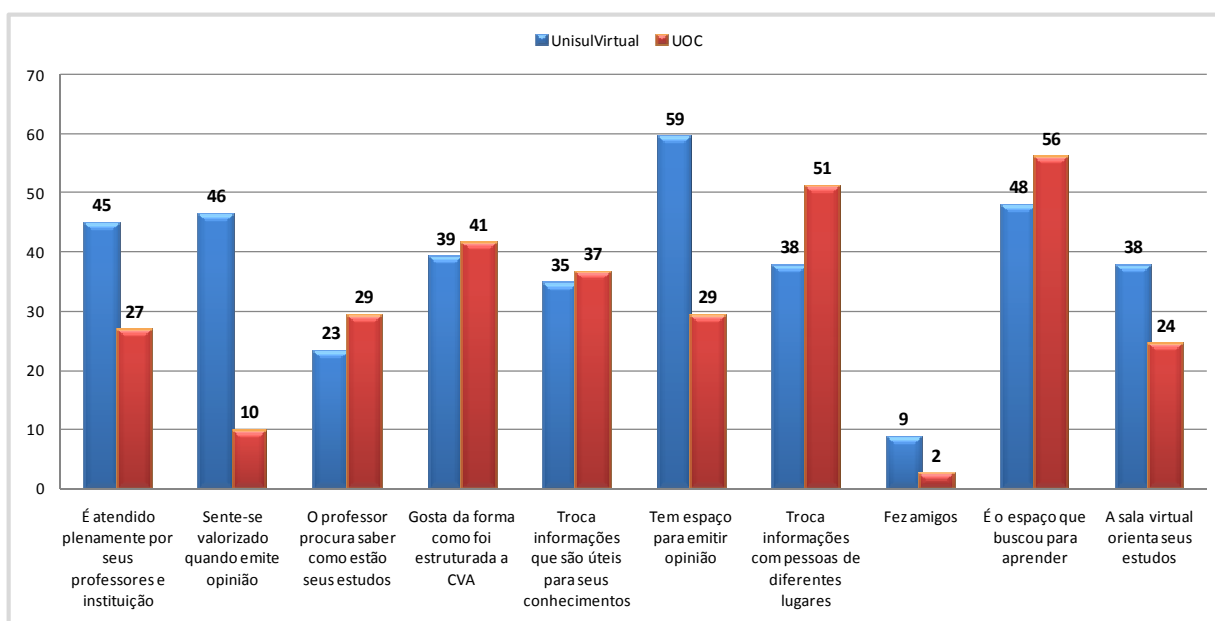


Gráfico 05 – Motivos do sentimento de pertença.  
Fonte: ROESLER (2008).



O sentido de pertencimento para os pesquisados está diretamente correlacionado ao fato de que fazer parte da comunidade virtual de aprendizagem significa um pleno atendimento às necessidades advindas do seu percurso universitário, pois CVA é o espaço que escolheu para aprender. Significa que sua satisfação decorre de um atendimento eficaz nas áreas acadêmico-administrativa e pedagógica, por isso que a instituição precisa não somente disponibilizar uma estrutura para os processos de ensino e de gestão, mas garantir que seus agentes cumprirão em sua plenitude seus respectivos papéis de mediadores de uma educação que se faz por meio de uma comunicação pautada nas tecnologias digitais. Comunicar na CVA não se resume ao intercâmbio de mensagens e interações pedagógicas, mas também diz respeito às interações decorrentes da prestação de serviços educacionais que a instituição fornece durante o percurso universitário aos alunos.

Na educação on-line, a comunicação entre os sujeitos da comunidade – alunos, professores, coordenadores e equipe técnica – é destituída de uma relação face a face, em virtude das relações se processarem de forma virtualizada por meio dos dispositivos disponíveis para este fim, e, neste sentido, uma mensagem não respondida pode significar omissão por parte daquele que foi inquirido em alguma questão. Vejamos situações expostas pelos alunos pesquisados:

- [...] até o momento apesar de freqüentar diariamente a CVA, não fiz amizade e nem troquei informações com outros colegas, mas não por desinteresse meu, simplesmente porque ninguém respondeu uma msg ou entrou em contato.
- Um relacionamento virtual é negativo quando não há retorno das mensagens que eu postei.
- alguna vez haces alguna pregunta al consultor y este directamente (se le olvidara) no te responde.<sup>40</sup>
- La novedad, la incertidumbre y la soledad de enfrentarse a algo nuevo con una redefinición de lo real como virtual. El impacto que produce la impersonalidad del medio y la incertidumbre que produce la valoración de la opinión propia por los demás.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Às vezes, fazes alguma pergunta ao consultor e este diretamente (pode ter esquecido) não te responde.

<sup>41</sup> A novidade, a incerteza e a solidão de enfrentar algo novo com uma redefinição do real como virtual. O impacto que produz a impessoalidade do meio e a incerteza que produz a valorização da opinião própria pelos demais

A comunicação, portanto, se compõe dos respectivos fluxos gerados durante o processo de ensino para garantir que, por um lado, os objetivos institucionais sejam alcançados, e, por outro, possibilite que os alunos, ao acessarem a CVA, consigam encontrar na Universidade Virtual a que estão vinculados, as informações que buscam para a sua formação, para estabelecer intercâmbios entre os pares ou para o atendimento de suas necessidades e conseqüente permanência no curso, pois o sentido de pertencimento perpassa não somente pela identificação com o lócus da aprendizagem mas também pelas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Desta forma, os fluxos comunicacionais presentes em uma CVA são originários dos conteúdos ali disponibilizados e do processo de intercâmbio ocasionado em virtude de uma comunicação educativa engendrada entre a instituição e os alunos. Esses fluxos surgem da utilização dos diversos dispositivos comunicacionais dispostos para oportunizar as interações socioeducativas, pois são eles que compõem os modos de comunicação vigentes na educação on-line. Conforme assinala Sartori (2006, p. 123), os fluxos comunicativos presentes na educação a distância podem se caracterizar em:

- Unidirecionais: da instituição para o estudante, sem apoio tutorial.
- Bidirecionais: da instituição para o estudante individualmente; dos estudantes, individualmente, para a instituição.
- Bidirecionais de escala: da instituição para estudantes em grandes audiências; dos estudantes, para instituição individualmente.
- Multidirecionais: da instituição para um coletivo de estudantes; dos estudantes para a instituição, individual ou coletivamente, e dos estudantes entre eles.

Em uma Comunidade Virtual e Aprendizagem estão presentes os fluxos multidirecionais, pois a instituição comunica-se com os alunos e estes podem se comunicar entre si individualmente ou coletivamente. Se fazer amigos não se encontra entre os aspectos mais citados pelos alunos pesquisados, ter espaço para emitir opinião e trocar informações com pessoas de diferentes lugares só é possível quando se têm à disposição dispositivos comunicacionais bem estruturados para essas funções. Nota-se que quem emite opinião quer audiência, quer interação, o mesmo pode ser afirmado para quem busca informações de lugares diferentes. O

fluxo comunicacional multidirecional propicia ações socioeducativas, tanto as relativas às interações entre alunos quanto as advindas da interação com os professores e com a instituição.

Ao serem indagados sobre o uso do Chat, bem poucos atribuíram grau de maior importância ao uso deste dispositivo síncrono, sendo que a maioria absoluta dos alunos da UNISUL e da UOC manifestou que prefere não utilizar o Chat para a realização de suas relações socioeducativas, e, quando o utiliza, o faz apenas para cumprir as atividades requeridas pelo curso, para discutir com colegas algum tema do curso ou divulgar informações que considera importante para o grupo – conforme pode ser visualizado no gráfico 06.

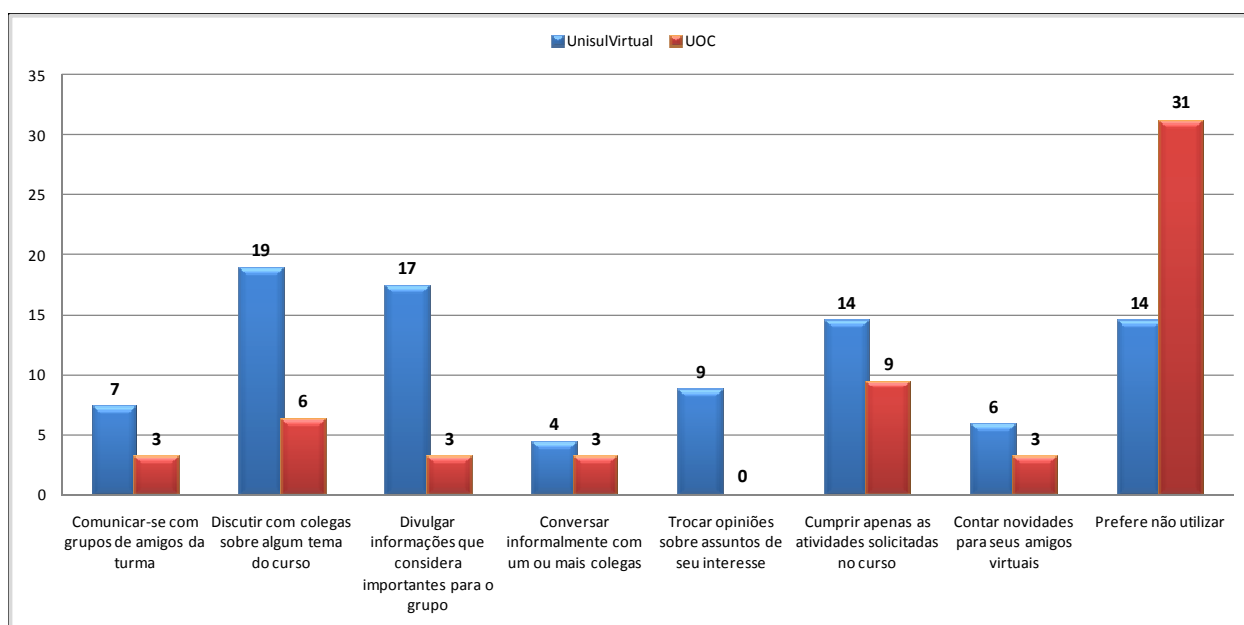


Gráfico 06 – Motivos da utilização do Chat.  
Fonte: ROESLER (2008).

A análise deste dado demonstra que, tanto para os alunos da Instituição brasileira quanto da europeia, divulgar informações que consideram importantes para a turma, ou mesmo, discutir algum tema do curso são ações que preferem realizar por meio de um dispositivo de comunicação assíncrono. Ao associar estas inferências ao perfil dos pesquisados e às respostas obtidas à pergunta sobre a funcionalidade que mais utilizam para se comunicarem, os dados fazem sentido, se levarmos em conta que são alunos com uma agenda pessoal e profissional ocupada, por isso preferem utilizar as ferramentas assíncronas para se

comunicarem com professores, e a ferramenta síncrona, quando é utilizada para realizar atividades solicitadas pelo curso.

Este dado se revela de extrema importância para as características de uma educação que se realiza nos meandros da rede, pois a utilização dos dispositivos de comunicação nos momentos pedagógicos precisa ser realizada, preferencialmente sem hora marcada, e, quando for com hora marcada, é necessário que os alunos tenham condições de acessar plenamente os conteúdos da conversação desenvolvida por meio da sincronização de ações. No caso de Chat, o arquivo precisa ser disponibilizado com o histórico das conversas. Quando se tratar de palestras ou seminários on-line transmitidos pela Internet, convém que a instituição se preocupe em dispor aos seus alunos a assistência em formato *on-demand*.

As informações obtidas mediante a análise estatística dos dados coletados a partir da pergunta formulada com a intenção de identificar a importância relativa à utilização dos dispositivos assíncronos presentes na CVA, como o 'fórum' na UNISUL, e o 'debate' na UOC, trazem como resultados a indicação dos alunos, num grau máximo de mensuração, para as possibilidades de emitir opinião sobre o assunto, acompanhar o debate sobre os conteúdos, cumprir a atividade solicitada pelo professor; contribuir com o debate, aprofundar a discussão com os colegas. Acompanhemos a visualização gráfica a seguir:

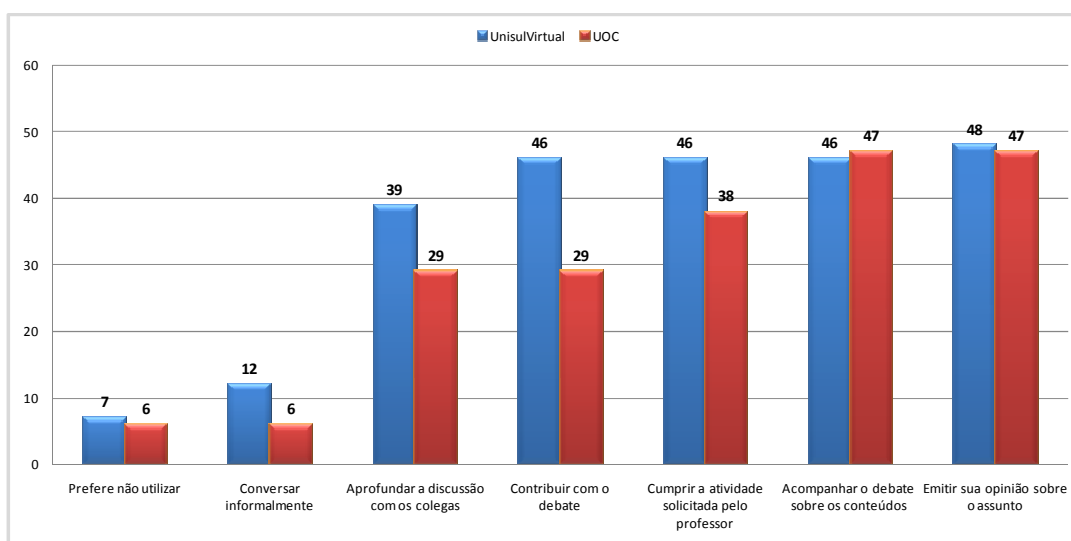


Gráfico 07 – Uso de ferramentas assíncronas.

Fonte: ROESLER (2008).

A partir da análise dos dados obtidos com os pesquisados, é possível afirmar que a utilização dos dispositivos assíncronos disponíveis no ambiente virtual das instituições está associada, principalmente, às ações que se referem ao aprimoramento intelectual e acadêmico dos alunos, pois estes consideram o fórum como local apropriado para o desenvolvimento de práticas socioeducativas. Os alunos da instituição brasileira e da instituição europeia atribuíram o grau máximo de mensuração para a importância de se interagir nestes espaços com vista à realização de ações didático-pedagógicas, de forma optativa ou obrigatória, quando requeridas pelo professor.

De acordo com os dados extraídos a partir das respostas apresentadas pelos alunos, estes dispositivos de comunicação assíncrona proporcionam o exercício pleno da interatividade, na medida em que as ações podem ser praticadas no sentido de prover suas argumentações constantemente sobre um assunto lançado para discussão, o que gera, portanto, um processo de co-autoria em constante fluidez, dada as possibilidades de intervenções em diferentes momentos, conforme se apresentar como mais conveniente para o aluno, seja quando se manifesta pela primeira vez, quando quer contrapor uma idéia lançada por um colega de classe, ou, apenas, quando acompanha o debate. Outra característica que está relacionada à utilização destes dispositivos é que eles permitem aos alunos a formação de determinadas relações de aliança, ou seja: de amizade e de companheirismo com outros colegas instituídos por meio da maleabilidade temporal, das subjetividades individuais e das manifestações proferidas durante o transcorrer dos relacionamentos.

A participação nos debates virtuais propostos pelo professor é fundamental para a realização de trocas relativas aos conteúdos da disciplina, pois, por meio deste espaço, ocorrem as manifestações individuais ou coletivas relativas aos assuntos colocados em pauta para discussão. A participação efetiva nos debates realizados neste espaço é considerada quesito fundamental para a realização da troca de experiências pessoais e coletivas, para a difusão de idéias e

de conceitos produzidos pelos sujeitos que participam dos ciberdiálogos estabelecidos na CVA.

Desta forma, estes espaços se consolidam como possibilidade concreta de difusão e profusão dos posicionamentos dos alunos sobre a discussão de temáticas de cunho pedagógico ou de uma conversação informal, e as narrativas virtuais ali produzidas se efetivam pelas interlocuções recorrente ao referido espaço virtual, segundo discorrem Mozo e Serrano (2006, p 75-137):

En ese devenir se comprometen activamente en la asignación y negociación de posiciones para ellos mismo, y para los demás. Ese compromiso es muy fuerte. Despierta suspicacias y enormes esfuerzos de renegociación. Las personas se juegan mucho en ellos, lo más importante: la socialidad que se produce en el foro. Porque cada episodio, cada juego de posiciones, constituye la emergencia de socialidad en este entorno virtual. [...] Por tanto, el posicionamiento es la socialidad misma que se despliega en la interacción. Posicionamiento e socialidad son sinónimos. Siempre que se acepte, por supuesto, que esta última no es una entidad al margen de la interacción y su proceso de producción. En suma, desvelar la articulación de un posicionamiento en la interacción que se pueda producir en un entorno virtual es mostrar, ni más ni menos, la emergencia de la socialidad que deviene en el mismo. (MOZO; SERRANO, 2006. p 75-137).<sup>42</sup>

Estes dispositivos de comunicação proporcionam aos interlocutores da CVA a oportunidade de produzir narrativas durante o debate, pois, ao se posicionarem, o fazem por meio das enunciações e pelas conexões estabelecidas, para poderem expressar sua opinião sobre o assunto. Assim, constituem um elo com as opiniões do colega ou do professor, pois, quando se manifestam para contribuir com a conversação ou aprofundar um assunto de forma coletiva, engendram um processo de construção do conhecimento que se pauta nos pressupostos da interatividade. Por meio destes dispositivos comunicacionais, o aluno pode proferir comentários, acompanhar debates sobre os conteúdos, aprofundar temáticas de estudo, manifestar sua opinião ou realizar as resoluções das atividades projetadas

---

<sup>42</sup> Nesse devir se comprometem ativamente na designação e negociação de posições para eles mesmos e para os demais. Esse compromisso é muito forte. Desperta desconfiças e enormes esforços de renegociação. As pessoas se importam muito com isso, e, o mais importante: a sociabilidade que é produzida no fórum. Porque cada episódio, cada jogo de posições, constitui a emergência de sociabilidade neste ambiente virtual. [...] Portanto, o posicionamento é a mesma sociabilidade que se desprende na interação. Posicionamento e sociabilidade são sinônimos. Sempre que se aceite, hipoteticamente, que esta última não é uma entidade à margem da interação e seu processo de produção. Em suma, desvelar a articulação de um posicionamento na interação que possa ser produzida em um ambiente virtual é mostrar, nem mais nem menos, a emergência da sociabilidade que está por vir nele mesmo. (MOZO; SERRANO, 2006. p 75-137).

pelo docente durante o processo de ensino e de aprendizagem de determinado conteúdo. Por meio da ferramenta Fórum, os alunos podem exprimir aos professores e aos colegas suas convicções, suas idéias, seus questionamentos e seus apontamentos pessoais, desde situações referentes ao entendimento do contexto dos conteúdos como sobre quaisquer outros assuntos.

Así definido, el foro se puede considerar un microcosmos, con normas, reglas de funcionamiento propias, en el que se negocian posiciones, estatus, funciones, etc. De ningún modo es un simple contenedor de mensajes, una mera emergencia técnica, un concepto o el simple telón de fondo de un juego de relaciones. Un foro virtual es un microambiente, un juego de acontecimientos que puntúan el nacimiento de fenómenos de sociabilidad. Es, por decirlo en otras palabras, un elemento básico de la vida social en los entornos virtuales.[...] La condición mínima de apertura del foro es la participación; con ella se inicia la relación social. Foro y entramados sociales forman una suerte de *continuum* indiferenciado: el foro proporciona normas, recursos, potencialidades implicadas en la participación y, a su vez, ésta reproduce las propiedades del foro, mantiene sus normas, fortalece sus recursos y amplía sus potencialidades. El foro es así, medio y resultado, proceso y producto. Indiscutiblemente, la participación está limitada por la dimensión estructural del foro, pero son las participaciones concretas las que generan las propiedades estructurales y definitorias. En suma, la participación es al mismo tiempo la producción y la reproducción del foro. (MOSTEO; MOZO; DURAN; 2008).<sup>43</sup>

Os principais motivos relacionados às interações socioeducativas para os pesquisados que foram 'ouvidos' durante o processo investigativo estão associados ao processo de mobilidade realizada entre os dispositivos presentes na CVA. Os alunos, ao se movimentarem, realizam diversificadas práticas pedagógicas e relacionamentos virtuais com os membros do grupo. A interlocução, entendida, então, como diálogo entre professor e aluno, foi apontada como extremamente relevante para munir as 'conversações' a respeito das ações pedagógicas a serem realizadas na sala de aula virtual, pois são a expressão dos posicionamentos

---

<sup>43</sup> Assim definido, o fórum pode ser considerado um microcosmos, com normas, regras de funcionamento próprias, no qual se negociam posições, status, funções, etc. De modo algum é um simples armazenador de mensagens, uma mera emergência técnica, um conceito ou uma mera tela de fundo de um jogo de relações. Um fórum virtual é um microambiente, um jogo de acontecimentos que pontuam o nascimento de fenômenos de sociabilidade. É, em outras palavras, um elemento básico da vida social nos ambientes virtuais. [...] A condição mínima de abertura do fórum é a participação; com esta se inicia a relação social. Fórum e redes sociais formam uma categoria *continuum* indiferenciados: o fórum proporciona normas, recursos, potencialidades implicadas na participação e, por sua vez, este reproduz as propriedades do fórum, mantém suas normas, fortalece seus recursos e amplia suas potencialidades. O fórum é assim, meio e resultado, processo e produto. Indiscutivelmente, a participação está limitada pela dimensão estrutural do fórum, mas as participações concretas são as que geram as propriedades estruturais e definitivas. Em suma, a participação é ao mesmo tempo a produção e a reprodução do fórum. (MOSTEO; MOZO; DURAN; 2008)

decorrentes do processo de ensino, e, por isso, representam o pensamento subjetivo dos sujeitos da CVA por meio dos dispositivos de enunciação.

As narrativas virtuais, tanto as realizadas pelos professores, quando proferem seu discurso previamente no material didático, e posteriormente, durante a mediação do processo de ensino; e as dos alunos, quando se manifestam na realização das atividades e ações propostas na sala de aula virtual, são extremamente relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois a possibilidade de enunciação na CVA é aqui entendida como fator que desperta a motivação, o interesse, a participação e o sentimento de pertencimento na comunidade virtual de aprendizagem. As enunciações são então provenientes das interlocuções produzidas pelos sujeitos da aprendizagem, e decorrem em certa medida, das informações previamente disponibilizadas no dispositivo didático presente na sala de aula virtual, que deve, então, ser estruturado adequadamente, para que as relações pedagógicas se realizem em sua plenitude, e o aluno, assim, tenha condições de prover suas ações por meio da intertextualidade, conectividade e navegabilidade nos conteúdos propostos para aprender.

#### 4.3 POSICIONAMENTOS SOBRE OS RELACIONAMENTOS VIRTUAIS

Esta seção apresenta uma descrição analítica das respostas obtidas por meio da aplicação de questões abertas, que tiveram a intenção de coletar os principais posicionamentos dos alunos no que concerne aos seus respectivos relacionamentos virtuais. Para se obter uma descrição mais concisa e apurada dos dados, as questões que versaram sobre os posicionamentos dos pesquisados foram agrupadas de modo a ratificar quais as principais características desta temática: por que considera a CVA como espaço de comunicação e de trocas entre os pares; por que considera estar adquirindo novos conhecimentos através da participação na CVA; apresente um relato de uma situação que considera positiva e uma negativa no relacionamento virtual.



De acordo com o que está implícito no contexto das respostas proferidas de maneira subjetiva pelos pesquisados, no que concerne à aquisição de novos conhecimentos na CVA eles enfatizaram de forma positiva que o referido espaço virtual se perpetua como um lócus propício tanto para o desenvolvimento do processo de ensino quanto para as trocas socioeducativas, e isto demonstra que a interlocução entre os pares é um dos mecanismos o qual propicia aos alunos a promoção de diversificados relacionamentos virtuais que incidem na aquisição de novos conhecimentos. Vejamos o que dizem os pesquisados:

- Nos debates o diálogo é aberto, rápido e objetivo com os professores e colegas obtendo um retorno imediato das indagações.
- Acredito que se não houvesse uma interação virtual entre a comunidade acadêmica, o curso a distância ficaria monótono e sem motivação. Já fiz um curso técnico e não terminei justamente por haver somente leitura de apostilas sem interação virtual.
- Sí, porque el contacto con alumnos de muy diversa formación aporta un valor añadido de conocimiento.<sup>44</sup>
- Evidentemente lo es precisamente porque el intercambio generado se produce por la diversidad de mentalidades, orígenes, edades, [...] y diversidad que coinciden en un ámbito geográfico no localizado.<sup>45</sup>
- Sí. Por que siempre es bueno comunicarse con personas interesadas en los temas que me gustan.<sup>46</sup>

(depoimentos dos alunos que participaram da pesquisa, 2007)

Os dados contidos nas 'falas' dos alunos demonstram que, ao se comunicarem, estabelecem um canal de diálogo em função dos interesses individuais e, ao dialogarem, viabilizam um processo comunicacional pautado em relações de natureza socioeducativa. O produto das interações são as enunciações engendradas pelas pessoas durante o encontro virtual, processado por meio de dispositivos comunicacionais disponibilizados no ambiente on-line, como fórum, Chat, listas de discussão, correio eletrônico, câmeras de vídeo e outros recursos que

---

<sup>44</sup> Sim, porque o contato com alunos de formação muito diversa aporta um conhecimento acrescentado de valor.

<sup>45</sup> Evidentemente o é, precisamente porque o intercâmbio gerado se produz pela diversidade de mentalidades, origens, idades, [...] e diversidade que coincidem em um âmbito geográfico localizado.

<sup>46</sup> Sim. Porque sempre é bom comunicar-se com pessoas interessadas nos temas de que eu gosto.

possibilitam a produção de narrativas virtuais e, por conseqüência, a difusão e propagação do fluxo comunicacional na CVA.

A interlocução, então, é a possibilidade de estabelecer atitudes comunicativas entre as pessoas que compõem a CVA, o que enseja que ela se origine nas relações de cunho pedagógico ou nas conversações informais estabelecidas entre os participantes. Por se tratar de posicionamentos sobre determinado assunto, de interesse individual ou coletivo, os dispositivos de conectividade são acionados, pois eles são responsáveis pela ordenação do itinerário que irá compor o percurso dos alunos e professores durante as participações nos espaços que possibilitam determinados diálogos.

A mobilidade dos alunos e dos professores entre um dispositivo e outro potencializa tanto os fluxos comunicacionais quanto a construção de inúmeras enunciações por intermédio das interações pedagógicas produzidas quando do estabelecimento de intercâmbios de mensagens eletrônicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem on-line. Um fórum, por exemplo, é um dispositivo de comunicação utilizado pelo professor para oportunizar a discussão e a troca de opiniões sobre determinada temática, e os alunos chegam até ele quando, ao se movimentarem pelo dispositivo didático, encontram uma orientação do professor para proceder a um debate neste espaço. Por se tratar de manifestações individuais, as enunciações acionam o dispositivo de conectividade, ou seja, há uma conexão com a subjetividade do participante, expressa nos discursos que ele profere durante seus posicionamentos, por meio da palavra escrita.

- A distância impede de encontrar colegas e amigos. O ambiente virtual aproxima as pessoas de uma forma bem positiva
- Sempre adquirimos novos conhecimentos através de qualquer tipo de busca de informações, por isso eu uso a CVA, para aprender, para perguntar, tirar dúvidas e fazer as atividades.
- Com certeza o Fórum é o meio mais rápido é um meio eficiente que podemos ter para a aprendizagem e interação entre os colegas.
- Nas participações no Fórum, durante os comentários dos professores sobre as disciplinas, quando faço alguma indagação eu sou plenamente atendido.
- O Fórum facilita a troca de idéias e de conhecimentos, além de mostrar outros pontos de vista e realidades vivenciais. Supre parte da necessidade do convívio presencial.

- O Fórum permite principalmente a troca de opiniões e a possibilidade de auxílio para se resolverem as atividades.

- Sí, porque te permite intercambiar experiencias y opiniones con otros alumnos, y te enseña a interactuar con tus compañeros. Además es una buena forma de consultar a los profesores.<sup>47</sup>

- Si, valoro positivamente las aportaciones de los compañeros en forums.<sup>48</sup>

(depoimentos dos alunos que participaram da pesquisa, 2007)

Os relacionamentos virtuais são estruturados na CVA por meio das conversações engendradas pelo ato comunicacional associado às diversas interações de caráter pedagógico, instituídas entre alunos e professores durante o desenvolvimento do processo de ensino. Os diálogos são estabelecidos por meio das palavras proferidas nos posicionamentos dos alunos e professor, pois se constituem como a expressão de uma linguagem que compõe as narrativas virtuais específicas do lócus da aprendizagem, como discorre Gerbase (2003, p. 48): “mesmo as experiências literárias contemporâneas mais radicais – textos multiautorais, ou sem autor definido, ou que circulam na Internet na forma de jogos narrativos – continuam trabalhando com a palavra”.

Os alunos, ao se movimentarem pelos dispositivos, realizam operações sistemáticas e funcionais que suscitam diálogos e instauram os relacionamentos virtuais, seja por meio das inferências proferidas ao professor, na troca de mensagens com os demais colegas de turma, ou na realização de atividades requeridas para a disciplina. Os encontros virtuais são, assim, de natureza diversa, e, por meio deles, as interlocuções podem ser para a execução de um trabalho, troca de experiências, debate de um assunto ou simplesmente obter informações complementares dos conteúdos em estudo, conforme os posicionamentos dos alunos.

- A necessidade de realizar um trabalho em grupo foi uma experiência inédita para mim e ocorreu de forma positiva, que nos estimulou a cooperar e colaborar para que a tarefa pudesse ser feita no tempo necessário. Ao mesmo tempo, fortaleceu os laços de amizade entre alunos de uma classe virtual.

---

<sup>47</sup> Sim, porque te permite trocar experiências e opiniões com outros alunos, e te ensina a interagir com teus colegas. Além disso, é uma boa forma de consultar os professores.

<sup>48</sup> Sim, valorizo positivamente as contribuições dos colegas nos fóruns.

- Quando o assunto é completamente novo para mim eu entro em contato com algum colega que já trabalha na área que abrange esse assunto.
- Há pouco tempo, participei de um fórum sobre troca de mensagens virtualmente e fiquei satisfeito em receber um feedback quase que instantâneo do meu professor e dos outros companheiros de classe.
- A experiência de elaborar um trabalho com pessoas que não conheci, exigiu um cuidado na elaboração das idéias e na apresentação de sugestões.
- Sí. Por que siempre es bueno comunicarse con personas interesadas en los temas que me gustan.<sup>49</sup>
- Sí, porque los compañeros comentan artículos, recomiendan libros, [...] que te enriquecen.<sup>50</sup>
- Si. Permite a las personas que residimos fuera de Espanya (USA en mi casa) poder comunicarnos y seguir la asignatura de forma desatendida.<sup>51</sup>

(depoimentos dos alunos que participaram da pesquisa, 2007)

Durante os encontros virtuais, as pessoas produzem diversas interlocuções sobre um determinado assunto que lhes desperte interesse ou a partir de um posicionamento que lhes foi solicitado sobre um determinado questionamento. O professor, por exemplo, ao receber formalmente algum tipo de pergunta que pode se referir tanto a questões de ordem pedagógica – como orientações metodológicas ou de conteúdos, dúvidas ou dificuldades de realização de tarefas ou atividades –, quanto a questões de ordem funcional da sala de aula virtual, manifesta-se para indicar os caminhos que o aluno precisa percorrer para ter sua necessidade atendida. Desta forma, um ato comunicacional é constituído estruturalmente pela relação de aliança e de confiança mútuas geradas pela interlocução e o diálogo pedagógico instituído por eles.

O diálogo se concretiza por meio da expressão do pensamento subjetivo dos alunos e do professor, durante os diversificados posicionamentos na CVA, gera interlocuções que, ao se entrecruzarem, engendram as narrativas virtuais do dispositivo de enunciação e vitalizam as inter-relações no *ethos* da aprendizagem. E,

---

<sup>49</sup> Sim. Porque sempre é bom comunicar-se com pessoas interessadas nos temas de que eu gosto.

<sup>50</sup> Sim, porque os colegas comentam artigos, recomendam livros, [...] que te enriquecem.

<sup>51</sup> Sim. Permitem às pessoas que residem fora da Espanha (nos Estados Unidos, em minha casa) se comunicarem e seguir a disciplina de forma desatendida.

neste processo, os intercâmbios de mensagens entre os emissores e receptores viabilizam novos constructos e reconstructos dos conteúdos da sala de aula virtual, e, por isso, funcionam como características que potencializam a difusão de mensagens elaboradas pelos agentes dos processos de ensino, conforme relata Paulo Vaz:

[...] A Internet como meio de comunicação rompe com a distribuição hierárquica entre emissores e receptores ao possibilitar que cada nó possa produzir e distribuir mensagens. Eis o sonho: com a Internet, enfim, a troca de mensagens assemelha-se a um diálogo ou ao que ocorre numa praça ou numa festa. (VAZ, 2004. p. 225).

O entrelaçamento das ações está, de alguma maneira, associado às relações de aliança firmadas entre os participantes durante os relacionamentos virtuais, pois estão associadas à diversidade de conversações produzidas no desenvolvimento das práticas socioeducativas. Os diferentes modos como operam os sujeitos na sala de aula virtual estão correlacionados ao domínio de experiências vivenciadas e acumuladas por cada um deles, pois suas construções intelectuais não são pautadas somente na sua subjetividade, mas coordenadas com os meios culturais onde estão inseridos, e cada participante, ao integrar-se ao grupo, traz consigo uma história de vida, por isso sua participação agrega novos conceitos e aprimora sua maturidade intelectual e acadêmica e a dos companheiros de classe. Vejamos sobre isto nos relatos abaixo:

- Sempre é possível aprender novos conhecimentos e inclusive reformular conceitos já existentes.
- Pelo próprio método de ensino e também pelas interações entre os colegas e professores estou tendo a oportunidade de aplicar e demonstrar o que aprendi, com outras pessoas de fora da CVA.
- A troca de experiências pessoais é um dos fatores mais positivos.
- É positivo o contato com experiências muito diferentes das vivenciadas em minhas atividades profissionais.
- A experiência de elaborar um trabalho com pessoas que não conheci, exigiu um cuidado na elaboração das idéias e na apresentação de sugestões.
- Saímos do círculo de amigos do nosso cotidiano e passamos a conhecer opiniões regionalizadas, com conteúdos culturais diversos. Isso amplia o nosso conhecimento.

(depoimentos dos alunos que participaram da pesquisa, 2007)

Ao se posicionarem, os alunos que participam desta investigação enfatizam que as CVAs se constituem como espaços virtuais privilegiados para o ato de aprender, pois, por meio deste lócus, podem adquirir informações relacionadas à disciplina, sobre a metodologia de ensino que está sendo aplicada no curso, podem emitir suas opiniões sem qualquer tipo de impedimento e interagir com os demais colegas e com o professor sobre os conteúdos que estão sendo estudados. Esta convivência entre os integrantes da CVA é realizada pelas trocas simbólicas, uma vez que as enunciações são compostas de signos que compõem a linguagem própria da CVA, e, por isso, devem ser entendidas pela pluralidade dos alunos, pois são constituídas em um lócus multifacetado, composto pela diversidade multicultural, associada às identidades individuais dos alunos. Vejamos o que dizem os pesquisados:

- Sim, pois como não temos um orientador que sugere leituras e explicações mais brandas do assunto, temos a CVA, aonde achamos de tudo e sobre tudo que precisamos para concluir cada matéria com grande êxito, basta o aluno ter força de vontade.

- A CVA faz com que estejamos orientados e informados sobre o que está acontecendo no Curso e ao mesmo tempo realiza a ligação na comunidade acadêmica.

- Sem dúvida, mesmo a comunicação sendo virtual ela acontece de maneira clara e objetiva. A organização do site é muito bem estruturada e orienta os assuntos a serem discutidos.

- Mis compañeros y profesores me han solucionado alguna que otra duda.<sup>52</sup>

- Cuando nos ayudamos unos a otros con las preguntas de los ejercicios y nos explicamos cosas, o simplemente debatimos sobre el tema.<sup>53</sup>

(depoimentos dos alunos que participaram da pesquisa, 2007)

Desta forma, a convivência virtual requer respeitabilidade e observância às normas de conduta, para que as boas relações sejam constituídas mutuamente e em conformidade com os parâmetros culturais estabelecidos socialmente. Ocorrendo o surgimento de algum tipo de circunstância relacionada com uma conduta inadequada, os seus autores estarão sujeitos a alguma forma de reação, que pode inclusive levar a

---

<sup>52</sup> Meus colegas e professores me solucionaram uma ou outra dúvida.

<sup>53</sup> Quando nos ajudamos uns aos outros com as perguntas dos exercícios e nos explicamos coisas, ou simplesmente debatemos sobre o tema.

uma sanção. Toda e qualquer organização social possui regras de funcionamento, instituídas de acordo com as diretrizes e normatizações definidas pelos padrões da cultura em questão, a partir das quais qualquer espécie de infração ou desvio de conduta por parte de um dos integrantes desta organização social ocasionará punição. O mesmo se efetiva numa CVA.

Isto pode ser exemplificado, se imaginarmos uma situação onde um aluno envia uma mensagem a um ou mais colegas, ou mesmo ao professor, com um discurso o qual possua, nitidamente, um enunciado que seja considerado constrangedor, que caracterize a narrativa como ofensiva e desrespeitosa. Desta forma, haverá em contrapartida, pelos demais partícipes deste processo, o desenvolvimento de determinados tipos de pressões e ou sanções, aplicadas pelos agentes receptores em consonância com as especificidades inerentes ao pragmatismo implícito a quaisquer circunstâncias que estejam correlacionadas com a linguagem específica, utilizada em uma rede comunicativa qualquer, segundo discorre Gerbase:

A pragmática de uma linguagem se situa no campo do discurso, dos enunciados, nas ações dos diversos agentes da sociedade que estão envolvidos em discussões com determinadas regras e submetidas a determinadas pressões, que variam de acordo com as redes de comunicação em que estão inseridas. (GERBASE, 2003, p. 41).

A determinação das regras de conduta referentes às posturas requeridas no ambiente on-line serve para nortear as atitudes, os comportamentos e as formas de linguagem aceitas socialmente, de forma a promover a coesão social do grupo de alunos num lócus onde, por um lado, a emissão de uma mensagem escrita é a significação e a expressão de determinado posicionamento, por outro, tem na tela do computador a interface que permite a visualização e a leitura de uma mensagem proferida por um emissor a um receptor. A palavra escrita se revela como a expressão das atitudes, dos comportamentos e dos posicionamentos dos sujeitos do processo de ensino, o que requer cuidados na sua composição, pois uma mensagem mal interpretada pode representar um grito ou uma ofensa, um debate caloroso pode gerar um desentendimento ou situações extremamente constrangedoras e desagradáveis, conforme relatam os alunos:

- Sólo una vez, en un debate en vez de debatir se faltó al respeto y se discutió.<sup>54</sup>
- En el debate de una asignatura expresé mi desacuerdo de forma respetuosa con la opinión de un compañero, pero éste se lo tomó de forma personal y terminó atacándome personalmente. Creo que el profesor debería haber intervenido para llamarle la atención.<sup>55</sup>
- La falta de atención de algunos consultores, que hacen caso omiso de sus obligaciones de atención a los estudiantes y algunos debates en tono muy agresivo suscitados en algún foro y por motivos varios (políticos, en muchas ocasiones).<sup>56</sup>
- Pessoas que procuram mostrar um conhecimento acima do normal querendo apenas aparecer sem, no entanto, mostrar conteúdo real dos assuntos.
- Quando um aluno que visivelmente conhece pouco do assunto em pauta, discorre longa e superficialmente sobre ele, como se fosse o professor da matéria.
- Não houve. Apenas uma colega deixou de responder a informação que solicitei de Brasília, mas não fiquei triste, pois quem perdeu foi ela.

(depoimentos dos alunos que participaram da pesquisa, 2007)

Ao internalizar as regras e normativas que impõem a lógica de funcionamento de uma CVA, os alunos passam a conviver segundo os preceitos definidos pela instituição ou pela coletividade. O professor tem um papel de mediador das situações que ocorrem em sala de aula, de ordem pedagógica ou social, pois a ele cabe orientar o grupo de alunos sobre procedimentos que precisam ser tomados, atitudes que precisam ser corrigidas e comportamentos a serem utilizados em situações adversas àquelas constituídas para a plena convivência pedagógica e social. O professor, ao realizar as mediações, estabelece a interligação entre os conteúdos, orienta os alunos num sentido de prover as orientações necessárias para que estabeleçam práticas educativas e coletivas de acordo com a diversidade de opiniões e de atitudes.

A essência da CVA está nas relações comunicativas desenvolvidas pelos alunos e professor, e, por isso, a valorização da participação em atividades acadêmicas realizadas no grupo se constitui como reconhecimento das

---

<sup>54</sup> Somente uma vez, durante um debate em vez de se debater, faltou o respeito e se discutiu.

<sup>55</sup> No debate de uma disciplina, expressei meu desacordo, de forma respeitosa, com a opinião de um colega, porém este tomou de forma pessoal e acabou por atacar-me pessoalmente. Creio que o professor deveria ter feito uma intervenção para chamar-lhe a atenção.

<sup>56</sup> A falta de atenção de alguns consultores, que se omitem de suas obrigações de dar atenção aos estudantes e alguns debates em tom muito agressivo suscitados em algum fórum e por vários motivos (políticos, em muitas ocasiões).



manifestações oriundas do estabelecimento de um ato comunicacional que potencializa o processo de difusão, de transmissão e recepção de mensagens por intermédio de mecanismos de interconexão. Os dispositivos de comunicação e de conectividade potencializam, então, que os diversos intercâmbios de mensagens sejam realizados entre os alunos, variando em sua intensidade, conforme as interações requeridas pelo dispositivo didático.

A intensidade dos intercâmbios pode ser atribuída, em certa medida, ao nível de coesão do grupo e às relações de aliança instauradas entre os mesmos. Esses elementos auxiliam no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem por intermédio de uma interação simbólica instituída coletivamente, segundo relatam Duran e Argemí (2007, p. 74-75):

La noción de interacción simbólica deja claro que la escritura electrónica, lejos de ser simplemente una forma de expresión del pensamiento, es una practica colectiva en la que los diferentes participantes ponen al alcance de los demás una serie de procedimientos que les permiten asegurar conjuntamente la gestión de la interacción colectiva. Igualmente, otorga una gran importancia a los significados: los seres humanos actuamos sobre la base del significado que atribuimos a los otros y a las situaciones. Queda claro también que los significados emergen del intercambio y de las relaciones con las otras personas.<sup>57</sup>

Os alunos, ao se relacionarem com o professor e com os colegas, aprimoram seus conhecimentos de maneira contínua, em virtude do intercâmbio sistemático de mensagens, bem como pelas interações associadas diretamente ao processo de movimentação e deslocamento pelos dispositivos durante o período de tempo em que estão conectados. O processo de movimentação está associado, assim, à compreensão dos caminhos a serem percorridos na sala de aula, e que estão devidamente declarados no dispositivo didático, pois, quando o professor compõe seu plano de ensino e as respectivas estratégias pedagógicas e avaliativas, disponibilizadas em forma de hipertexto, estabelece quais as primeiras conexões e interações pedagógicas que deverão ser estabelecidas na sala de aula.

---

<sup>57</sup> A noção de interação simbólica deixa claro que a escrita eletrônica, longe de ser simplesmente uma forma de expressão do pensamento, é uma prática coletiva na qual os diversos participantes colocam ao alcance dos demais uma série de procedimentos que lhes permitem assegurar conjuntamente a gestão da interação coletiva. Igualmente, outorga uma grande importância aos significados: nós, seres humanos, atuamos sobre a base do significado que atribuimos aos outros e às situações. Fica claro também que os significados emergem do intercâmbio e das relações com outras pessoas.

Os mecanismos sociais e técnico-educativos, que são os próprios dispositivos da CVA, constituem, então, as vias de acesso e de conexão aos conteúdos e atividades avaliativas, às informações pertinentes à usabilidade dos recursos tecnológicos e aos relacionamentos com professor, colegas e equipe pedagógica. Desta forma, destaca-se como de fundamental importância a necessidade de domínio destes dispositivos, por parte dos alunos, para que possam realizar as operações em sua plenitude, pois são os dispositivos que promovem a navegabilidade, a intertextualidade e a conectividade na sala de aula ou nas demais áreas da Universidade Virtual.

Esses dispositivos possibilitam que os alunos recebam as informações de forma organizada previamente, ou produzidas em tempo 'praticamente real', em virtude das inovações tecnológicas e metodológicas que podem ser aplicadas na educação on-line. Os alunos precisam encontrar nos dispositivos didáticos os pressupostos teórico-metodológicos inerentes às diferentes disciplinas, pois cada uma delas apresenta uma estruturação singular na apresentação dos conteúdos, de forma a potencializarem a interação entre aluno-conteúdo, aluno-professor e alunos-alunos, promovendo desta forma a integração e a autonomia na CVA.

Os dispositivos são, finalmente, os elos entre os partícipes de uma CVA, nos quais são representados os domínios da aprendizagem, os relacionamentos virtuais e os fluxos comunicacionais engendrados no universo virtual característico de uma CVA. Sua estruturação é definida pelo desenho pedagógico e, inevitavelmente, pelas interações pedagógicas engendradas durante o processo de ensino e aprendizagem on-line. Por isso os arquétipos inerentes à estrutura de cada disciplina precisam apresentar uma configuração singular, de forma que viabilize a participação dos alunos em atividades de caráter pedagógico, encetando alternativas interativas para a aquisição de um conhecimento que está disponibilizado ou em construção na rede virtual de aprendizagem.

#### 4.4 A SOCIALIDADE NA EDUCAÇÃO ON-LINE

Esta seção apresenta os resultados da observação realizada nas instituições UNISUL e UOC com a intenção de identificar de que forma a socialidade se processa entre os sujeitos partícipes da educação on-line. Busca também descrever em quais espaços se efetivam estas socializações, se na Comunidade Virtual de Aprendizagem oficial da instituição ou nas comunidades virtuais paralelas criadas pelos alunos de acordo com seus interesses e com participação livre.

A descrição dos motivos e dos posicionamentos realizados a partir da análise dos questionários aplicados aos alunos pesquisados nesta investigação, conforme descrito nas seções 4.2 e 4.3 deste capítulo, demonstram que as socializações oriundas dos relacionamentos virtuais se processam em virtude de um projeto pedagógico e acadêmico proposto pela Universidade Virtual que freqüentam. Em que pese o fato de que estes relacionamentos virtuais são realizados como requisitos para o prosseguimento dos estudos no curso em que os alunos estão vinculados, se destacaram as interações pedagógicas e acadêmicas realizadas com os agentes da Comunidade Virtual de Aprendizagem com o intuito de cumprir com os requisitos institucionais exigidos para o sucesso do percurso universitário, portanto, se percebe que neste espaço formal predomina a sociabilidade nos termos de Maffesoli (1996), uma vez que estas sociações são derivadas das ações de aprendizagem que se efetivam nos espaços virtuais formais que as instituições disponibilizam para os alunos.

Lidas as descrições dos motivos e dos posicionamentos dos alunos da UOC e da UNISUL, e a partir da observação aplicada, foi possível constatar que a socialidade na educação on-line está associada às relações sociais engendradas nos espaços virtuais criados pelos alunos para relacionamentos diversos, a partir de seus próprios interesses, se caracterizando então, estes espaços virtuais, como lócus para socializações transitórias e efêmeras, com regularidade ou não, no qual as conversações são pautadas em temas banais, cotidianos ou mesmo intelectuais, e que a participação nestes espaços engendra para os participantes o sentimento de integrar determinada comunidade.

A socialidade proposta por Maffesoli (1996) propõe um repensar dos laços sociais cotidianos que ocorrem na pós-modernidade, uma vez que se caracterizam como socializações realizadas entre as pessoas que participam de projetos de interesse em comum, constituindo agrupamentos que tem como viés central a participação livre. Nestes termos, a socialidade se caracteriza a partir da relação com o outro, nas identificações que os sujeitos apresentam diante de um objeto, de uma imagem ou de uma idéia, no qual a troca de experiências está pautada na cultura do sentimento, no viver o presente e na transitoriedade as marcas centrais de um estar junto virtual, constituindo assim o tribalismo proposto por Maffesoli. É um rompimento com a sociabilidade moderna, que prima por interações racionais, de cunho institucional e nas quais as interações são viabilizadas a partir do “dever ser”. O tribalismo se constitui para os sujeitos que participam destes agrupamentos como possibilidade de vivenciar experiências individuais ou coletivas destituídas da formalidade e que primam por discussões de temas banais ou de caráter intelectual.

A observação de alguns dos espaços virtuais criados pelos alunos participantes desta pesquisa, ratifica que participar de comunidades virtuais paralelas à CVA consolidam-se como lócus para socializações livres e de caráter transitório, por isso, caracterizadoras da socialidade. Na educação on-line a socialidade de Maffesoli se caracteriza nos espaços virtuais paralelos que os alunos projetam para socializações de acordo com seus interesses e com participação livre. Estes espaços virtuais se constituem para os alunos como a possibilidade real de viabilização de encontros para se relacionar socialmente via ciberespaço, desta forma ao compor estes agrupamentos, os alunos constituem comunidades virtuais para viver experiências em comunhão. Estas comunidades virtuais criadas pelos alunos não se referem aos relacionamentos pedagógicos e acadêmicos propostos pela Universidade Virtual, pois se constituem como agrupamentos gerados para constituir relações sociais transitórias.

É possível visualizar a composição destes subgrupos e de novos locais de encontro a partir da observação do comportamento on-line dos alunos nas salas de aula virtuais da UNISUL e da UOC, que com ações comunicativas convidam os colegas para participar de comunidades virtuais paralelas e trocar experiências que não são somente as educativas. Vejamos:

Olá pessoal, sou aluno do curso de GTI e desde o primeiro bimestre foi criada uma comunidade no orkut para nossa turma, lá iremos discutir temas sobre nossa turma, quem quiser participar basta entrar no link abaixo:<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=27076230>Até mais  
Sérgio F. M. Garcia

PessoALL, tomei a iniciativa de criar uma comunidade para a NOSSA TURMA, que começou o curso agora na metade do ano. Convido a todos a participarem dela, pois a finalidade é de termos uma ferramenta a mais para nos comunicarmos, trocarmos conhecimento, informação...enfim tentamos nos aproximar um pouco virtualmente..hehehUm grande abraço a Todos e bons estudos....Procurem a comunidade por: Gestão em TI - Unisul 2007BP.S. Esse espaço é nosso, PARTICIPEM..e críticas construtivas sempre são bem vindas...

Caros Colegas, Segue a baixo o link da comunidade criada para a nossa turma. Adicionem ela como uma ferramenta a mais para mantermos contatos. Enviem tópicos e participem. Está feito o convite. Sem mais, João Luiz  
<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=37658148>

E aeh PessoALL o que acharam da prova ??? Passem lá na nossa comunidade e façam seus comentários, vamos utilizar mais essa ferramenta para a nossa comunicação...Um abraço a todos e um bom Final de Semana...P.S. Quem ainda não se cadastrou, aproveite....  
<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=37658148>

Hola amigos! Nuestra comunidad esta localizada en  
<http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=33745>

Visto que hay algunos estudiantes de la UOC por estos lugares, usuarios de macintosh obviamente interesados en el tema, abro este nuevo post <http://www.macuarium.com/foro/lofiversion/index.php?t68990.html>. e comenzado contactos con la UOC para que ofrezcan mayor soporte a la plataforma Macintosh.

(depoimentos dos alunos que participaram da pesquisa, 2007)

A partir de uma análise dos links indicados pelos próprios alunos nas salas de aula virtuais, ou mesmo por meio de uma pesquisa em Blogs e Orkut foi possível identificar comunidades virtuais constituídas pelos alunos para relacionarem-se. Vejamos exemplos destas comunidades criadas por alunos integrantes da UNISUL e da UOC:

O Blog Comunitario de los alumnos del Posgrado en Procesos Editoriales y del Máster en Edición de la UOC (<http://alumnosuoc2006.blogspot.com/>), foi criado pelos alunos em 2006 com a intenção de servir de espaço para compartilhar fotos, audiovisuais e textos de assuntos relacionados a produções histórico-culturais. No blog (<http://www.danilat.com/weblog/2007/07/24/de-la-uned-a-la-uoc/>) há um fórum

intitulado “De la UNED a la UOC” com 23 participações, onde o autor expõe seu interesse em transferir seu curso de instituição, pelas referências que obteve da UOC por outros conhecidos e pelos primeiros contatos e atenção dispensados pela instituição, além de aspectos relativos ao curso em si. No endereço <http://ncasteca.obolog.com/estudiar-uoc-42397> consta a publicação de um fórum intitulado “Estudiar en la UOC” onde a autora interessada em iniciar um curso a distância convida outras pessoas que já tenham tal experiência a compartilhar informações sobre a modalidade EAD. No Orkut está disponível a “Comunidad UOC ou Universitat Oberta de Catalunya” (<http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=33745>) que foi fundada em 2004 e atualmente é composta por 34 membros

O Blog “Estudante Virtual” (<http://estudantevirtual.blogspot.com/>) foi criado por um aluno da UnisulVirtual com o intuito de discutir os assuntos relacionados à realidade da educação à distância. De acordo com o criador do Blog, “ele foi criado para que, juntamente com outros estudantes interessados em educação à distância, possamos discutir, trocar idéias, de forma a possibilitar que os métodos de ensino sempre se aperfeiçoem”. No Orkut, foram encontradas 25 ocorrências de “UnisulVirtual”, em sua maioria, comunidades dos cursos da UnisulVirtual, ou comunidades de cidades onde há alunos da UnisulVirtual. Praticamente todas as comunidades foram criadas por alunos da UnisulVirtual. As cinco comunidades do Orkut com maior número de membros são as seguintes:

A comunidade UnisulVirtual, composta por 812 membros é o mais antigo espaço de convivência criado pelos alunos, pois seu registro está datado em 2005 (<http://www.orkut.com.br/Community.aspx?cmm=1347113>). Caracteriza-se como a comunidade que tem a maior quantidade de membros e também a que tem maior número de fóruns publicados por seus integrantes. São cerca de 130 tópicos que discutem os mais diversos assuntos relacionados à EaD, as temáticas e notícias referentes ao curso e o mundo do trabalho. Um dos tópicos em que houve mais participação é o fórum “MSN, CURSO E CIDADE” criado com a finalidade dos alunos da UnisulVirtual, dispersos geograficamente, se apresentarem uns aos outros, trocando mensagens por e-mail e MSN. Pode ser visualizado em:

(<http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1347113&tid=2445030652191498002>)

A Comunidade “Web e Prog – UnisulVirtual” (<http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=9097256>) é composta por 140 membros e foi criada por alunos do curso de graduação em Web Design e Programação com o intuito de facilitar a aproximação entre os alunos, professores, coordenador e monitores.

A Comunidade “Gestão de TI - EAD” (<http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=18709472>) é composta por 101 membros e foi criada pelos alunos do curso de Gestão da Tecnologia da Informação. Conforme o moderador “espero que este ambiente seja não só para dividirmos dúvidas e informações, mas também para conhecer-mos melhor cada um, e assim, unificar o conhecimento, trocar experiências, e quem sabe até descolar aquela carona para as aulas presenciais!!! rsss. Sejam todos bem vindos!” As conversações se referem a notícias, concursos e conselhos para ingressantes em cursos on-line.

A Comunidade “Unisul – Gestão Financeira” (<http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=7525704>) é composta por 88 membros e foi criada por alunos do curso de graduação em Gestão Financeira. A Comunidade “Administração Pública – Unisul” (<http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=4251116>) é composta por 50 membros, sendo alunos e professores do curso de Administração Pública da UnisulVirtual.

A instituição também pode disponibilizar espaços de convivência para os alunos estabelecerem relacionamentos diversos. Como é o caso da UOC que disponibiliza no site da APUOC (<http://www.apuoc.org/blog>) uma série de fóruns e enquetes destinadas a participação livre de seus alunos. Também no endereço <http://cv.uoc.edu/~dalcubierre/blogs.html>, no site da UOC, há um espaço para criação e participação em Blog, onde os alunos podem participar e publicar fóruns.

É preciso considerar que por um lado quando os alunos participam de cursos da educação on-line estão sendo inseridos num contexto em que preponderam as relações sociais e comunicativas mediatizadas pelo universo institucional, por outro lado, quando estes alunos se matriculam na Universidade Virtual passam a compor uma Comunidade de Aprendizagem que tem em seu cerne o agrupamento de pessoas que se encontram com o fim de aprender e que passam a relacionar-se a partir de uma rede de contatos disponibilizada pela instituição, ou seja, a CVA como lócus em que se efetivam relações de sociabilidade também se constitui como lócus potencializador de socialidade, uma vez que as pessoas que dela participam, ao se relacionarem durante seu percurso universitário, podem constituir novos subgrupos para relacionamentos em espaços virtuais paralelos de acordo com as afinidades, com os interesses e com as identificações em projetos que tem como viés central viver outra experiência que não a educativa, superando neste ponto a relação formal e institucional. Ou seja, as Comunidades Virtuais de Aprendizagem como lócus em que há o desenvolvimento de práticas socioeducativas pautadas na sociabilidade também se configura como lócus que potencializa o engendramento de socialidades uma vez que:

1. A CVA como ambiência formal do processo de ensino e de aprendizagem é composta por agrupamento de pessoas que estabelecem laços sociais, de cunho pedagógico e acadêmico, mas estas mesmas pessoas, a partir dos seus interesses e objetivos individuais se encontram em outros espaços virtuais, constituem comunidades virtuais para vivenciar experiências não institucionais;
2. Por sua natureza comunitária a CVA potencializa socializações diversas, uma vez que, uma rede de contatos é disponibilizada aos alunos da educação on-line, e estas pessoas ao interagirem, estabelecem convivências diversas de forma livre, em subgrupos e em espaços de encontro não-institucionais para conversações diversas, de acordo com seus próprios interesses e com participação livre, utilizando-se para isso de dispositivos tecnológicos e comunicacionais para a viabilização destes relacionamentos virtuais;



3. A natureza da CVA, localizada no ciberespaço, estruturada em hipertextos, por meio do dispositivo de conectividade possibilita aos seus participantes realizarem ações de hipermobilidade virtual, por isso potencializa que diversificadas visitas em espaços de convivência informais possam ser realizadas pelos alunos, seja por meio de convite realizado pelos colegas universitários, ou naqueles escolhidos por eles durante o tempo em que estão conectados em seu computador;

4. A tela do computador se configura como o território simbólico dos relacionamentos virtuais formais ou informais, sendo as inúmeras comunidades virtuais que os alunos participam os lugares próprios para as socializações engendradas entre os participantes da educação on-line vivenciarem experiências educativas, culturais e sociais;

5. Os subgrupos informais gerados a partir da rede de contatos formais da instituição têm na socialidade o elemento que permite que a vivência e o constituir-se virtualmente se processem nos espaços virtuais paralelos criados para os inter-relacionamentos a distância, gerando desta forma tribos que tem em comum a participação em cursos da educação on-line, e que a partir de um relacionamento formal podem estabelecer relacionamentos informais e de livre escolha.

#### 4.5 AS REDES SOCIAIS DE UMA CVA

As características que estão associadas às práticas sociais inerentes às relações na comunidade virtual de aprendizagem são instituídas a partir do momento em que os alunos realizam operações nos seus computadores, com a intenção de acionar o conjunto de mecanismos sociais e técnico-educativos disponibilizados na CVA. Desta forma, a mobilidade instituída entre um dispositivo e outro está relacionada inicialmente a uma interface de interação entre homem-máquina, pois o computador e a internet se constituem como os dispositivos tecnológicos que possibilitam ingressar na Universidade Virtual e acessar os diversos fluxos comunicativos disponíveis e preparados para a aprendizagem on-line.

Por isso que as ações instauradas por meio dos dispositivos comunicacionais, didáticos, de enunciação e de conectividade sistematizam o funcionamento de uma CVA e revelam as redes de aprendizagem que são tecidas pelos alunos durante as práticas educativas. As relações sociais passam então a ser engendradas a partir das interações pedagógicas e dos relacionamentos virtuais, considerados os fatores responsáveis pelo acionamento dos mecanismos que encetam os intercâmbios e que produzem como resultado prático a concepção de inúmeros diálogos entre alunos, professor, equipe técnica e pedagógica. E estas referidas enunciações podem ser produzidas, de forma dirigida ou aleatória, por ambos os agentes por meio da instauração de ações de caráter mútuo, que estão relacionadas às interlocuções engendradas através de mensagens eletrônicas no ambiente on-line.

O processamento recíproco de mensagens intercambiadas entre os sujeitos da aprendizagem se constitui diretamente, tanto pela extensão espacial, temporal e geográfica, pelos deslocamentos e itinerários realizados na comunidade virtual, mas sobretudo pelas interlocuções estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem e que constituem, portanto, as características básicas da cibermutualidade.

Assim, o processo de profusão das mensagens eletrônicas na CVA ocorre em virtude de que ela é a conexão entre os sujeitos da aprendizagem, que encontram um lócus adequado para proceder aos intercâmbios e às interações pedagógicas pela rede, mediante o deslocamento pelos mecanismos sociais e técnico-educativos projetados para viabilizar, conduzir e impulsionar tanto a entrada como a saída dos fluxos comunicacionais – pedagógicos ou não –, e que são a representação máxima das narrativas virtuais produzidas pelos sujeitos interligados, os quais, ao interagir de forma recíproca, constituem uma espécie de cibermutualidade.

Esta determinada cibermutualidade também é constituída, essencialmente, pela variabilidade e diversidade de processos de intercâmbio, que são realizados em virtude das inúmeras interações pedagógicas, principalmente as instauradas entre professor e alunos, e que são executados na comunidade virtual,

mediante o cumprimento de um planejamento educacional pelos partícipes do processo de ensino. Estes diversos relacionamentos virtuais ocorrem por meio da utilização dos dispositivos projetados e idealizados com a função de promover a difusão do fluxo comunicacional – neste caso, referente à gama de informações de ordem pedagógica, ou não – e que compõem o conjunto das mensagens enviadas e reenviadas de forma on-line, podendo ser considerados como os elementos constitutivos das relações socioeducativas.

Os diversos enlaces comunicativos instituídos a partir das interações socioeducativas estabelecidas entre os agentes da instituição que compõem a CVA – professor e profissionais da equipe pedagógica ou técnica - são exercidos factualmente, a partir do instante em que os alunos requisitam algum tipo de auxílio, ou subsídio de caráter pedagógico ou administrativo, e o encaminham diretamente tanto a professores, como aos demais profissionais que prestam os serviços educacionais da Universidade Virtual. Desta forma, os profissionais que compõem a comunidade virtual da instituição precisam apresentar um perfil condizente com a atuação em rede e que perpassa pelo domínio das TICs e suas diferentes linguagens; habilidade comunicativa durante os processos de ensino ou de suporte acadêmico-administrativo; conhecimento das áreas da instituição e cumprimento de suas respectivas funções e do seu papel como agente mediador. Ou seja, a equipe de profissionais precisa ser composta por pessoas que tenham a aptidão de conduzir a relevante tarefa de educar por meio de um ambiente de aprendizagem construído para a educação da cibercultura.

Estes enlaces comunicativos proporcionam ao aluno encontrar na instituição a mediação humana necessária – por meio do suporte pedagógico, acadêmico e administrativo - para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo, por isso, caracterizados como um dos elementos essenciais para a concepção do sentido de pertencimento à instituição que 'freqüenta', pois este se relaciona, sobremaneira, a dado sentimento afetivo em relação aos agentes que a compõem, e pode ser produzido como resultado do estabelecimento de uma identificação singular com as pessoas, as quais, ao estabelecerem interlocuções, constituem redes sociais neste lócus, devido aos diversificados relacionamentos

virtuais que engendram uma comunicabilidade, neste caso, entendida como um ciberdiálogo instituído entre os próprios alunos ou com os agentes da CVA.

Por isso se destaca como elemento socializador a relevância do processo da receptividade aos alunos que ingressam no curso a distância, pois os enlaces sociais começam a ser gerados a partir do momento em que os alunos conhecem a instituição, sua estrutura organizacional e acadêmica, os serviços educacionais e as pessoas que a integram e que estarão presentes no decorrer da vida estudantil. Neste momento, os alunos precisam ter clareza que estudar a distância não é sinônimo de solidão e que as necessidades decorrentes do processo de ensino-aprendizagem serão atendidas por uma infra-estrutura humana e tecnológica posta a sua disposição para que possa prosseguir seus estudos de forma autônoma.

Estes profissionais precisam acompanhar os cenários da educação a distância, no que concerne, principalmente, às inovações do processo de ensino com o uso das tecnologias digitais. Os professores devem estar preparados para desenvolver suas práticas pedagógicas e profissionais com o uso das tecnologias de informação e comunicação, pois é com elas que são potencializadas ações educativas interativas e as relações de interlocução com seus alunos na CVA: neste locus específico, os alunos não podem ser percebidos como simples espectadores do conhecimento, mas como atores que compõem o espetáculo do processo de ensino, conforme relata Silva:

Para o professor que se dispõe a aprender com o movimento contemporâneo da tecnologia hipertextual, pode se mostrar a distinção entre mídia clássica e mídia digital ou hipertextual. Esse professor poderá se dar conta de que tal modificação significa a emergência de um novo leitor. Não mais aquele que, em não se identificando apenas como receptor, interfere, manipula, modifica, e, assim, reinventa mensagem. [...] Ele modifica o modelo centrado no seu falar-ditar e passa a disponibilizar ao aluno autoria, participação, manipulação, co-autoria e informações o mais variadas possível, facilitando permutas, associações, formulações e modificações na mensagem. [...] O professor, nesse caso, constrói uma rede, e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar, e a aprendizagem se dá na exploração. (SILVA, 2005, p. 198-199).

Desta forma, são motivos que impulsionam o sentimento de pertença para os alunos aqueles relacionados diretamente ao fato de os mesmos se identificarem

com o *modus vivendi, faciendi e operandi* de uma comunidade virtual de aprendizagem, pois o universo de pessoas as quais integram este lócus constitui uma estrutura organizacional e funcional que origina as denominadas redes sociais na CVA, segundo discorre Capra (2002, p. 94-95-99):

As redes sociais são antes de mais nada redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais, as relações de poder e assim por diante. [...] Como as comunicações se dão de modo recorrente em múltiplos anéis de realimentação, produzem um sistema comum de crenças, explicações e valores – um contexto comum de significado – que é continuamente sustentado por novas comunicações. Através desse contexto comum de significado, cada indivíduo adquire sua identidade como membro da rede social. E assim a rede gera o seu próprio limite externo, não se trata de um limite físico, mas de um limite feito de pressupostos, de intimidade e lealdade. [...] O sistema de valores e crenças comuns cria uma identidade entre os membros da rede social, identidade essa baseada na sensação de fazer parte do grupo maior.

Os alunos que integram a CVA podem, em qualquer momento, utilizar os meandros do dispositivo de conectividade, de comunicação ou de enunciação, para estabelecer contato com os demais componentes da sala de aula, seja com o intuito de promover a obtenção do conhecimento, trocar opiniões, ou, ainda, para fomentar o intercâmbio de experiências ou vivências interpessoais. Por meio destas interlocuções, justamente, as relações de intercâmbio se constituem como elementos do ciberdiálogo. Isso pode ser exemplificado, quando o professor solicita que os alunos realizem determinada atividade, de forma individual ou coletiva, como uma leitura, a resolução de um problema ou tarefa, uma pesquisa bibliográfica ou de campo, a participação em um debate, entre outros. O ato de atender ao pleito do professor está associado a uma interação que pode ser pedagógica ou interpessoal, pois, para efetivar tal atividade, é instaurado um processo de interação, seja entre aluno-conteúdo, aluno-aluno ou aluno-professor; o que suscita um ato comunicativo ter sido instaurado no momento que o aluno recebeu a solicitação até o momento em que realizou o pleito do professor, de forma individual ou coletiva.

O referido ciberdiálogo é constituído durante as conversações estabelecidas entre alunos e professores, que, ao se manifestarem por intermédio das enunciações, representam, de forma simbólica, seus posicionamentos e respectivos pensamentos subjetivos na comunidade virtual. A comunicação se

relaciona com o intercâmbio recíproco de mensagens on-line entre os sujeitos, e, por isso, potencializa ações de reelaboração de determinadas informações por meio da emissão de posicionamentos decorrentes das enunciações que compõem as narrativas virtuais. Os ciberdiálogos são, então, provenientes tanto das ações realizadas através dos dispositivos de comunicação, com o intuito de promover as ações solicitadas pelo professor no dispositivo didático – que, por sua natureza, requer interações pedagógicas na sala de aula virtual – quanto pelos diversificados relacionamentos virtuais estabelecidos por meio das enunciações e das conexões realizadas pelos sujeitos da aprendizagem, de forma a cumprir os objetivos de aprendizagem.

E, neste processo de interlocução, há uma interligação com a arquitetura dos conteúdos e com os posicionamentos engendrados pelos sujeitos da CVA, pois, por meio da navegabilidade e dos hipertextos presentes nos dispositivos, os alunos encontram os subsídios necessários para o aprimoramento dos seus aprendizados. Além disso, mediante a assimilação do conhecimento interiorizado em decorrência do estudo sistemático dos conteúdos de cada disciplina, das resoluções das atividades e pelos auxílios que são prestados aos alunos pelos professores e demais profissionais que atuam nos bastidores da CVA – e que são responsáveis, tanto pela produção, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino –, a comunicação eletrônica se torna a marca que possibilita aos alunos realizarem os ciberdiálogos necessários ao alcance de seus objetivos individuais ou coletivos.

Os posicionamentos que foram produzidos pelos alunos, em razão da importância atribuída à CVA, demonstram que o referido espaço é responsável pelas interações realizadas entre o aluno-professor, o aluno-instituição, o aluno-conteúdo, o professor-aluno, a instituição-aluno e o aluno-aluno, e que, por meio das redes de aprendizagem são construídas as situações de ensino e de aprendizagem on-line, por intermédio da concretização simultânea das operações abaixo mencionadas, que, ao serem realizadas, potencializam o processo de construção do conhecimento numa comunidade virtual de aprendizagem:

- a) movimentação pelos dispositivos de enunciação, de conectividade, didático e de comunicação;
- b) estudo dos conteúdos disponibilizados nos materiais didáticos, associados impreterivelmente ao currículo dos cursos;
- c) instauração de relacionamentos virtuais;
- d) intercâmbio de mensagens eletrônicas e de fluxos comunicacionais;
- e) conversações formais e informais subjacentes aos ciberdiálogos;
- f) aplicabilidade e execução de práticas socioeducativas;
- g) realização das atividades individuais ou coletivas;
- h) cibermutualidade oriunda das trocas de experiências e de conhecimentos.

Os inter-relacionamentos que são instituídos entre alunos e professores são realizados num sentido de maximizar o conjunto de operações descritas acima, e se constituem como a materialização do processo de ensino em uma CVA, e, por isso, possibilitam a visibilidade e a exteriorização das representações do pensamento subjetivo destes agentes interlocutores. Quando os alunos transmitem aos professores as suas inferências, proposições e ou contribuições que são produzidas a partir de suas participações nas atividades propostas, seja de maneira individual ou coletiva, suas contribuições expressam determinado posicionamento e passam a compor as narrativas virtuais que foram produzidas no lócus da aprendizagem a distância.

E, constituem, portanto, um processo de produção, distribuição e armazenamento de informações oriundas das produções intelectuais e acadêmicas dos alunos, do professor e da equipe pedagógica que compõe a CVA, e são produzidas como subsídios teóricos para as necessidades formativas de determinada disciplina.

Os alunos, quando desenvolvem as suas atividades acadêmicas, realizam as diversas avaliações e tarefas, participam e interagem nos seminários e debates, realizam pesquisas e leituras dos materiais, o fazem em função de uma exigência pedagógica, atendendo a um calendário acadêmico, uma carga horária mínima prevista para os estudos da disciplina e um sistema de avaliação definido pela

instituição. Eles encontram na CVA as informações pertinentes ao desenvolvimento dos seus estudos, e, por meio delas, o percurso dos estudos é traçado, além de poderem, paulatinamente inserir ou complementar as informações a partir das enunciações instauradas entre os partícipes de determinada CVA. Esse processo é considerado como um fator indispensável para os constructos e reconstructos da CVA, pois as contribuições dos alunos e do professor são fundamentais para integrar o acervo de conteúdos que compõem o lócus do conhecimento na rede.

Os dados coletados nesta investigação referendam que, por um lado, a CVA é um espaço apropriado para formar relacionamentos socioeducativos por meio das interações realizadas entre o professor, os colegas e os materiais didáticos disponibilizados no espaço virtual da aprendizagem; e, por outro lado, que ela serve para a promoção de redes sociais instituídas entre os partícipes do processo de ensino. As diversas interlocuções e intercâmbios instaurados na comunidade virtual formam a essência da rede social da educação on-line, pois, ao se movimentarem e agregarem novos conteúdos aos dispositivos de enunciação, instaurar diferentes conexões por meio do dispositivo de conectividade, realizar interações pedagógicas no dispositivo didático e estabelecer interlocuções por meio dos dispositivos de comunicação, as pessoas realizam inter-relações pautadas no ciberdiálogo e na cibermutualidade, e, por isso, intensificam a própria movimentação e a vivência num espaço forjados para os inter-relacionamentos da aprendizagem a distância.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese Doutoral foi produzida como cumprimento das exigências formais referentes à conclusão dos estudos acadêmicos que foram realizados na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Comunicação Social no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social.

Esta referida produção intelectual foi embasada conceitualmente, tanto no arcabouço teórico da educação on-line, como no conjunto de informações abstraídas durante o desenvolvimento das estratégias metodológicas que foram aplicadas mediante a realização de uma ampla revisão bibliográfica sobre a temática correlacionada aos principais objetivos deste trabalho investigativo, de uma criteriosa pesquisa de campo, da observação participante, das proposições que foram produzidas pelos alunos da UNISUL e da UOC que responderam as sentenças inseridas no questionário que foi produzido com o intuito de coletar os dados empíricos que foram analisados e que estão descritos de maneira reordenada no escopo desta composição textual.

A análise dos referidos dados propiciou a concepção de uma descrição contextualizada essencialmente nos principais objetivos, problemática e questões de pesquisa que versam sobre o universo da Educação on-line. Ressalto ainda que a investigação que foi realizada na Universitat Oberta da Catalunya recebeu apoio de caráter institucional, através da concessão de uma bolsa de estudos pelo Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), que foi expedida por um período de quatro meses, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A sociologia compreensiva foi o método utilizado no desenvolvimento do processo intelectual, principalmente no que se refere às construções subjetivas e sócio-culturais que foram produzidas concomitantemente a realização da análise e interpretação dos dados coletados no decorrer desta investigação, e que possibilitaram a produção de uma análise descritiva pautada principalmente na apresentação dos diversos aspectos que estão relacionados com aos inter-

relacionamentos que são engendradas em virtude das ações sócioeducativas aplicadas especificamente na educação on-line, no caso, desta investigação às que foram praticadas especialmente nas Comunidades de Aprendizagem UNISUL e UOC.

As especificidades que estão intrinsecamente associadas com a caracterização das socializações nesta investigação se referem principalmente aquelas constituídas a partir da diversidade e da multiplicidade de opiniões emitidas pelo grupo de alunos que responderam as perguntas do questionário; pela instauração de inúmeras interações pedagógicas entre os alunos e o professor, quando da resolução das atividades avaliativas, das participações em debates e ou seminários, das manifestações e dos posicionamentos na sala virtual, quando acionam o dispositivo didático; assim como pelas interlocuções que foram produzidas pelo intercâmbio recíproco de mensagens eletrônicas entre os alunos e a equipe técnica e pedagógica, mediante a utilização dos dispositivos comunicacionais disponibilizados nas CVA's.

O conjunto de estratégias metodológicas aliadas ao método de pesquisa configurou os procedimentos aplicados no decorrer da investigação e possibilitaram concluir que a conectividade e a mobilidade dos alunos está associada a utilização dos mecanismos sociais e técnico-educativos na CVA, definidos nesta investigação como dispositivos: de enunciação, didático, de comunicação e de conectividade, e que são estruturados a partir do desenho pedagógico e acionados pelos relacionamentos virtuais que viabilizam as ações dos sujeitos entre um dispositivo e outro.

As diversificadas mobilidades dos alunos pelos dispositivos da CVA podem ser representadas por meio de vetores que são simulacros dos processos sócioeducativos instaurados por meio das interações, pois os vetores representam o agrupamento dos dispositivos acionados pelos sujeitos da aprendizagem para prover suas ações referentes às atividades de estudo, as avaliações, ao suporte pedagógico, aos materiais didáticos, as informações, as interações e, que o entrecruzamento destas diversificadas ações tem um resultado sistemático

associado aos processos intelectuais e cognitivos decorrentes das ações da educação on-line e engendram a hipermobilidade na CVA.

Os dispositivos didáticos são aqueles estruturados para subsidiar as ações de professores e alunos durante o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Este dispositivo é constituído pelas estratégias de organização dos conteúdos, pelos recursos midiáticos, pelas estratégias avaliativas e pelas interações pedagógicas, e por isso se constituem como o planejamento da disciplina que irá subsidiar teórica e metodologicamente as ações dos alunos durante a realização dos seus estudos de forma autônoma.

A sala de aula virtual precisa ser então concebida com pressupostos inerentes a uma educação da cibercultura, como a navegabilidade, a interconectividade, a intertextualidade e a interatividade. Neste contexto os materiais didáticos on-line necessitam ser compostos com ampla diversidade de estratégias pedagógicas e tecnológicas para possibilitar aos alunos condições de interagir com as principais fontes de referência que foram eleitas pelo professor para subsidiar a compreensão dos conhecimentos de determinada disciplina, pois quando os alunos interagem com o professor o fazem para dirimir eventual dúvida dos conteúdos ou para adquirir informações adicionais ou suplementares para complementar seus estudos sobre um determinado assunto qualquer.

Este referido dispositivo é um dos mecanismos que constitui a estrutura esquemática da CVA, pois é provedor de conteúdos, de estratégias avaliativas e das interações pedagógicas que se processam durante os estudos a distância. Os alunos que foram ouvidos durante a investigação referendam que a CVA é o lócus próprio para proceder as práticas socioeducativas quando encontram nos conteúdos e nas interações pedagógicas os pontos de referência para a realização dos seus estudos de forma autônoma.

As diversas mensagens intercambiadas na CVA integram os fluxos comunicacionais previamente disponibilizados pela instituição quando estruturam o dispositivo didático, mas estes fluxos se constituem também a partir das enunciações dos sujeitos partícipes da comunidade virtual, pois são elas que

representam de forma simbólica e tácita as manifestações e os posicionamentos dos alunos e do professor durante os processos de interlocução engendrados em virtude da realização de ações requeridas no dispositivo didático, que é em sua essência o planejamento educacional da disciplina.

Os dispositivos de enunciação são então compostos pelas diversificadas interlocuções engendradas na CVA e são compreendidas como a expressão do pensamento e das manifestações realizadas entre os sujeitos que a compõem, e por isso necessariamente precisam apresentar um padrão lingüístico de acordo com os preceitos léxicos, morfológicos, lingüísticos e estéticos de um padrão de linguagem, pois precisa ser compreendida e decodificada na sua integralidade pelos partícipes do processo de ensino.

É a partir da combinação coordenada e sistematizada destes fatores que ocorre a instauração da produção ininterrupta e sistemática de novas enunciações proferidas durante as ações e as interações estabelecidas entre os diversos atores que compõem a CVA e que passam a integrar o contexto das narrativas virtuais. Este engendramento se revela principalmente pelas diferentes configurações de ordem pedagógica, teórica, social e cultural que podem ser atribuídas às características que estão correlacionadas com as socializações que são impetradas em uma determinada CVA.

As narrativas virtuais são compostas fundamentalmente pela palavra que explicita sobremaneira a significação atribuída à compreensão dos conteúdos estudados, as interlocuções estabelecidas entre professor e alunos, as manifestações e os posicionamentos dos alunos quando realizam as atividades requeridas no plano de ensino da disciplina. A palavra possibilita então que os sujeitos estabeleçam diversificadas conversações por meio dos dispositivos de comunicação no decorrer das ações engendradas pelos sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto o ato comunicativo inerente ao referido processo se constitui pelos fluxos comunicacionais e informacionais disponibilizados previamente pela instituição, mas também por aqueles produzidos em função dos ciberdiálogos instituídos entre alunos, professor, equipe técnica ou pedagógica em

decorrência do atendimento das necessidades de cunho pedagógico, administrativo, afetivo ou cultural.

Os dispositivos de conectividade propiciam a interligação dos alunos com as mais diferenciadas esferas presentes em uma CVA por meio dos seus hiperlinks, e neste sentido, a conectividade viabiliza o acesso aos fluxos comunicacionais e informacionais. É por intermédio deste dispositivo que os alunos localizam as informações teórico-metodológicas disponíveis no dispositivo didático, e conseqüentemente traçam os itinerários e os percursos durante as ações pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem, ocasionado em certa medida que as interlocuções sejam viabilizadas com os professores e os seus pares, pois ao acessar o planejamento educacional da disciplina, as demais áreas da instituição ou informações na internet, realizam as suas práticas socioeducativas. Ou seja, pela ação de clicar o aluno ingressa na Universidade Virtual, na sala de aula, nas áreas de convivência do campus, nos setores que prestam serviços educacionais, ou ainda em outros espaços da Internet.

Este dispositivo viabiliza então a extensibilidade das mensagens e as interligações dos sujeitos com os objetos de estudo, com os fluxos informacionais e comunicacionais e com os agentes da instituição presentes na CVA, pois a conectividade é responsável pelo armazenamento, transmissão e recuperação de novos conteúdos ou informações, e por isso, conduzem e representam metaforicamente o contexto das narrativas virtuais que compõe a estrutura esquemática de uma CVA, seja por meio das narrativas presentes no dispositivo didático ou naquelas produzidas por meio dos dispositivos de enunciação e de comunicação.

O dispositivo de conectividade possibilita aos alunos e professor trafegar pela tramas da rede e construir seus conhecimentos em virtude do acesso a inúmeras informações que são disponibilizadas pela instituição ou aquelas que são incorporadas pelos mesmos na CVA. Neste sentido a conectividade está inter-relacionada a um processo de interligação e de associação com os inúmeros hipertextos que os sujeitos utilizam na aplicação de suas práticas de ensino, que

são instituídas e engendradas intelectualmente quando acionam também os próprios mecanismos cognitivos para a expressão do pensamento subjetivo.

As características inerentes às relações sociais são aquelas provenientes das práticas sócioeducativas dos sujeitos da CVA quando: estabelecem diversificadas ações por meio dos dispositivos para estudar a distância, seja quando realizam as interlocuções relativas ao processo de ensino com o professor, com os colegas ou com o coordenador do curso, em virtude da cibermutualidade impetradas entre eles. Também são consideradas as ações pertinentes aos processos acadêmicos: no que tange ao registro acadêmico, as matrículas, a certificação, as atividades presenciais, a uso da biblioteca virtual, ao suporte técnico e administrativo, que por meio das diversificadas interlocuções se caracterizam as relações sociais entre alunos e agentes da instituição. As relações sociais são de natureza pedagógica e acadêmica, pois está associada às práticas desenvolvidas pelos alunos para proverem suas necessidades de ensino e de aprendizagem e estão associadas às práticas de interlocução e de enunciação por meio do ciberdiálogo.

Devido a CVA ser um lócus devidamente estruturado para oportunizar ao aluno determinada área de formação no curso em que está vinculado, foi constatado que para a maioria dos alunos as interações que se processam são de natureza pedagógica ou acadêmica, pois para os mesmos as Comunidades UNISUL e UOC se concretizam como local ideal para aquisição de novos conhecimentos em virtude da flexibilidade de horário e de tempo para a realização de seus estudos. Assim, os alunos referendam que a CVA se configura como um espaço próprio para aprender, e não necessariamente para o estabelecimento de novos laços de amizade, dado este enfatizado quando afirmam que não tem preferência na interação com um colega em específico e que fazer amigos não é um motivo que os leva a freqüentar o ensino superior.

O sentido de pertencimento à CVA perpassa pelo pleno atendimento das necessidades dos aprendizes, seja quando se dirigem ao professor para dirimir alguma dúvida de conteúdo ou da metodologia de ensino proposta, bem como para solicitar alguma informação complementar da disciplina; ou quando se dirigem à

equipe técnica ou ao coordenador do curso para solicitar algum serviço educacional. Desta forma foi constatado que para os pesquisados qualquer situação correlacionada com a existência de algum tipo de problema ou dúvida de ordem técnica, pedagógica ou acadêmica deve ser prontamente equacionada pelos diversos profissionais que compõe a Instituição.

O sentimento de pertença na educação on-line perpassa então por uma gestão eficaz dos serviços educacionais da instituição, sobremaneira pela resolução e atendimento as solicitações requeridas pelos alunos, ou pelas circunstâncias apontadas como problema que necessita de resolução ou mesmo de sugestões para a melhoria dos processos e dos mecanismos sócio técnico-educativos. Aos profissionais da educação on-line cabe então a tarefa de zelar pelos serviços educacionais prestados de forma a garantir o pleno funcionamento dos processos a eles vinculados. Para os alunos, sentirem-se integrados a Universidade Virtual, perpassa pela plena comunicação interpessoal estabelecida com as pessoas que integram a comunidade, pois quando estabelecem os ciberdiálogos e a cibermutualidade com seus pares o fazem para suprir as necessidades relativas ao processo de ensino.

E, por isso, integram o perfil profissional condizente com a atuação da educação on-line a investigação e a pesquisa como atitude cotidiana; o domínio das TICs e suas diferentes linguagens; a cooperação com profissionais de outras instituições para desenvolver ou trocar experiências; a habilidade comunicativa durante os processos de ensino ou de suporte acadêmico-administrativo; a inovação nas metodologias de ensino aplicadas; o conhecimento das áreas da instituição e o cumprimento de suas respectivas funções e papéis como agentes mediadores. Atuar na educação on-line requer de seus professores e equipe técnica-pedagógica contínua capacitação em metodologias de ensino a distância de forma que tenham condições de transpor com maestria os possíveis desafios que por ventura possam encontrar quando do exercício pleno de suas aptidões profissionais na CVA.

As interações pedagógicas que os alunos realizam com o professor são estabelecidas mediante o cumprimento das atividades requeridas no dispositivo didático ou nos momentos em que o professor realiza a mediação pedagógica. No

caso, dos relacionamentos com os colegas se sobressaem àqueles realizados por meio das interlocuções provenientes dos estudos da disciplina, por meio da cibermutualidade realizada durante os debates, pois quando interagem com o outro, os alunos estabelecem interlocuções, realizam manifestações e posicionamentos e se deparam com outras visões sobre o assunto. No caso dos relacionamentos com a equipe técnica se destacam aqueles referentes aos processos acadêmicos, como matrícula, registro acadêmico, avaliações presenciais, ou outras necessidades pertinentes a vida estudantil.

As principais características que estão correlacionadas com as dinâmicas inerentes às relações sociais se referem preponderantemente ao desenvolvimento dos papéis atribuídos aos atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, que quando executam suas respectivas funções, o fazem por meio de interlocuções e por isso estão associadas aos ciberdiálogos impetrados pelos sujeitos no decorrer de suas ações. Desta maneira as conversações são produzidas e efetuadas em razão do estabelecimento dos inúmeros intercâmbios que possibilitam o funcionamento da CVA e viabilizam o processo de ensino e de aprendizagem. É neste sentido que os sujeitos vivenciam novas configurações de ordem socioeducativa em decorrência das diferentes interlocuções produzidas a partir da instauração e da efetivação de atos comunicativos quando utilizam os dispositivos para as ações pertinentes ao processo de ensino.

A socialidade se efetiva nos relacionamentos virtuais informais realizados pelos alunos em espaços paralelos por eles criados, com a intenção de realizar socializações que não se restringem às de caráter educativo. Estes laços sociais são engendrados a partir de um primeiro contato realizado com os colegas a partir da rede de relacionamentos que a instituição disponibiliza. Desta forma subgrupos informais são gerados a mercê da CVA e que tem na socialidade a possibilidade de uma vivência livre e da troca de experiências nas comunidades virtuais criadas pelos alunos para seus relacionamentos virtuais informais, denotando uma característica em comum, a participação em cursos da educação on-line. Estas comunidades são criadas por meio dos dispositivos tecnológicos e comunicacionais disponíveis na internet e por isso viabilizam praticas comunicativas diversas.



Os dispositivos são utilizados pelos sujeitos da CVA para realizar atos comunicativos em função de interesses individuais ou coletivos, e sobremaneira, para realizar as ações socioeducativas num espaço eminentemente pensado para oportunizar a construção do saber. Neste caso a interação social origina-se pelo intercâmbio entre os sujeitos envolvidos na concretização dos objetivos com que foi pensada a CVA e nos objetivos a que o grupo se propõe. A comunicação diz respeito às práticas de interlocução que viabilizam a busca de informações, os posicionamentos e as manifestações dos sujeitos quando estabelecem relacionamentos virtuais.

Os dispositivos de comunicação inseridos nos ambientes virtuais de aprendizagem convergem para disponibilização das funcionalidades presentes na nova geração da Internet e que podem ser utilizados para estruturar as metodologias de ensino e os relacionamentos virtuais entre os agentes que participam da CVA. Surge desta forma como desafios para as instituições que atuam com educação on-line desenvolver práticas educativas pautadas no uso de diferentes dispositivos tecnológicos produzidos atualmente em larga escala pelas diversas indústrias dos setores de telefonia, eletrônica, computação, sistemas de informação e cibernética.

Os mais recentes dispositivos tecnológicos são confeccionados com o principal intuito de viabilizar que quaisquer tipos de arquivos em modo de texto, de imagem ou de áudio disponíveis em formato digital na Internet possam ser transferidos por quaisquer suportes tecnológicos por um processo de download e de upload, possibilitando que possam ser enviados ou baixados em qualquer aparelhos fixos ou móveis, como telefones celulares, iPods, iPhone, MP5, aparelhos GPs, palmtops, computadores, entre outros; bem como assistidos em suportes de visualização como You Tube, Second Life, Orkut, entre outros. Ou seja, mediante uma compatibilidade funcional dos arquivos e dos processadores<sup>58</sup> de tais dispositivos tecnológicos, estão sendo potencializados cada vez mais uma cultura da

---

<sup>58</sup> Está sendo desenvolvido na Universidade de Michigan um processador intitulado Phoenix, que é aproximadamente 30.000 vezes mais econômico no que se refere ao consumo de energia em relação aos demais processadores utilizados atualmente nos dispositivos tecnológicos. Esta pesquisa irá revolucionar a capacidade funcional dos atuais processadores, pois com o consumo de energia minimizado a duração das baterias aumentará exponencialmente. Maiores informações podem ser obtidas em: [www.ns.umich.edu/htdocs/releases/story.php?id=6610](http://www.ns.umich.edu/htdocs/releases/story.php?id=6610)

mobilidade e da portatibilidade por meio da utilização destes dispositivos como mecanismos para a realização de diversificadas práticas socioculturais.

Neste contexto os atuais dispositivos tecnológicos possibilitam o armazenamento e a distribuição de dados por qualquer usuário, potencializando a mobilidade, a conectividade, a tactibilidade, a portatibilidade, a partir da utilização e da popularização dos referidos dispositivos tecnológicos móveis, portáteis e da geração 3G. Tendência esta que faz com que os diversos equipamentos eletrônicos caracterizados como de última geração, tais como: smart phones, iPhones, iPods, MP4, MP5, players, notebooks, PDAs – Personal Digital Assistant, entre outros, sejam idealizados para serem totalmente compatíveis entre si, no que concerne a configuração dos sistemas operacionais para proporcionar tecnicamente o compartilhamento e a profusão informacional.

Outra tendência inerente às inovações tecnológicas está relacionada com o desenvolvimento da tecnologia de redes que oportuniza conexões móveis e portáteis dispensando a utilização de fios, cabos ou fibras óticas. Este sistema de comunicação permite alta velocidade de transmissão e de armazenamento de dados. O sistema de rede banda larga conhecida como Wi-Fi - Wireles Fidelity ou Wimax - Worldwide Interoperability for Microwave Access -, possibilitará que os usuários possam ao mesmo tempo se deslocar e acessar dados em banda larga ou participar de sessões de transmissão multimídia em tempo real.

Estão sendo também produzidos softwares computacionais com uma interface que proporcionará maior interação entre homem máquina. Como exemplo a plataforma Surface do sistema Windows, que pretende uma interação mais natural do usuário com o uso das mãos, pois por meio de movimento táctil será permitido uma experiência exponencial no que se refere a interação, movimentação e conexão entre links; https; páginas eletrônicas; sites; home pages; websites e ou endereços eletrônicos apropriadamente interligados, hospedados e acondicionados no universo da internet, ou seja, por meio do toque o usuário irá vivenciar uma interação física direta com o software.

Atualmente também estão sendo desenvolvidos diversos projetos na área da nanotecnologia, dentre os quais o que está correlacionado com a produção de um determinado nanoship que terá a função específica de viabilizar a interatividade e a conexão dos cibernautas, tanto com as CPU`s de seus computadores e quanto com a internet, por intermédio do estabelecimento de uma espécie de interligação sensorial que é instituída pela implantação de um nanoship,<sup>59</sup> posicionado numa área estrategicamente selecionada do cérebro humano, e que possibilitará interfaces diretas entre computadores e sistema nervoso.

Também como grande promessa de evolução na Internet está a linguagem de programação chamada de XML - **EX**tensible **M**arkup **L**anguage -, que traz um formato universal para a estruturação dos dados na web permitindo, portanto que os dados sejam codificados e modulados em qualquer aplicação ou suporte, ou seja, um arquivo em formato de texto, pode ser decodificado e ter saída em formato áudio. Como exemplo da utilização desta linguagem, referencio a implantação em julho deste ano do projeto piloto My Way<sup>60</sup> da UOC, que com o uso desta linguagem disponibiliza conteúdos acessíveis em dispositivos móveis, como iPod ou CD, para as aulas virtuais.

---

<sup>59</sup> Estas pesquisas estão sendo realizadas na Universidade de Reading, na Inglaterra, pelo cientista Kevin Warwick que desenvolve um projeto científico denominado de Cyborg, na área da cibernética. Para maiores informações: <http://www.kevinwarwick.com/Cyborg1.htm>

<sup>60</sup> [...] El proyecto My Way, que responde a la filosofía de poner a disposición de cada persona el formato de contenido que necesita en cada momento mediante técnicas de interacción de humanos y ordenadores, metodologías de diseño centrado en el usuario y aplicando transformaciones del formato XML. A partir de un único documento base en este sistema, se generan formatos de salida de voz puede bajarse el material en un iPod o un CD para escucharlo, web, libros en papel, libros digitales o Daisy, sistema utilizado por personas invidentes. [...] En concreto, de la tecnología de iPhone ya se ha realizado durante este curso que finaliza una prueba piloto y durante el siguiente curso los estudiantes ya dispondrán de 800 materiales adaptados que también podrán tener salida en este dispositivo. (UOC, 2008). Disponible en: [http://www.uoc.edu/portal/castellano/la\\_universitat/sala\\_de\\_prensa/noticies/2008/noticia\\_052.html](http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/sala_de_prensa/noticies/2008/noticia_052.html)

[...] O projeto My Way, que responde à filosofia de colocar a disposição de cada pessoa o formato de conteúdo que necessita em cada momento mediante técnicas de interação homem-computador, metodologias de design centrado no usuário e aplicando transformações do formato XML. A partir de um único documento base neste sistema, se geram formatos de saída de voz para baixar o material em um iPod ou um CD para escutá-lo, site, livros em papel, livros digitais ou Daisy, sistema utilizado por pessoas cegas. [...] Concretamente, da tecnologia de iPhone já se realizou durante este curso que finaliza uma prova piloto e durante o seguinte curso os estudantes já disporão de 800 materiais adaptados que também poderão ter saída neste dispositivo.

Com o desenvolvimento destes novos dispositivos tecnológicos há uma maximização e potencialização da interconetividade, da acessibilidade, da compatibilidade, da mobilidade e da interatividade em virtude do aprimoramento das redes integradas de conexões, das linguagens de programação e dos softwares, o que requer atenção das instituições que atuam com educação on-line para a aplicação de metodologias com o uso destes dispositivos de vanguarda. O desenvolvimento de metodologias de ensino neste cenário tecnológico permitirá uma maior amplitude no que se refere a possibilidade dos alunos acessarem os diversos hiperlinks, de realizar as suas atividades e ou tarefas acadêmicas. Por meio destes dispositivos haverá maior efetivação do processo de transmissão e de distribuição das mensagens eletrônicas em tempo real ou não, pois os alunos poderão receber e enviar conteúdos em qualquer formato por meio de qualquer dispositivo móvel devidamente interconectado com a rede.

Os dispositivos tecnológicos podem ser aplicados na educação on-line preponderantemente em ações que estão correlacionadas com o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois um professor poderá enviar conteúdos e receber mensagens eletrônicas através de um i-Phone, ou sugerir aos alunos ouvirem em seus iPods a reprodução do registro em áudio de um determinado seminário e ou palestra que foi realizada durante o curso.

Portanto os novos dispositivos tecnológicos, que estão sendo produzidos poderão ser utilizados no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente para o desenvolvimento de metodologias de ensino e de relacionamentos virtuais instaurados no universo da educação on-line. Os alunos da educação on-line poderão utilizar uma variabilidade de suportes tecnológicos para entrar em contato com os professores, com os colegas, com a estrutura acadêmica e acessar os conteúdos de uma CVA. A tendência é que por meio de um clique no mouse, por um toque nas telas dos suportes eletrônicos ou em teclados virtuais qualquer forma de movimento ou de intervenção<sup>61</sup> possibilite o acesso aos fluxos informacionais e comunicacionais.

---

<sup>61</sup> A empresa japonesa da área da computação NTT Docomo, desenvolveu os denominados sensores (EOG), segundo o pesquisador Dr. Masaaki Fukumoto estes sensores serão capazes

Um ramo da educação a distancia que atualmente tem investigado o uso de dispositivos móveis é denominado de M-Learning – MÓbile Learning - ou aprendizagem móvel e acontece quando os aprendizes e docentes realizam suas interações midiáticas por meio da utilização dos dispositivos móveis no processo de ensino. Estas pesquisas surgem como estratégias de inovação na educação on-line, pois a utilização destas tecnologias permitirá que os alunos tenham acesso aos conteúdos disponibilizados em qualquer lugar e sem um local fixo para seus estudos, pois ao mesmo tempo em que podem se locomover podem acessar a CVA.

As proposições que foram proferidas pelos alunos da UNISUL e da UOC, demonstraram a relevância dos dispositivos tecnológicos para a efetivação das relações educativas e também para as relações interpessoais instituídas entre os agentes, de forma a promover o desenvolvimento das interlocuções no processo de ensino e de aprendizagem na CVA. Cabe as instituições que atuam com esta modalidade de ensino investigar e desenvolver como estes novos dispositivos tecnológicos podem ser utilizados em práticas socioeducativas on-line, pois tecnologia, mobilidade, conectividade, interatividade, ciberdiálogos, cibermutualidade são considerados como elementos indissociáveis dos relacionamentos virtuais instituídos em uma determinada Comunidade Virtual de Aprendizagem para a promoção do ensino e da aprendizagem em tempos de cibercultura.

## REFERÊNCIAS

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMENARA, J. M. Bases pedagógicas del *e-learning*. **Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento**. Barcelona, v. 3, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

ANDERSON, T. **Getting the mix right again**: an updated and theoretical rationale for interaction. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

ANDRADE, M. V. M.; ANDRADE, M. L. A. **Bibliotecas virtuais temáticas**: o processo de implantação da Biblioteca Virtual de Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: <<http://www.ndc.uff.br/textos/BV.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2008

ARETIO, L. G. **La educación a distancia**. Editorial Ariel: Barcelona, 2002a.

ARETIO, L. G. ¿Dónde estan las bases para las buenas prácticas en educación a distancia? In.: ORTIZ, M. G. O; ALCALÁ, M. S. P. **Hacia la construcción de la sociedad del aprendizaje**. México: Universidad de Guadalajara, 2002b. p. 65-94.

ARETIO, L. G.; CORBELLÀ, M. R.; FIGAREDO, D. D. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel, 2007.

AUMONT, J. **A imagem**. São Paulo: Papyrus, 1995.

BACCEGA, M. A. Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. **Anais do Congresso**. São Paulo: Intercom, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1904/17955>>. Acesso: 10 fev. 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, S.; CAVALCANTE, P. S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: NEVES, A. ; CUNHA FILHO, P. C. **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. Recife: Ed. UFPE; São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. 158 p.

BATES, T. **Como gestionar el cambio tecnológico**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

BOTTENTUIT JR, J. B.; IAHN, L. F.; BENTES, R. F. **As Ferramentas da Web 2.0 nas organizações: vantagens e contextos de utilização**. Disponível em: < <http://publica.fesppr.br/index.php/rnti/article/view/45/0> > Acesso em: 10 mar. 2008

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**; A influência do jornalismo ; Os jogos olímpicos. Tradução Maria Luíza Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2002. 296 p.

CASA, M.E.; RIBEIRO, A. M. Ambientes de aprendizagem inteligentes. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1).

\_\_\_\_\_. **A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento**. In.: Biblioteca Virtual UOC, 2007. Disponível em: <<http://www.uoc.es/web/esp/articles/castells/castellsmain11.html>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

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

COMASSETTO, L. S. **Novos espaços virtuais para o ensino e a aprendizagem a distância: estudo da aplicabilidade dos desenhos pedagógicos**. 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento)-- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CUNHA, et. al. **VirtusClass: a funcionalidade dos ambientes virtuais no ensino do Jornalismo**. In: TALLER INTERNACIONAL DE SOFTWARE EDUCATIVO TISE, 11., 2004. Santiago, Chile, Dez. 2004. **Anais...** Disponível em: <<http://66.102.9.104/search?q=cache:6aRMSpzWv4EJ:www.tise.cl/archivos/tise2004/pp/20.pdf+VirtusClass:+a+funcionalidade+dos+ambientes&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es>>. Acesso: 15 mar. 2007.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In.: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2005.

DELEUZE, G. **O que é um dispositivo?** Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.html>>. Acesso: 15 jun. 2006.

DIAS, L. F. Significação e forma: lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005.

DURAN, A. V.; MOSTEO, F. N.; PUIG, L. M. **E-communitas?** Biblioteca Virtual da Universidade Aberta da Catalunya. Barcelona: UOC, fev. 2001. Disponível em: <[http://www.uoc.edu/web/esp/articles/vayreda/ecomunitas\\_esp.html](http://www.uoc.edu/web/esp/articles/vayreda/ecomunitas_esp.html)>. Acesso: 15 mar. 2007.

DURAN, A.V.; ARGEMÍ, M.D. **Psicología e Internet**. Barcelona: Editorial UOC, 2007. 102 p.



FACCIONI FILHO, M. ; PANZARASA, Pietro . Knowledge transfer within affiliation networks. In: IEMC 2006 - IEEE International Engineering Management Conference, 2006, Salvador. IEEE International Engineering Management Conference - The Human-Technology Interface, 2006. Disponível em: <[http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs\\_all.jsp?isnumber=4279779&arnumber=4279853&count=145&index=73](http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?isnumber=4279779&arnumber=4279853&count=145&index=73)>

FEATHERSTONE, M. A globalização da complexidade-pós-modernismo e cultura de consumo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 2, n. 32, p. 105-124, out. 1996.

FRANÇA, V. V. O objeto da comunicação /A comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L.C.; FRANÇA, V.V. **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. São Paulo: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Comunicação ou extensão?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. (Educação: teoria e crítica).

GAMEZ, L. **A construção da coerência em cenários pedagógicos on-line**: uma metodologia para apoiar a transformação de cursos presenciais para a modalidade a distância. 2004. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997. (Ensaios latino-americanos, v. 1).

GERBASE, C. **Impactos das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

\_\_\_\_\_. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação a distância (EAD). LOGOS 24: cinema, imagens e imaginário. Ano 13, 1º semestre 2006. Disponível em: <[http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6\\_gerbase.pdf](http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6_gerbase.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2008.

GIBSON, W., **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984.

GOMA, A. A las armas (virtuales), ciudadanos! La plataforma online Second Life acoge una cibermanifestación contra Le Pen. **ADN Diário**, Barcelona. ano 2, p. 7, 18 enero de 2007. Sessão Internacional.

GUTIERREZ, F,; PRIETO, D. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HARASIN, L. On line education: a new domain. In: MASON, Robin; KAYE, Anthony (Eds.) **Mindweave**: communication, computers and distance. Oxford: Pergamon Press, 1990.

\_\_\_\_\_. On-line education: a new domanin. In: MARISON, Robin; KAYE, Anthony (Eds.). **Mindweave**: communication, computers and distance education. Oxford: Pergamon Press, 1989. Disponível em: <<http://www.icdl.open.ac.uk/mindwave.html>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

\_\_\_\_\_ et al. **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HILLIS, K. Tecnologias da realidade virtual: elementos para uma geografia da visão. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 17, p 17-46, abr. 2002.

HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2005

HOWARD, P. N.; JONES, S. **Sociedad on-line**: internet en contexto. Barcelona: Editorial UOC, 2005.

HUERGO, J. A. **Hacia una genealogía de comunicación/educación**: rastreo de algunos enclaves político-culturales. La Plata: Universidad de La Plata, 2005.

KATZ, J. E; RICE, R. E. **Consecuencias sociales del uso de internet**. Barcelona: Editorial UOC, 2005.

KERCKHOVE, D. **Inteligencias en conexión**: hacia una sociedad de la web. Barcelona: Gedisa, 1999.

KENSKI, V. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_1\\_n\\_1\\_dez\\_2005/vanikenskiartigo.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_1_dez_2005/vanikenskiartigo.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2008.

KOLLOCK, P. Las economías de la colaboración on-line: regalos y bienes públicos en el ciberespacio. In: SMITH, M. A.; KOLLOCK, P. **Comunidades en el ciberespacio**. Barcelona: Editorial UOC, 2003.

LAMBERT, M. S. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Cultura das redes**: ciberensaios para o século XXI. Salvador: EDUFBA, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura como território recombinate**. Transcrição da palestra realizada no ICBA/Instituto Goethe, Salvador, agosto de 2006 no Evento Territórios Recombinantes, organizado pelo Prêmio Sérgio Motta, SP. A ser publicado em livro homônimo pela Fundação Sérgio Motta, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/artigos.html>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1997a. (Coleção trans).

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, V. A. **Mídia**: teoria e política. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

LOCK, J. V. **Designing on-line courses the foster the development of learning communities**. Saint John's, CA: Proceedings CADE-ACED,2003. Disponível em: <[http://www.cade-aced-2003.ca/conference\\_proceedings/lock.pdf](http://www.cade-aced-2003.ca/conference_proceedings/lock.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2006.

LOERA, R.P. et al. **Meios e tecnologias para educação a distância**: curso de extensão na modalidade a distância. Tradução Rosa Beatriz Madruga Pinheiro, Revisão e adaptação de conteúdo MATUZAWA, F. L. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.

MARASCHIM, C. Conhecimento, escola e contemporaneidade. In: **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 106-28.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução Décio Pignatari. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, p. 74-81, ago. 2001.

\_\_\_\_\_. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, p. 13-20, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. A comunicação sem fim: teoria pós-moderna da comunicação. In: MARTINS, F. M., SILVA, J. M. **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 20-32.

\_\_\_\_\_. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MANTA, A, SENA, L. H. **As afinidades virtuais**: a sociabilidade no vídeo papo. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~cso5421/bibliografias/videopap.html>>. Acesso em: 8 jun. 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. La educación en el ecosistema comunicativo. **Revista Comunicar**, Andalucía, n. 13, out. 1999. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801303.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. **Revista Reflexiones Académicas**. Santiago, n. 12, p.45-57, 2000.

\_\_\_\_\_. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003a.

\_\_\_\_\_. Globalização-comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **La globalización en clave cultural**: una mirada latinoamericana. Colóquio Internacional Globalismo e Pluralismo, Montreal, 2002. Disponível em: <[http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/martin\\_barbero3.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero3.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2006.

MASON, R. Models of online courses. **ALN Magazine**. The Sloan Consortium. A Consortium of Institutions and Organizations Committee to Quality Online Education. v. 2, n. 2, out. 1998. Disponível em:

<<http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp>>. Acesso em: 07 abr. 2007.

MATTELART, A. **Historia de la sociedad de la información**. Barcelona: Paidós, 2002.

MOORE, M. G. Three types of interactions. In: KEEGAN, D. et al. **Distance education: new perspective**. Londres: Routledge, 1993, p. 19-24.

MORAES FILHO, E. (Org.). **Georg Simmel: 1858-1918: coletânea de textos**. São Paulo: Ática, 1983.

MOREIRA, M. A. **Los medios de enseñanza o materiales didácticos: conceptualización y tipos**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2004.

MOZO, A. M. G; SERRANO, F. T. **Sociabilidad en pantalla: un estudio de la interacción en los entornos virtuales**. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

MOSO, A. M. G; PIERA, E. A.; MOSTEO, F. N; DURAN, A.V. La teoría del posicionamiento como herramienta para el análisis de los entornos virtuales. **Scripta Nova: Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales**. Barcelona, UOC. v. 8, n. 170 (3), ago. 2004. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-3.htm>. Acesso em: 04 jan.2008.

MOSO, A. M. G. ; MOSTEO, F. N. ; DURAN, A. V. **La participación en un foro electrónico: motivos, auditorios y posicionamientos**. <<http://www.uoc.edu/dt/20181/index.html>>. Acesso em: 04 jan. 2008.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: UNESP, 2003.

NAVARRO, R.H.; ALBERDI, M.C. Educación en línea: nuevos modelos de la relación docente–alumno en la educación a distancia. In: CONGRESO VIRTUAL LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA LATÍNEUCA, 1., 2004 **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.ateneonline.net/datos/04\\_3\\_Alberdi\\_Cristina\\_y\\_otros.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/04_3_Alberdi_Cristina_y_otros.pdf)> Acesso em: 04 jan. 2008.

NAVARRO, J. S. **Narrativa audiovisual**. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

NEDER, M. L. C. **Avaliação na educação a distância**: significações para definição de percursos. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/documentos/AVALIArtf.rtf>>. Acesso em: 04 maio 2008.

ORIHUELA, J. L. **Los 10 paradigmas de la e-Comunicación**. Disponível em: <<http://mccd.udc.es/orihuela/paradigmas>>. Acesso em: 18 fev. 2007.

PALACIOS, M. O medo do vazio: comunicação, sociabilidade e novas tribos. In: RUBIM, A. A. **Idade Mídia**, Salvador: Ed. Ufba, 1995, p.101.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

\_\_\_\_\_. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Tradução Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

RHEINGOLD, H., **A comunidade virtual**. Tradução Helder Aranha. Lisboa: Gradiva, 1996. (Ciência aberta, 79).

ROSENFELD, C. L. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29. 2005, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://sindicalismo.pessoal.bridge.com.br/Cinara%20Rosenfield.doc>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

RUIZ, P. A. Videoclub online: llega el nuevo cine sin soporte. **ADN Diário**, Barcelona, ano 2, n. 2, p. 17, 23 enero de 2007.

SALVATIERRA, B. Participar es la clave. *Jornal 20 minutos*, Barcelona, ano 8, n. 1644, p. 12, 14 feb. 2007.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-moderno**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTORI, A. **Gestão da comunicação na educação superior a distância**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)-- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SARTORI, A. ROESLER, J. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e *on-line***. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

SARTORI, A.; ROESLER, J. Narrativa, cidadania e o não-lugar da cultura. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 23, abr. 2004. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/23/Ademilde\\_Jucimara.pdf](http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/23/Ademilde_Jucimara.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2007.

SASSEN, S. Materialidades localizadas que abarcan un espacio universal. In.: HOWARD, P. N.; JONES, S. **Sociedad on-line: internet en contexto**. Barcelona: Editorial UOC, 2005. p. 339-350.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. Interfaces: Michel Maffesoli, teórico da comunicação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 25, p. 43-48, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O pensamento contemporâneo francês sobre a comunicação. In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L.C.; FRANÇA, V.V. **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. São Paulo: Vozes, 2001. p. 171-86.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

\_\_\_\_\_. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, L; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 51-62.



\_\_\_\_\_. Docência interativa presencial e on-line. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, L. O. A Internet. A geração de um novo espaço antropológico. In: LEMOS, A.; PALACIOS, M. (Orgs.). **Janelas do ciberespaço**: comunicação e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 151 – 171.

SILVIO, J. Tendências da educação superior virtual na América Latina e no Caribe. In: **A educação superior virtual na América Latina e no Caribe**. TORRES, P.; VIANNEY, J. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 9-36.

SMITH, M.A.; KOLLOCK, P. **Comunidades en el ciberespacio**. Barcelona: Editorial UOC, 2003.

SOUZA, R. R. **Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5560.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2006.

TACUSSEL, P. A sociologia interpretativa. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 18, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/18/a01v1n18.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2007.

TANCREDI, B. La comunicación síncrona en e-learning: cómo gestionar el chat. In: MARTINEZ, J. et al. **Prácticas de e-learning**. Barcelona: Editorial Octaedro Andalucía, 2006. p. 137-162.

TAPSCOTT, D. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação**. Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br>>. Acesso em: 28 maio 2003a.

\_\_\_\_\_. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003b, p. 23-54.

VAZ, P. Mediação e tecnologia. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (Orgs). **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004. p. 216-38.

VELANDIA, A.T. **La educación superior a distancia**: entornos de aprendizaje en red. México: Universidad de Guadalajara, 2004.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; FARIAS, E. **A universidade virtual no Brasil**: ensino superior a distância no país. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais da educação a distância**: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PICH0053.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

VILCHES, Lorenzo. **A migração digital**. Tradução Maria Immacolata Vassallo de Lopes. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

ZOPPI-FONTANA, M.G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In.: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2005.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WOLF, M. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLTON, D. **Internet, e depois?**: uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2003.

## APÈNDICE A - QUESTIONÀRIO DE PESQUISA APLICADO NA UOC

### Objectius de l'enquesta/questionari:

- Aplicar a estudiantes de la UOC cuestionario para oír suya opinión sobre comunicación y socialidade en la educación online.
- Colectar datos de estudiantes de la UOC para investigación del doctorado vinculado al IN3.

### **Població a qui es dirigeix (*indicar el perfil del col.lectiu, no oblidar de posar si són de diferents entorns de campus, i si es sap el volum aproximat, així com la possibilitat de realitzar mostra significativa*):**

- Grupo de estudiantes pertenecientes ha 3 o 4 asignaturas y que totalicen un grupo de en el minimo 250 personas.
- Los estudiantes pueden estar matriculados en area de Ciencias y Humanidades

En las asignaturas que hayan sido aplicados los cuestionarios es necesario el acceso a las mismas durante su periodo de oferta para que sea posible la observación de las interacciones entre profesores, estudiantes y campus.

**Data prevista d'enviament: 06-03-2007**

**Durada de la recollida: 16-03-2007**

### **Persona responsable de l'enviament:**

Jucimara Roesler, Doctoranda y investigadora en el IN3

### **Bústia des d'on s'envia:**

jroesler@uoc.edu

### **Missatge tipus que acompanya l'enviament:**

#### **Estimado (a) Estudiante (a)**

*Usted es invitado a participar de una pesquisa que objetiva colectar informaciones relacionadas a las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Con tuya participacion usted estará colaborando para la elaboracion de una Tesis de Doctoramento en Comunicacion Social em la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Será una honra contar con suyas opiniones relacionadas el temário propuesto em esta investigacion. Suya participacion será de fundamental importância para la concretizacion del referido proyecto de pesquisa. Muchas Gracias!*

Para contestar el cuestionario [clic aqui \(link\)](#).

Saludos,

Profª Jucimara Roesler

Doctoranda en Comunicacion Social

Codigo bloque	Bloque	Codigo pregunta	Pregunta
2	Perfil personal	4	Sexo
		6	Edad actual
		7	¿Cuál es tu nivel de formación actual?
4	Acceso al Campus Virtual	8	¿Cuál es tu motivo principal para cursar estudios a distancia?
		10	¿Has participado anteriormente en algún otro curso de modalidad a distancia?
		2	¿Des de qué sitio preferentemente accedes al Campus?
		4	¿Cuál es el modo de conexión que dispones en tu casa o lugar más frecuente de conexión?
		6	¿Cuántas horas por semana te conectas al Campus Virtual?
		8	¿Qué utilizas más frecuentemente para comunicarte en el Campus?
		10	¿Qué razón principal te hace establecer relaciones con otros miembros del Campus?
		12	Qué despierta más tu interés en aprender en el Campus Virtual
6	Te sientes miembro del Campus	2	Soy atendido plenamente por mis profesores y por la institución
		4	Porqué mis opiniones son valoradas
		6	El profesor sigue mi aprendizaje
		8	La estructura del Campus virtual me gusta
		9	Puedo intercambiar información útil para mi aprendizaje
		10	Dispongo de espacios para reflejar mi opinión
		11	Puedo intercambiar información con personas de distintos lugares
		12	Por hacer amigos
		14	Es un espacio que he buscado para poder aprender
		16	Por el aula virtual
8	Porqué participas activamente del Campus virtual	2	Forma parte de la exigencia del curso
		4	Puedo acceder a textos: artículos,... que los consultores nos ofrecen
		6	Puedo debatir con mis compañeros temas sobre los contenidos
		8	Forma parte de las actividades previstas en el plan docente
		10	El diseño del aula virtual me gusta y lo facilita
		12	Puedo intercambiar con diferentes miembros de la Comunidad universitaria: estudiantes, profesores,..
		14	Puedo hacer preguntas al consultor en todo momento
		16	Me gusta mantenerme informado de los acontecimientos del aula
		18	Me gusta debatir con mis compañeros
		20	Me gusta ofrecer mi opinión a mis compañeros
		22	Tengo la oportunidad de profundizar en los temas
		24	Consigo respuestas de valor de otros miembros de la Comunidad universitaria
		26	Me permite cumplir con el calendario de la asignatura
10	Uso de herramientas síncronas: chat	2	Hago uso para comunicarme con mis amigos
		4	Hago uso para debatir con mis compañeros de asignatura
		6	Divulgo informaciones que considero importantes para mis compañeros de asignatura
		8	Para hablar informalmente con mis compañeros de asignatura
		9	Para hablar con mis compañeros de asignatura fuera del Campus Virtual
		10	Para cumplir las actividades solicitadas en el curso
		12	Explicar alguna novedad a los amigos
		14	Prefiero no utilizar
12	Uso de herramientas asíncronas: forums, debates,...	2	Contribuir en debates
		4	Profundizar temas con los compañeros de asignatura

		6	Hablar informalmente
		8	Intercambiar para cumplir con las actividades de la asignatura
		10	Emitir opiniones sobre temas de debate en la asignatura
		11	Mantenerme informado de lo que sucede en el forum
		12	Prefiero no utilizar
14	En que momentos se ha sentido inhibido para participar		
		2	Cuando los mensajes son muy largos
		4	Cuando participar es obligado
		6	Cuando el número de mensajes a leer es muy alto
		8	Cuando el consultor impone mi participación
		10	Cuando considero que mi aportación o opinión no es importante para los demás
		12	Cuando no he recibido respuestas a mis mensajes
		14	Cuando conozco poco del tema
		16	Cuando no entiendo las orientaciones sobre la participación
16	Por último danos tu opinión y comentarios sobre		
		2	¿Consideras que el Campus virtual es un buen espacio de comunicación y intercambio?, ¿Por qué?
		4	¿Consideras que estás adquiriendo nuevos conocimientos a través de tu participación en el Campus virtual?, ¿Por qué?
		6	Puedes darnos un ejemplo de experiencia positiva en tus relaciones en el Campus virtual
		8	Puedes darnos un ejemplo de experiencia negativa en tus relaciones en el Campus virtual

## APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO NA UNISUL

**Prezado (a) Acadêmico (a)**

*Você é convidado a participar de uma pesquisa que tem o objetivo de coletar informações relacionadas as Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Com sua participação você estará colaborando para a elaboração de uma Tese de Doutorado em Comunicação Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Será uma honra contar com as suas opiniões relacionadas à temática proposta nesta investigação. Sua participação será de fundamental importância para concretização de meu referido projeto de pesquisa. Muito obrigada!*

Para responder ao [questionário clique aqui \(link\)](#).

Atenciosamente,

Prof<sup>a</sup> Jucimara Roesler

Doutoranda em Comunicação Social

## Questionário da Pesquisa

*Você é convidado a participar de uma pesquisa que tem o objetivo de coletar informações relacionadas as Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Com sua participação você estará colaborando para a elaboração de uma Tese de Doutorado em Comunicação Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Todos os dados de caráter pessoal serão considerados confidenciais, sendo que a identificação é requisitada apenas para contato, em caso de alguma necessidade.*

O questionário apresenta perguntas abertas e fechadas com o intuito de apurar de forma mais concisa a sua opinião sobre socialidade e comunicação nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Suas respostas serão tratadas de forma estatística consolidando uma análise qualitativa sobre o objeto de pesquisa.

**1. Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**2. Qual é sua idade?** ( ) Anos

**3. Qual sua formação:**

( ) ensino médio

( ) graduação incompleta

( ) graduação completa

( ) pós-graduação

**4. Quais os motivos que o levam a freqüentar um curso superior a distância?**

( ) Adquirir um diploma universitário

( ) Aperfeiçoamento na área profissional

( ) Buscar novos conhecimentos

( ) Conhecer outras pessoas

( ) Fazer novas amizades

( ) Forma mais adequada para estudar devido à agenda profissional e pessoal

( ) Gosta de estudar nesta modalidade de ensino

( ) Gosta da flexibilidade de tempo e espaço

**5 Você já havia participado de outro curso na modalidade a distância**

( ) Sim

( ) Não

**Sobre o acesso a Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA)**

**6. Em que local você utiliza a Internet?**

( ) Em casa

( ) No trabalho

( ) Na casa de amigos

( ) Em cibercafé

**7. Qual o tipo de conexão que você mais utiliza?**

( ) Conexão discada

( ) Conexão a rádio

- Conexão banda larga - ADSL
- Conexão a cabo
- Conexão wirelles

**8. Quantas horas por semana você frequenta a Comunidade Virtual de Aprendizagem para seus estudos?**

- Uma hora
- Duas horas
- Três horas
- Quatro horas
- Seis horas
- Oito horas

**9. Quais funcionalidades você mais utiliza para se comunicar na CVA?**

- Fórum
- Chat
- E-mail
- Ferramenta tutor
- Ferramenta Turma

**10. O que faz com que você tenha mais intercâmbio com um colega?**

- O fato de ser da sua região
- O fato de que você se identificou com ele
- O fato de tê-lo conhecido presencialmente
- O fato de ter estabelecido vínculos afetivos
- O fato de ele trazer informações de outra realidade sócio-cultural
- Não tem preferência, pois gosta de conversar com todos
- Não costuma interagir

**11. Indique abaixo o que desperta seu interesse de interagir na CVA?**

- Os objetivos da disciplina
- As orientações do professor
- O suporte administrativo e tecnológico
- O cronograma da disciplina
- Os textos adicionais disponibilizados na sala virtual
- A participação dos colegas
- A organização didática da sala virtual
- O feedback do professor
- As atividades de aprendizagem

12	Você se sente membro da CVA por quê? Assinale de acordo com o grau de importância da resposta, sendo (01) para menor grau de importância e (04) para maior grau de importância:	Importância			
		01	02	03	04
<b>A</b>	É atendido plenamente por seus professores e instituição				
<b>B</b>	Sente-se valorizado quando emite opinião				
<b>C</b>	O professor procura saber como estão seus estudos				
<b>D</b>	Gosta da forma como foi estruturada a CVA				



<b>E</b>	Troca informações que são úteis para seus conhecimentos				
<b>F</b>	Tem espaço para emitir opinião				
<b>G</b>	Troca informações com pessoas de diferentes lugares				
<b>H</b>	Fez amigos				
<b>I</b>	É o espaço que buscou para aprender				
<b>J</b>	A sala virtual orienta seus estudos				

<b>13</b>	<b>Você participa da CVA do seu curso por quê?</b> Assinale de acordo com o grau de importância da resposta, sendo (01) para menor grau de importância e (04) para maior grau de importância:	<b>Importância</b>			
		<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>
<b>A</b>	É exigência da disciplina				
<b>B</b>	Acessa textos disponibilizados pelos professores				
<b>C</b>	Discute com os colegas da turma sobre os conteúdos do curso				
<b>D</b>	Realiza as atividades requeridas na disciplina				
<b>E</b>	Gosta do design da sala de aula virtual				
<b>F</b>	Interage com os professores e instituição				
<b>G</b>	Pode fazer perguntas para o professor				
<b>H</b>	Mantém-se informado sobre os acontecimentos da sala virtual				
<b>I</b>	Gosta de conversar com colegas				
<b>J</b>	Gosta de emitir opinião				
<b>K</b>	Interessa-se pela discussão e quer aprofundar o assunto				
<b>L</b>	Consegue respostas de valor				
<b>M</b>	É necessário cumprir o cronograma da disciplina				

<b>14</b>	<b>Quando você utiliza a ferramenta Chat você o faz para:</b> Assinale de acordo com o grau de importância da resposta, sendo (01) para menor grau de importância e (04) para maior grau de importância:	<b>Importância</b>			
		<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>
<b>A</b>	Comunicar-se com grupos de amigos da turma				
<b>B</b>	Discutir com colegas sobre algum tema do curso				
<b>C</b>	Divulgar informações que considera importantes para o grupo				
<b>D</b>	Conversar informalmente com um ou mais colegas				
<b>E</b>	Trocar opiniões sobre assuntos de seu interesse				
<b>F</b>	Cumprir apenas as atividades solicitadas no curso				
<b>G</b>	Contar novidades para seus amigos virtuais				
<b>H</b>	Prefere não utilizar				

<b>15</b>	<b>Quando você utiliza a ferramenta Fórum você o faz para:</b> Assinale de acordo com o grau de importância da resposta, sendo (01) para menor grau de importância e (04) para maior Grau de importância:	<b>Importância</b>			
		<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>
<b>A</b>	Contribuir com o debate				

<b>B</b>	Aprofundar a discussão com os colegas				
<b>C</b>	Conversar informalmente				
<b>D</b>	Cumprir a atividade solicitada pelo professor				
<b>E</b>	Emitir sua opinião sobre o assunto				
<b>F</b>	Acompanhar o debate sobre os conteúdos				
<b>G</b>	Prefere não utilizar				

<b>16</b>	<b>Em que circunstâncias a sua participação é inibida?</b> Assinale de acordo com o grau de importância da resposta, sendo (01) para menor grau de importância e (04) para maior grau de importância:	<b>Importância</b>			
		<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>
<b>A</b>	Quando as mensagens são muito longas				
<b>B</b>	Quando a participação é obrigatória				
<b>C</b>	Quando há excesso de mensagens para ler				
<b>D</b>	Quando o professor impõe a participação				
<b>E</b>	Quando considera que a sua opinião não é importante para os outros				
<b>F</b>	Quando não respondem as suas mensagens				
<b>G</b>	Quando conhece pouco o assunto				
<b>H</b>	Quando não entende as orientações da sala virtual				

**17. Você considera que a CVA é um espaço de comunicação e de trocas entre os pares? Por quê?**

---



---



---

**18. Você considera que está adquirindo novos conhecimentos através da sua participação na CVA. Por quê?**

---



---



---

**19. Relate uma situação que considera positiva em seu relacionamento virtual:**

---



---



---

**20. Relate uma situação que considera negativa em seu relacionamento virtual:**

---

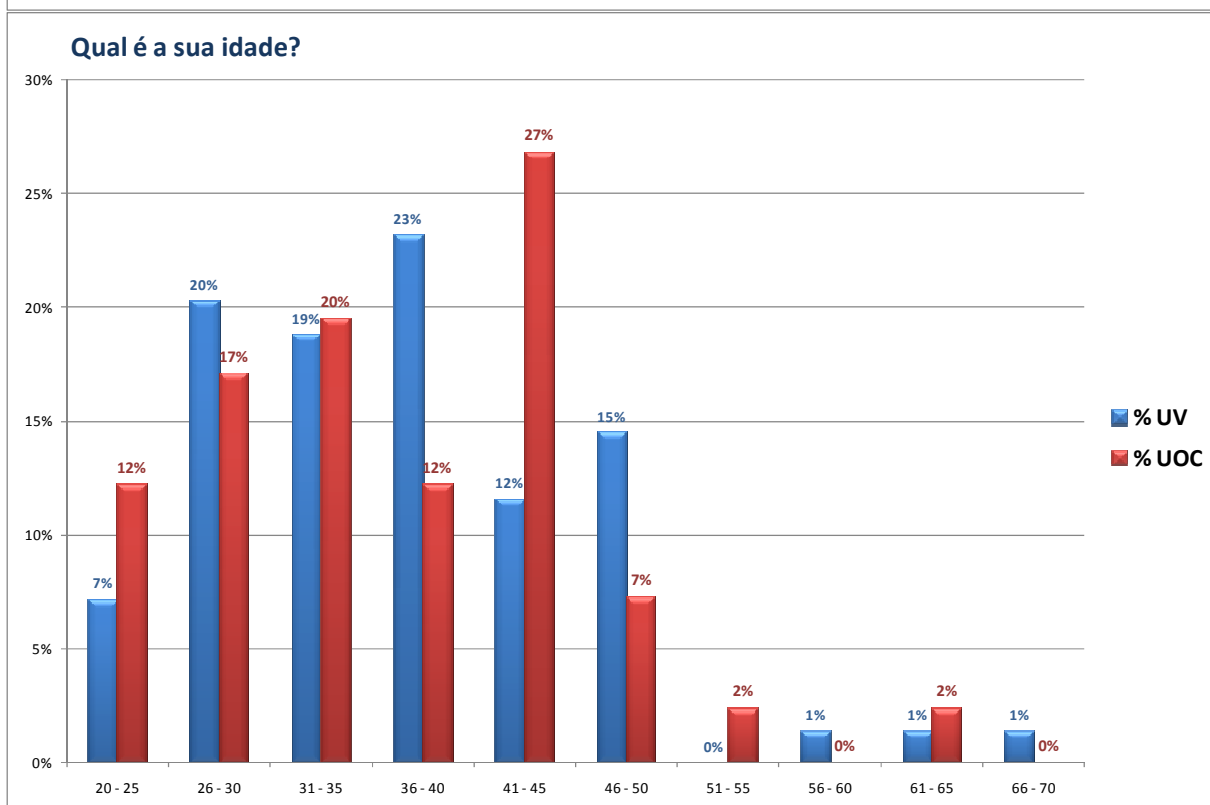
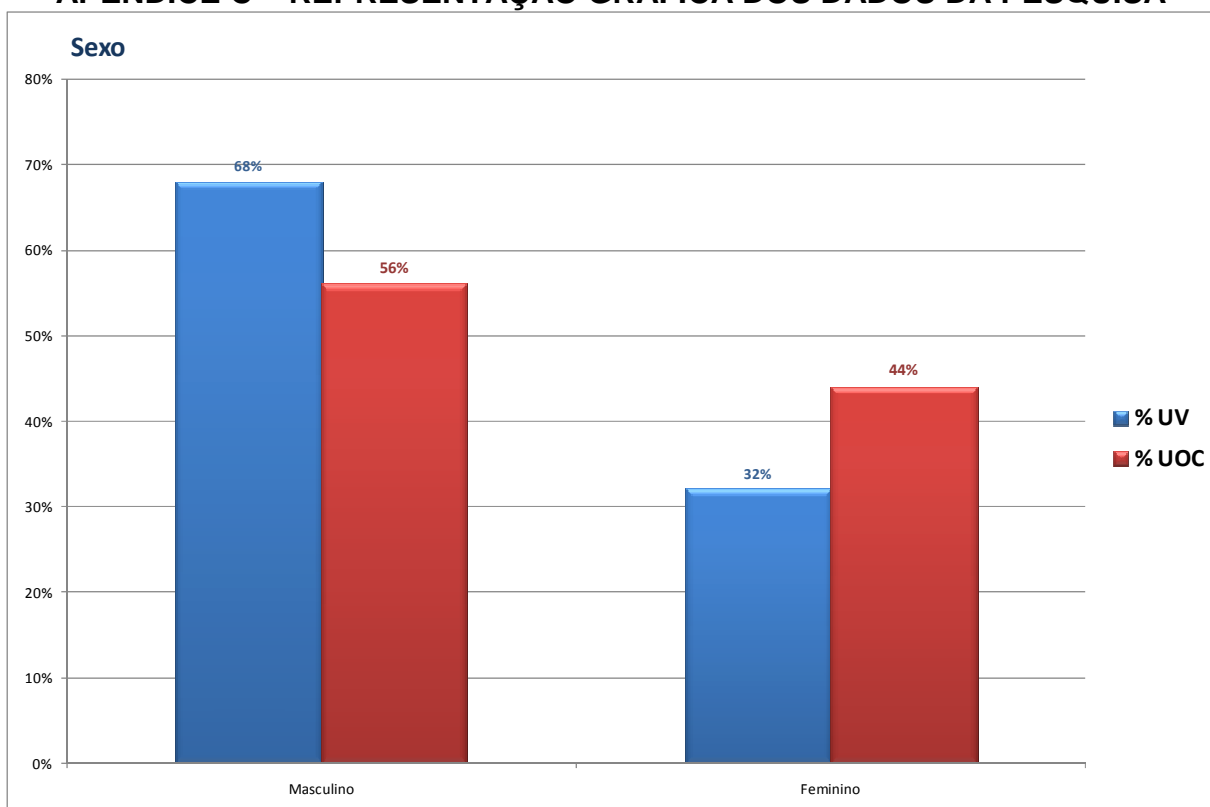


---

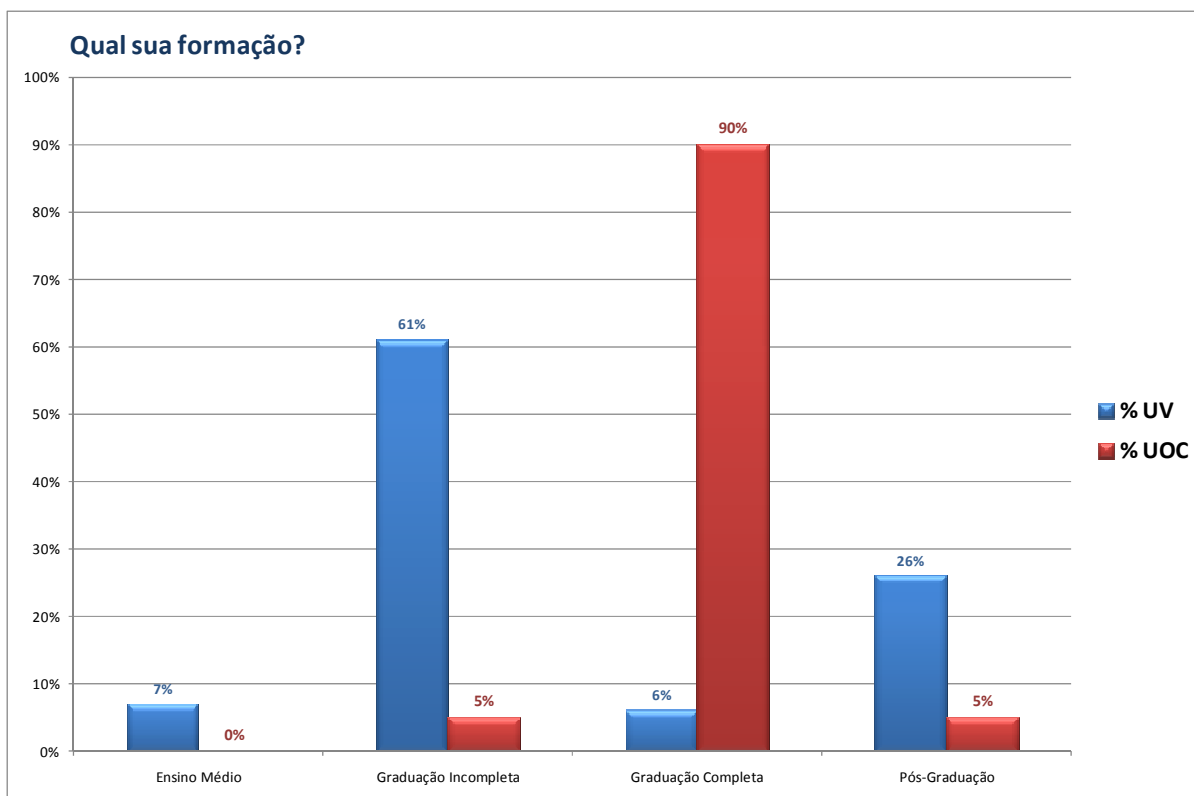


---

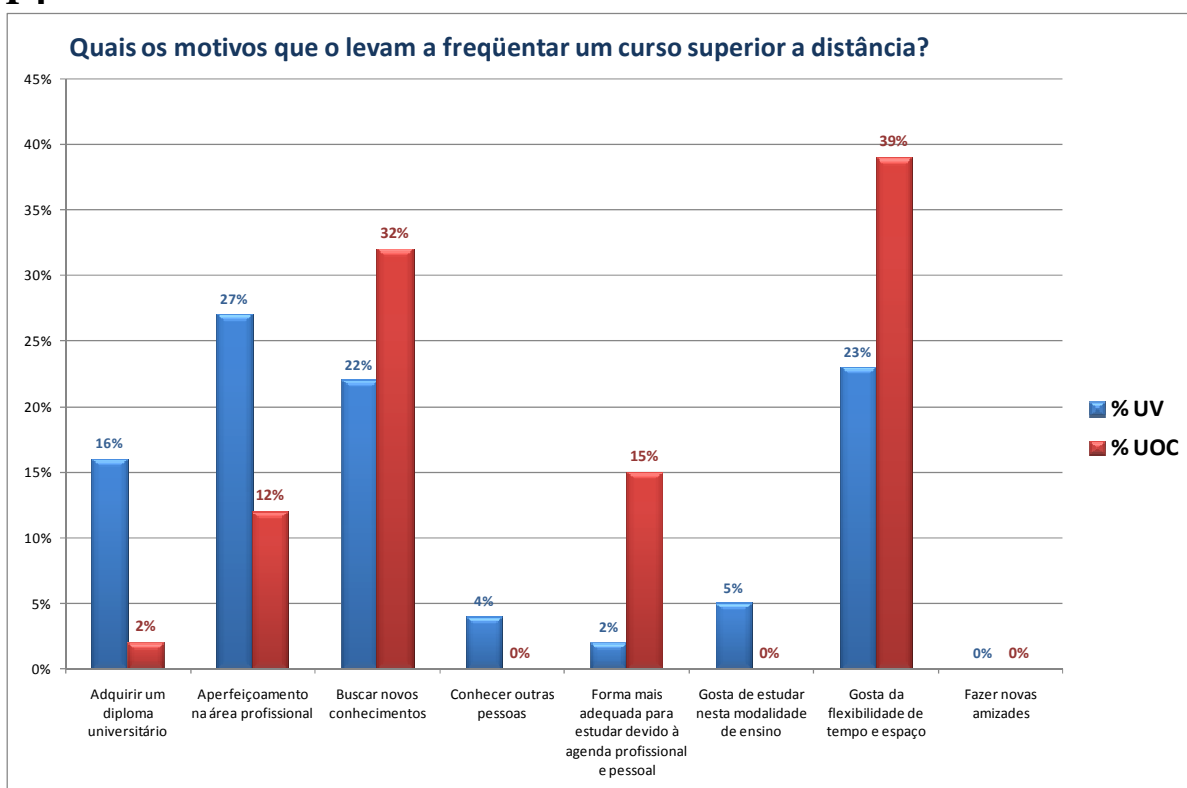
## APÊNDICE C – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS DADOS DA PESQUISA



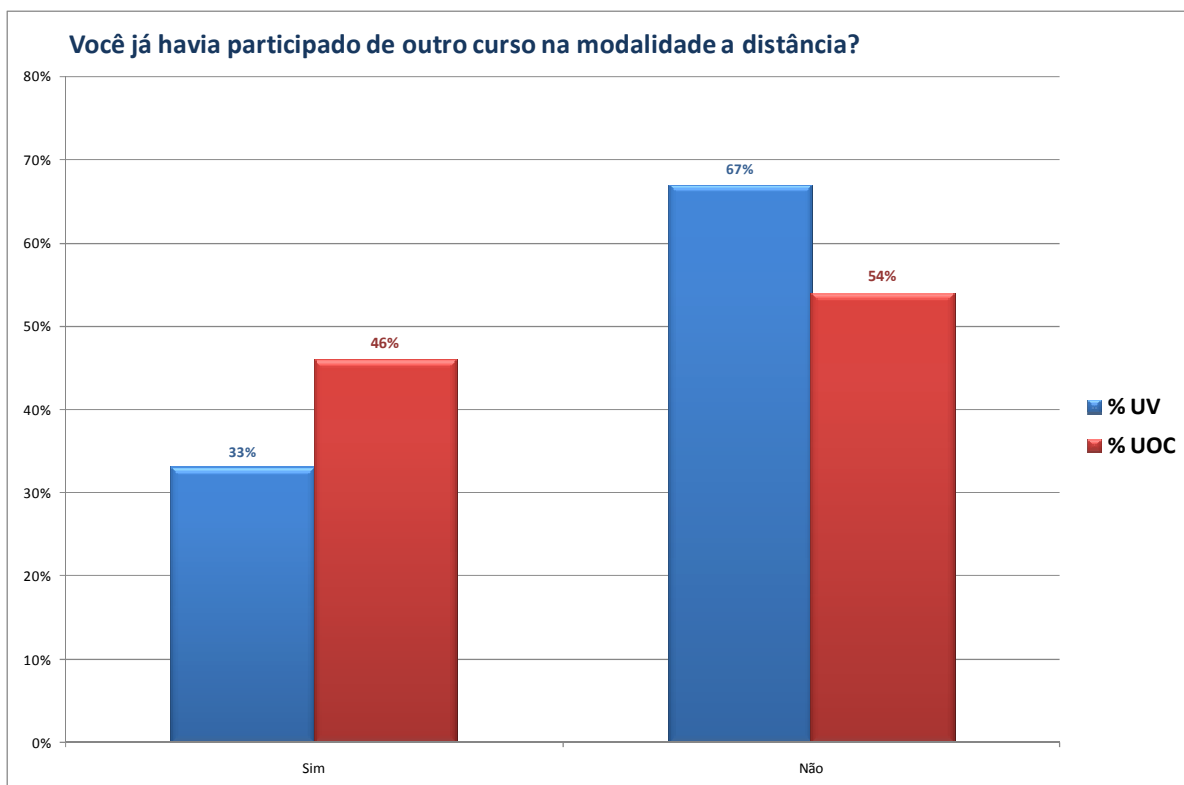
**P3**



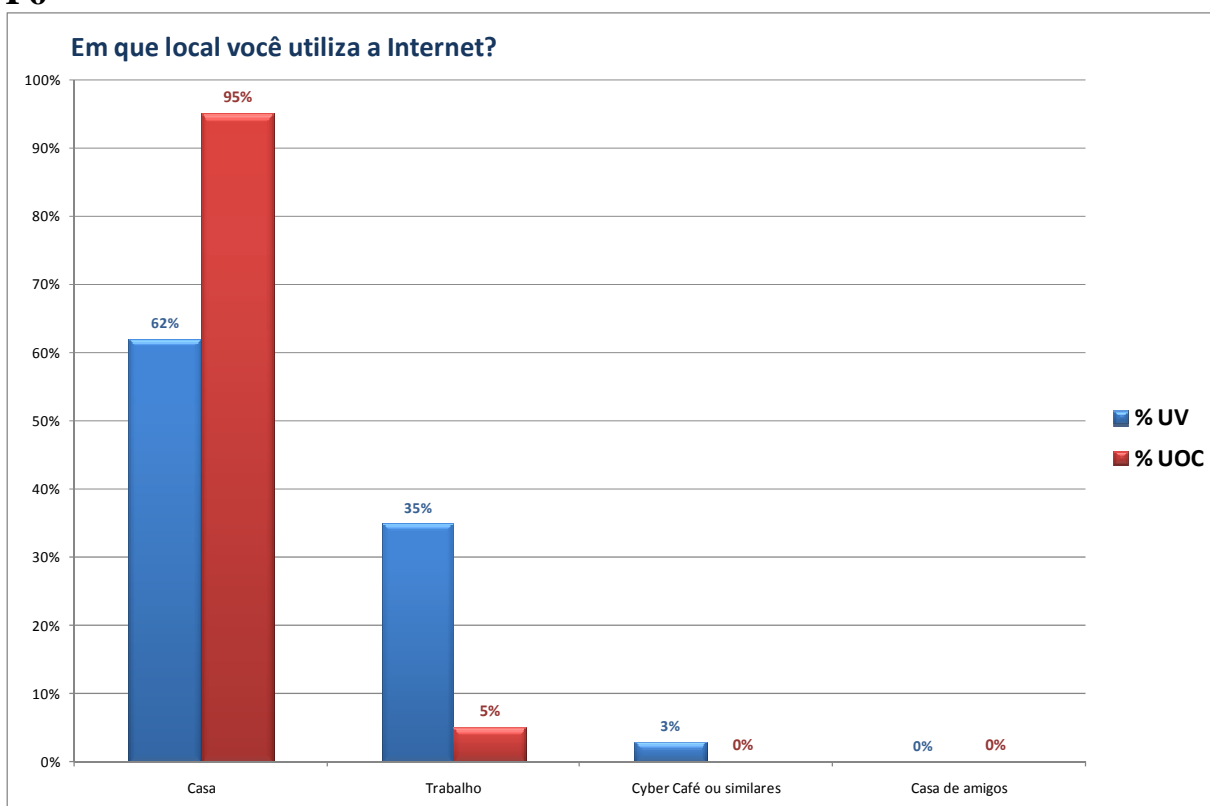
## P4



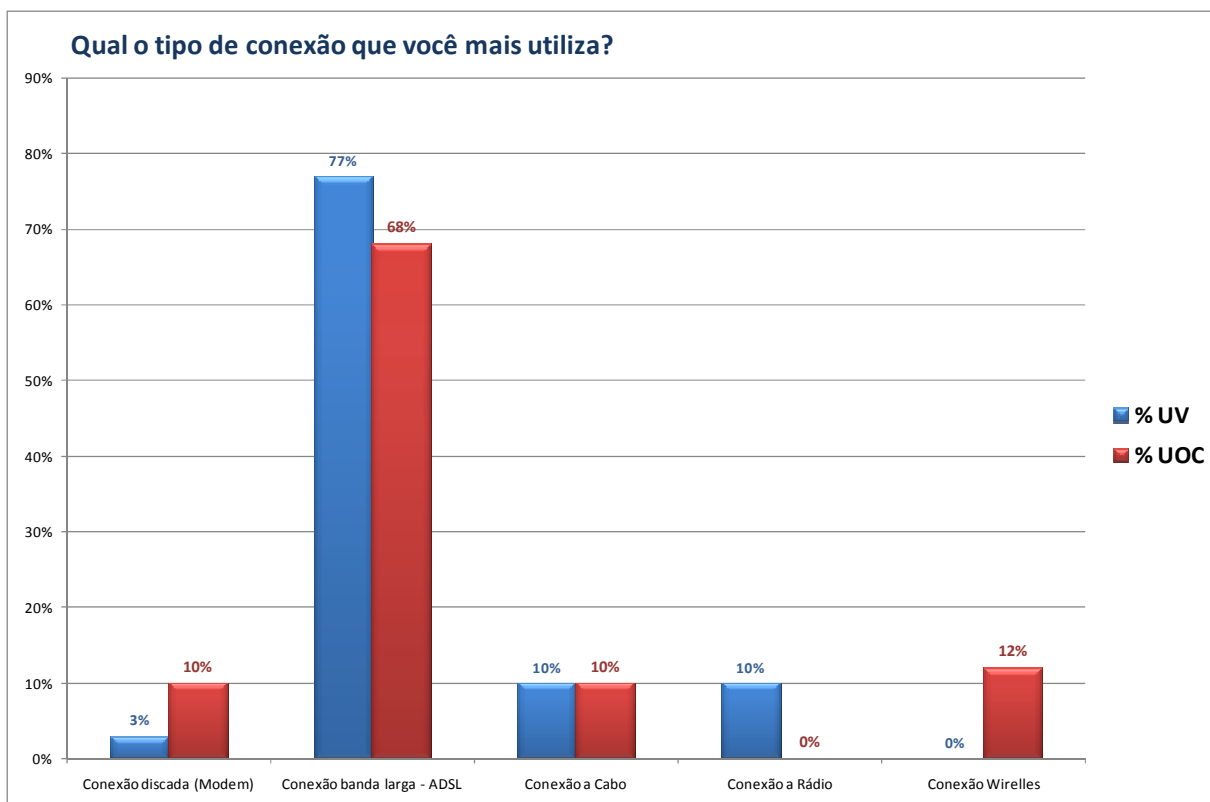
## P5



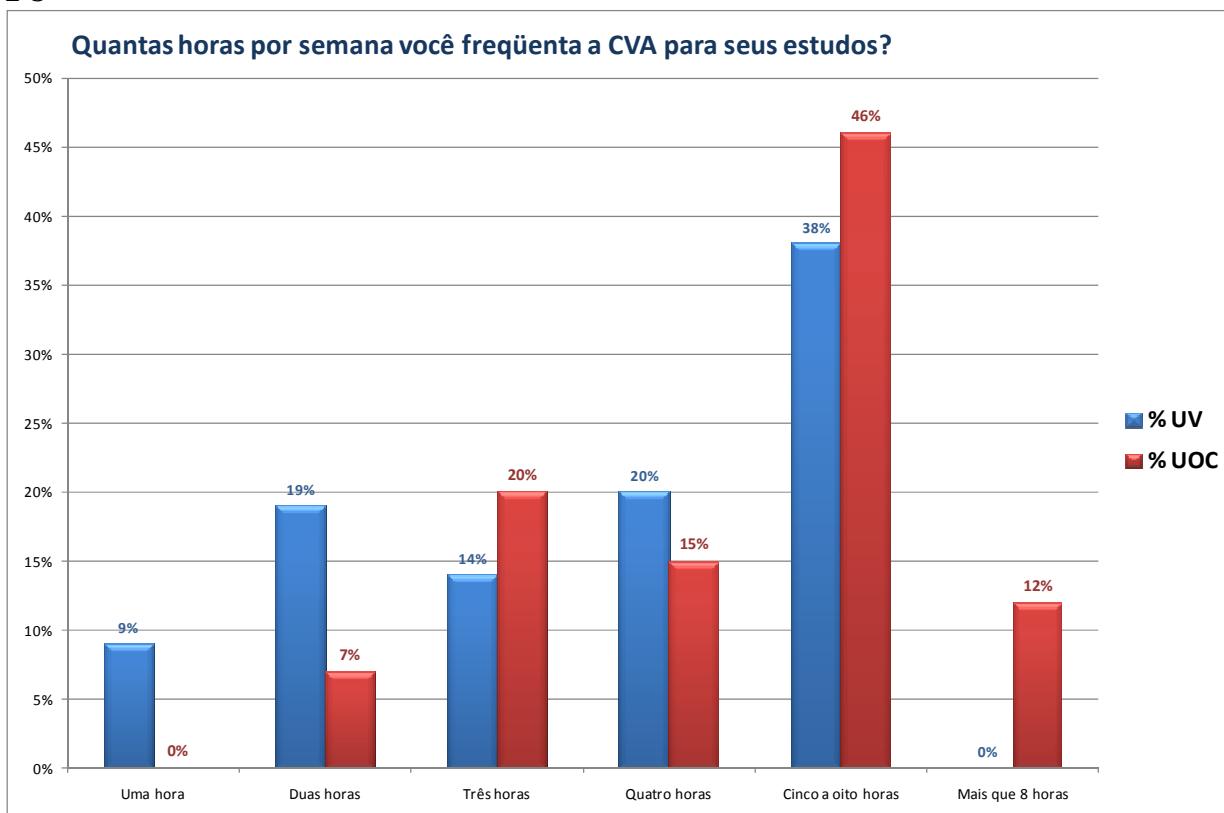
## P6



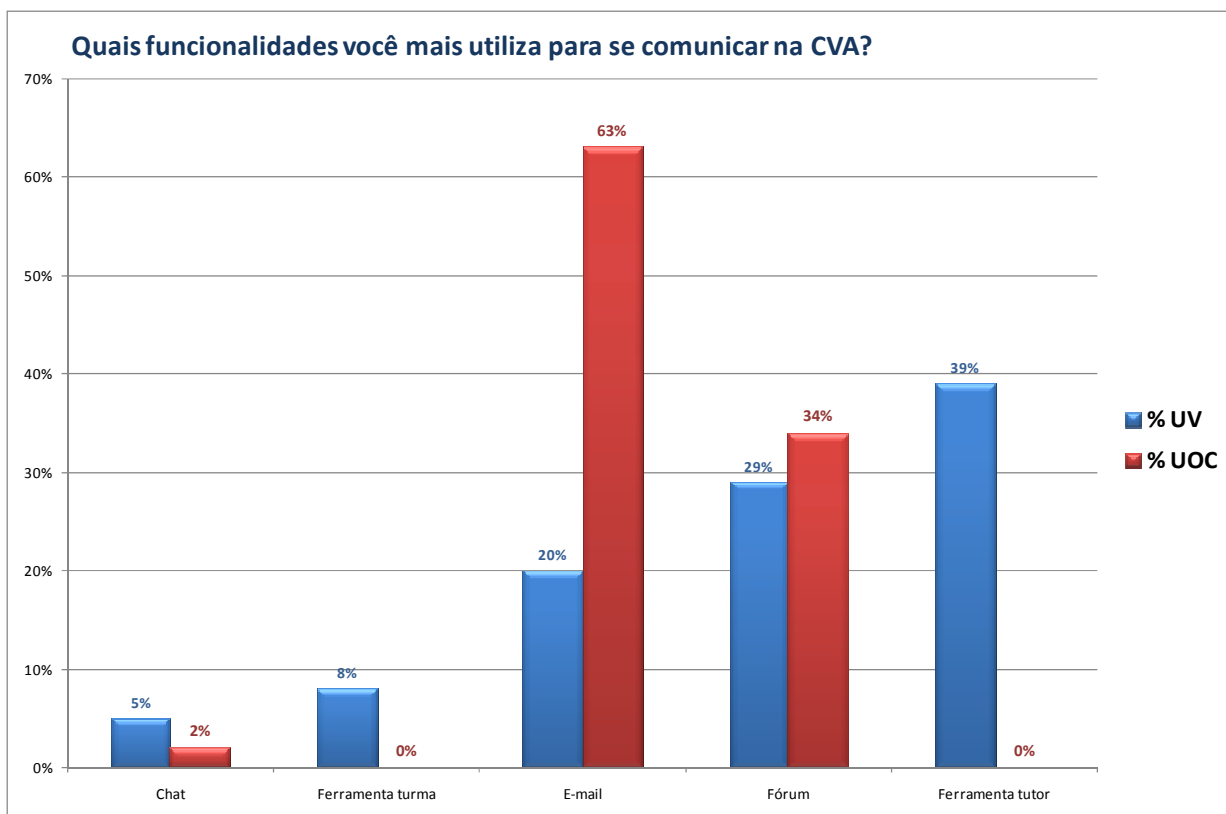
## P7



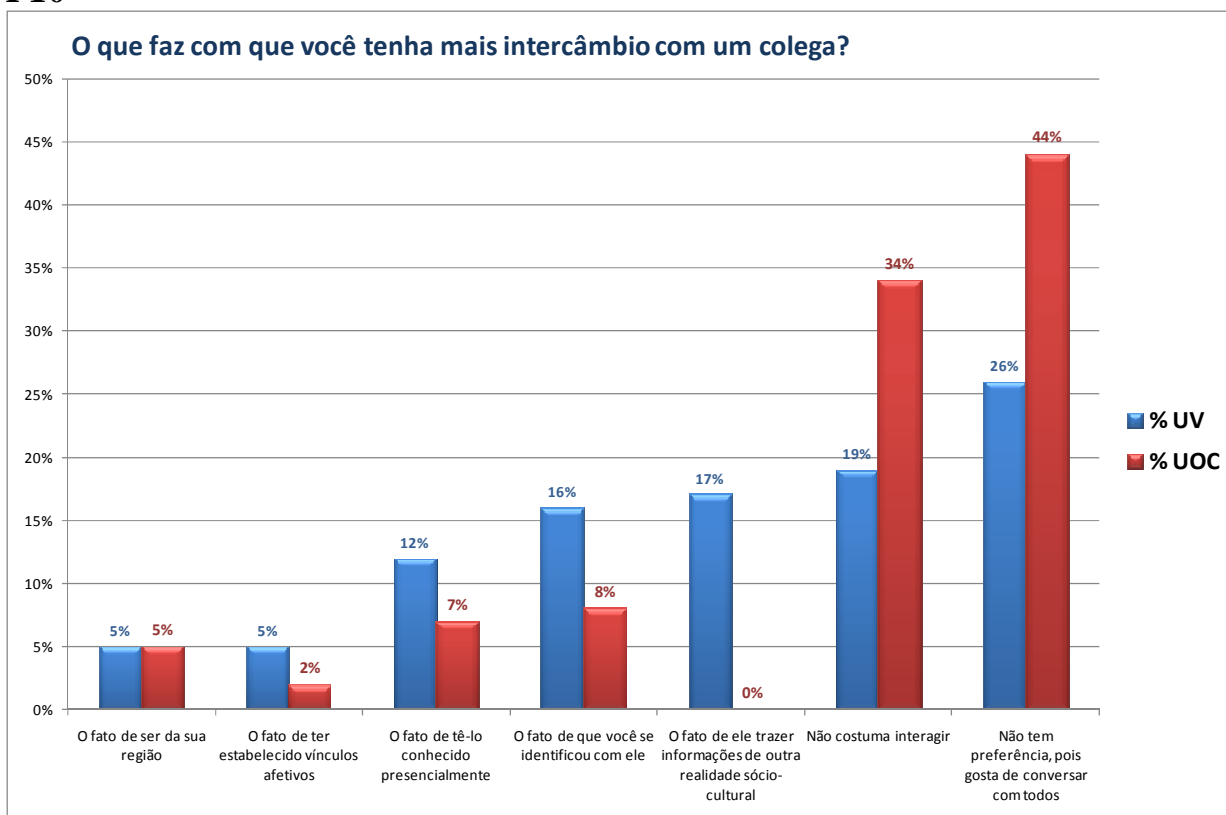
**P8**



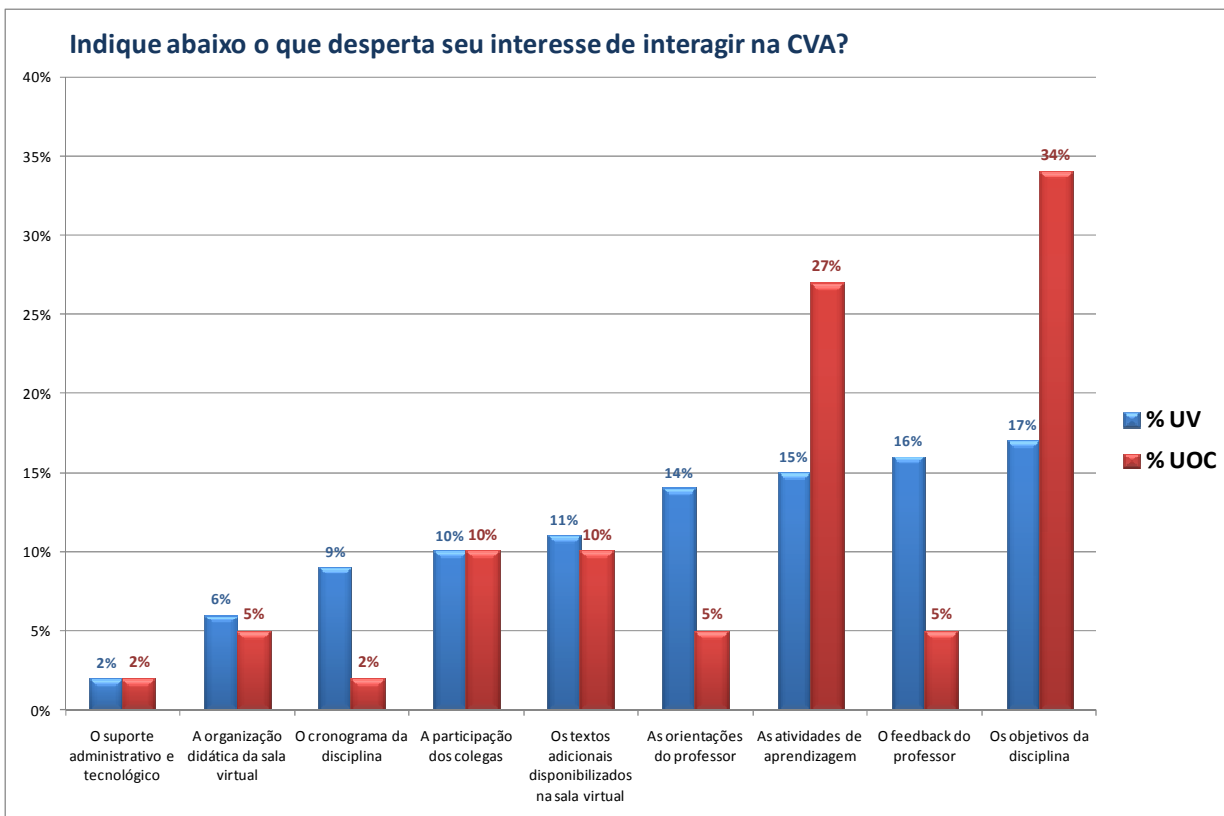
**P9**



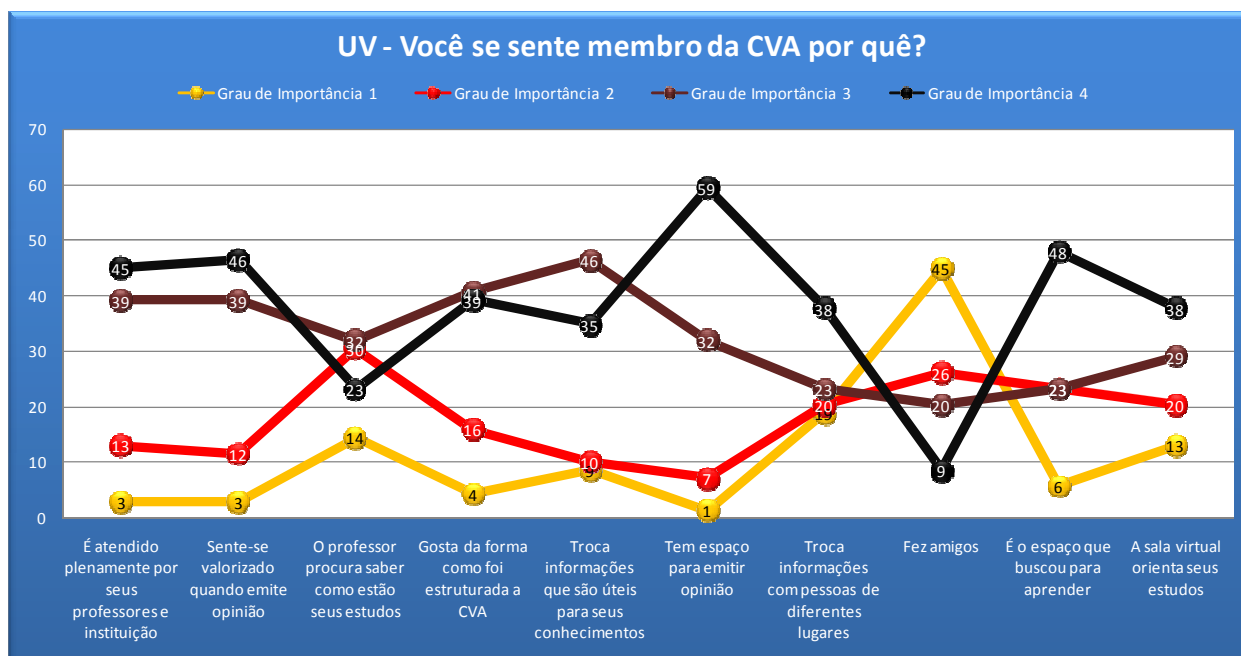
## P10



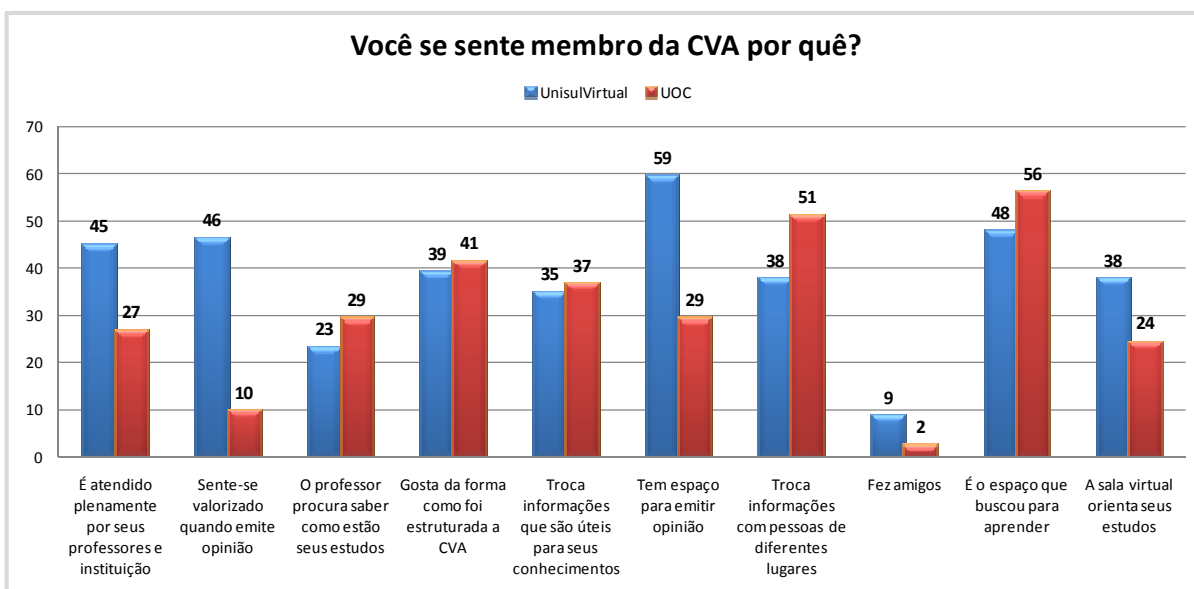
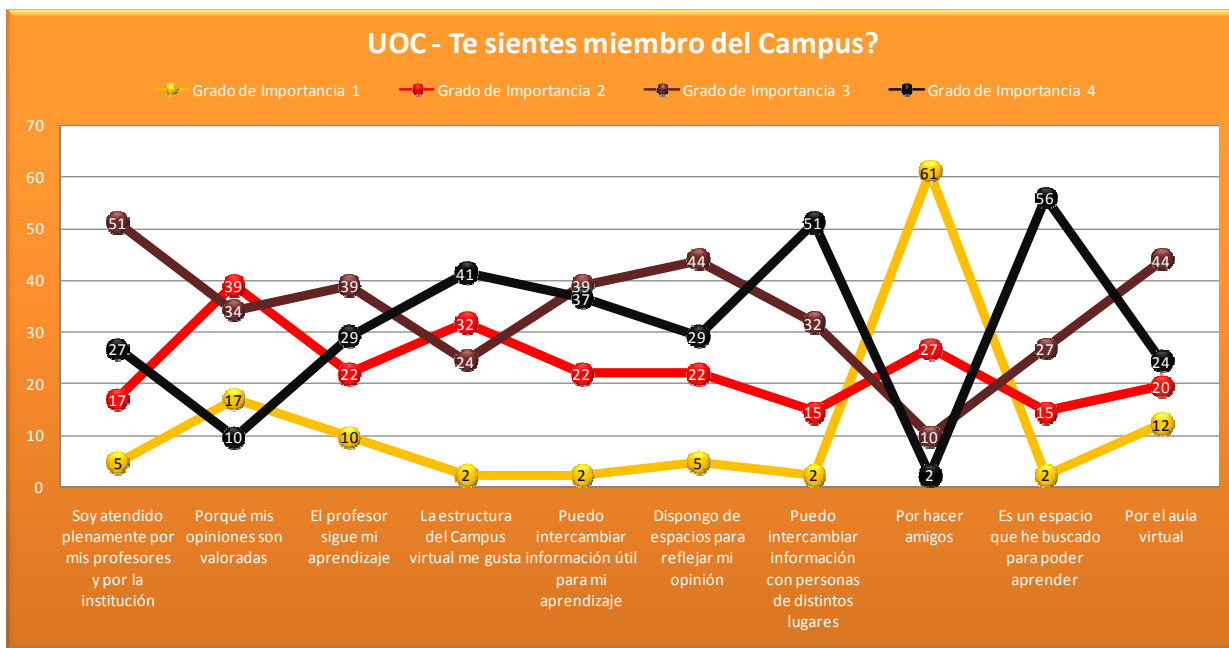
## P11



P12

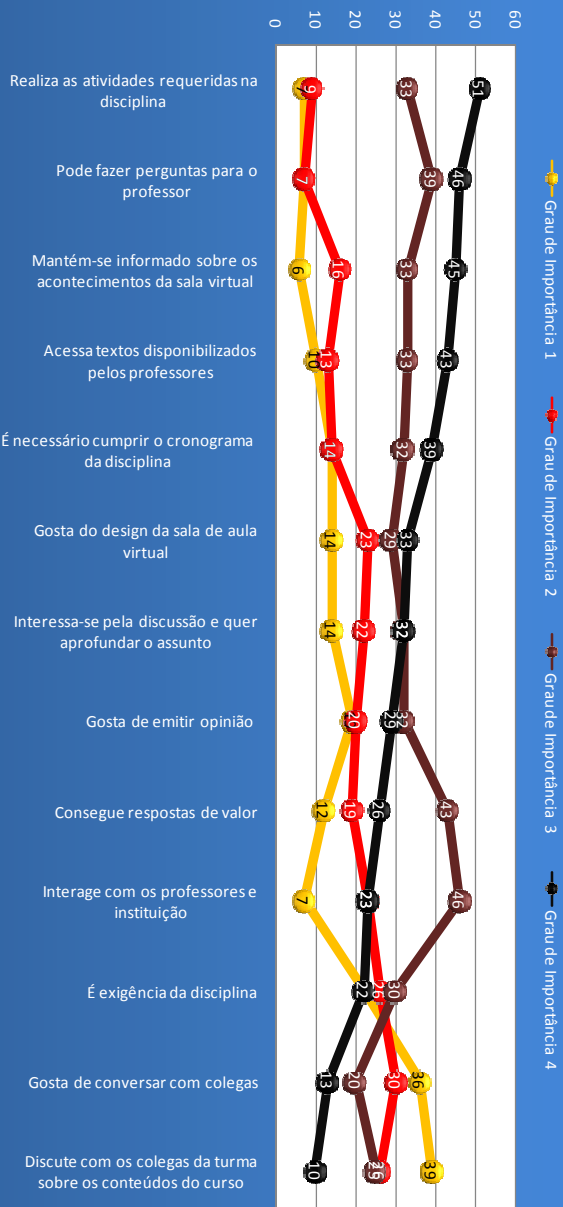






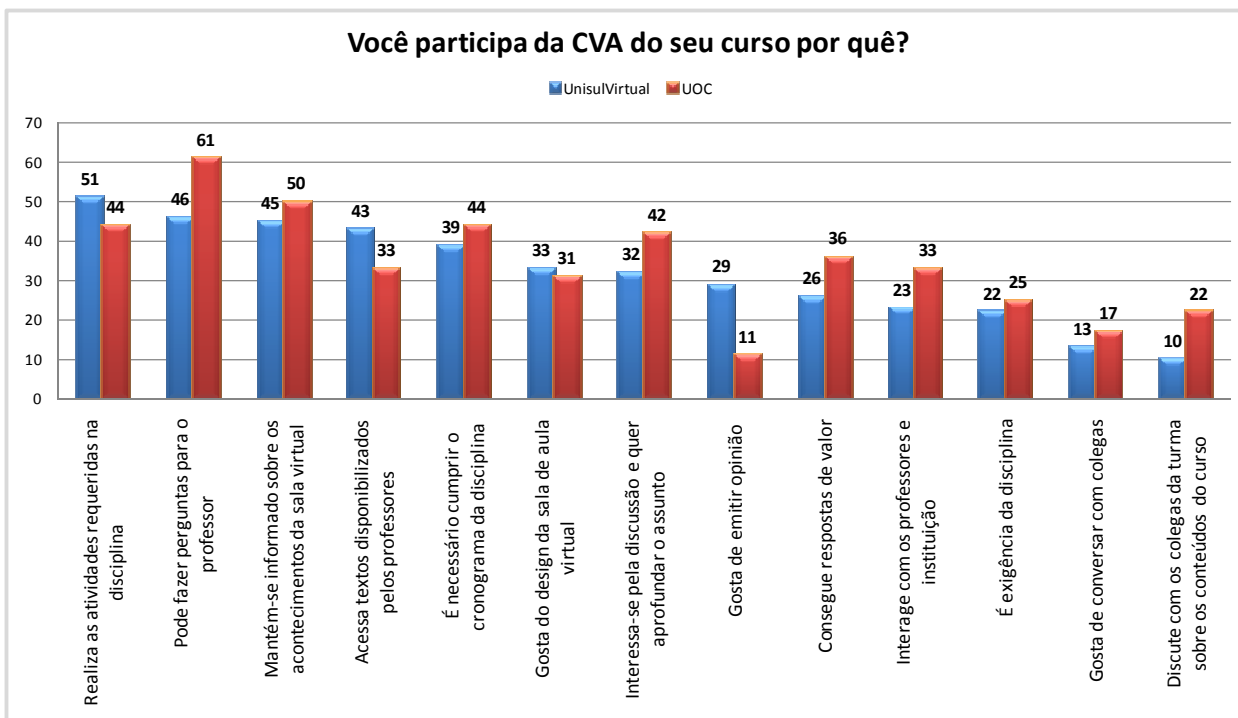
P13

### UV - Você participa da CVA do seu curso por quê?

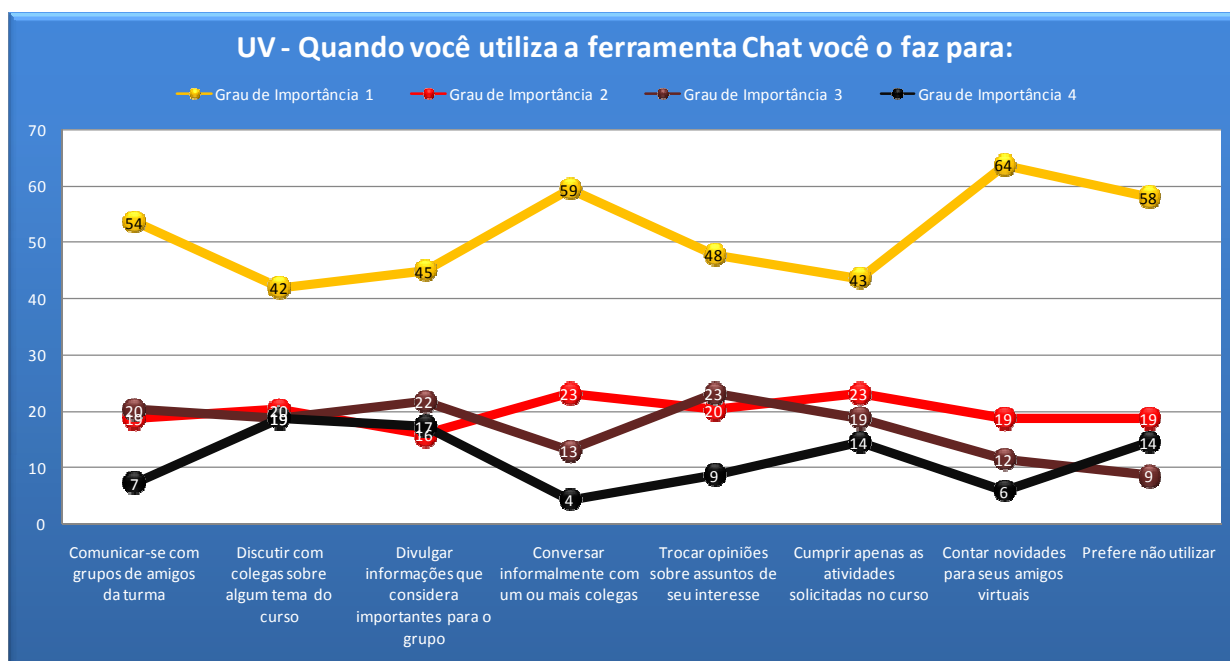


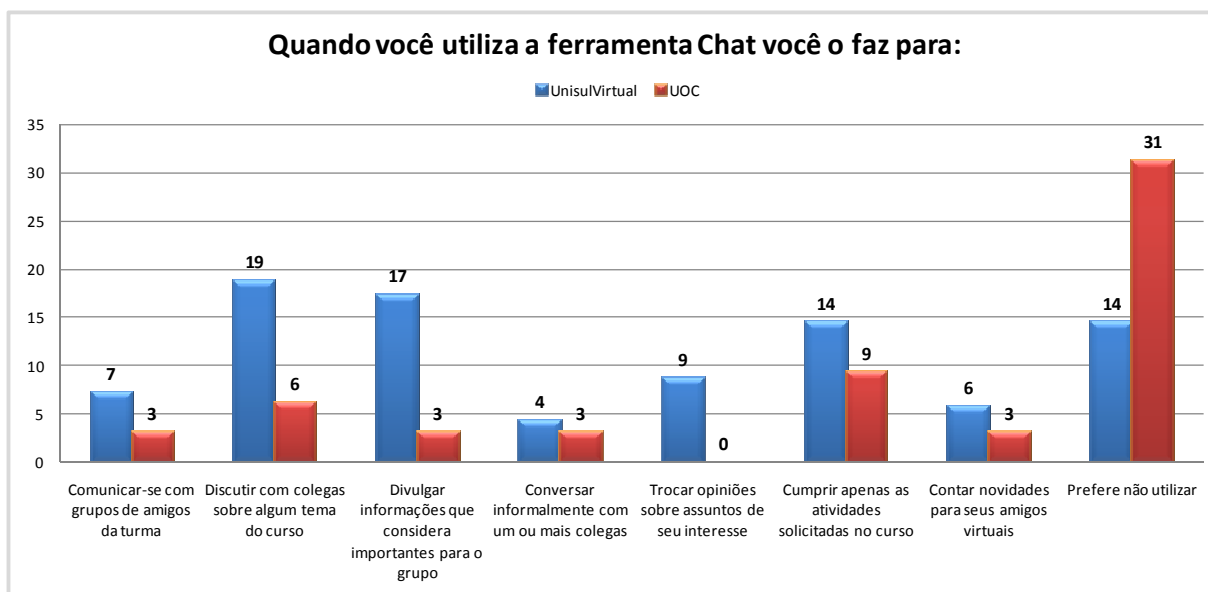
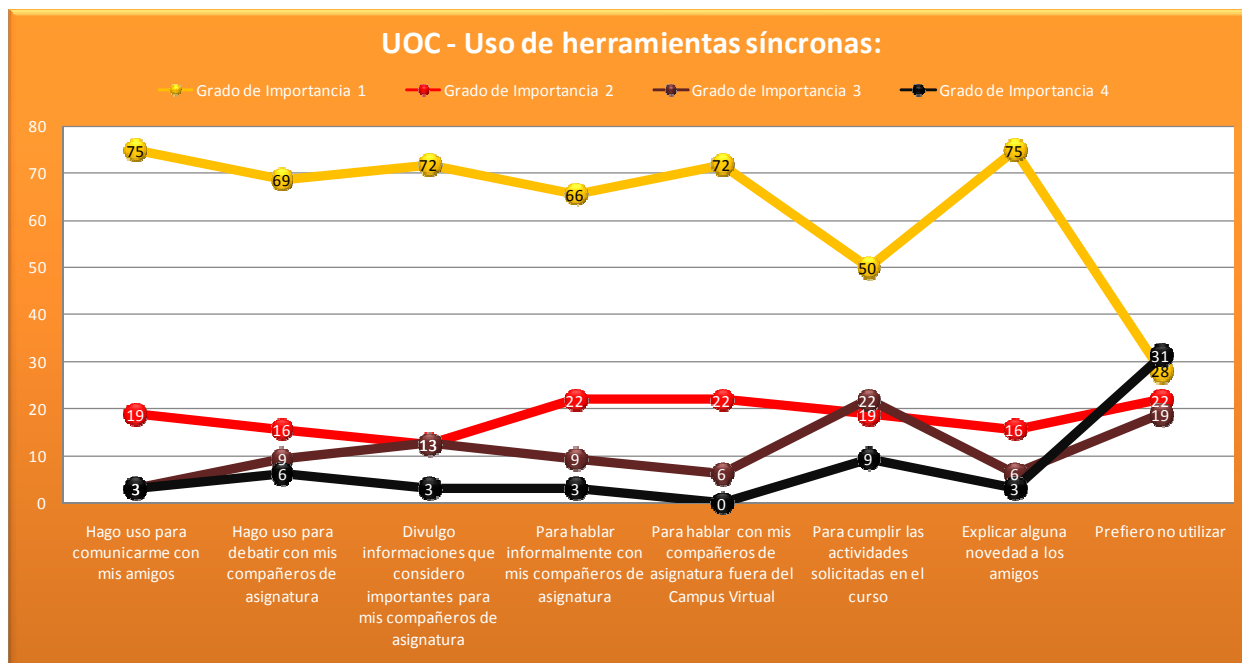
### UOC - Por qué participas activamente del Campus virtual



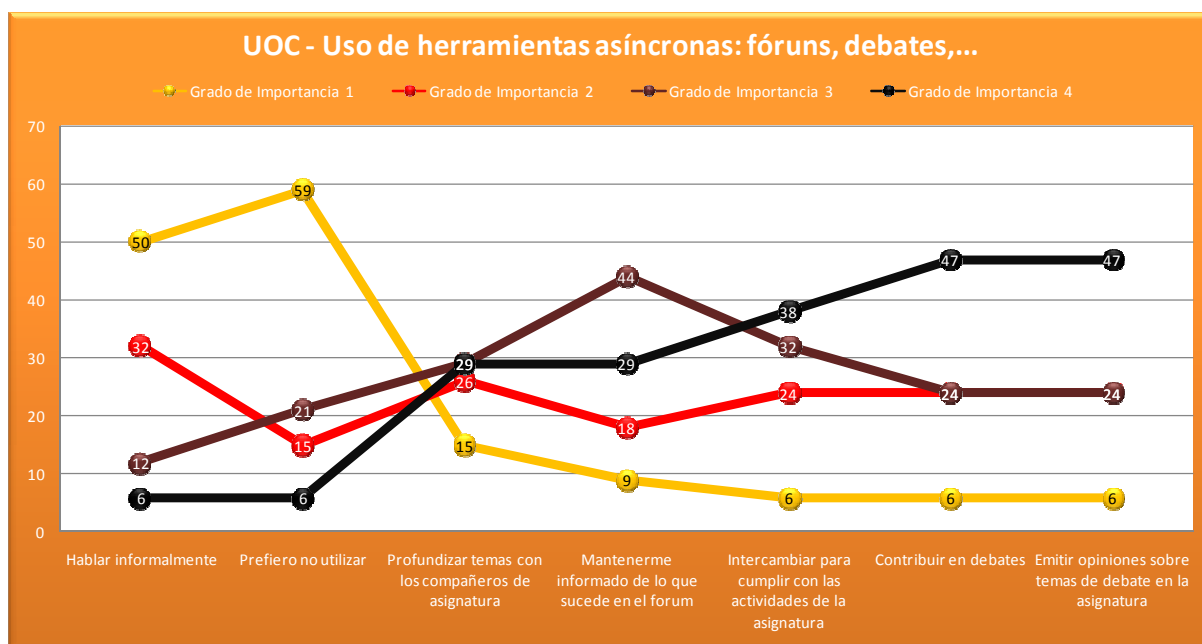
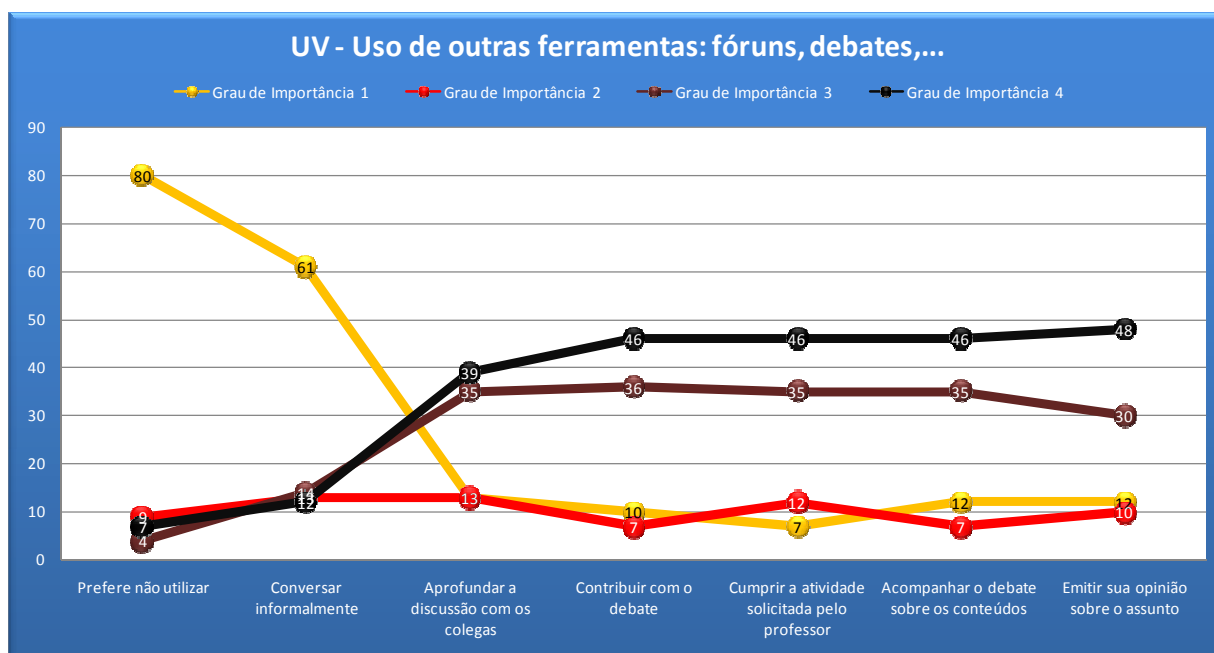


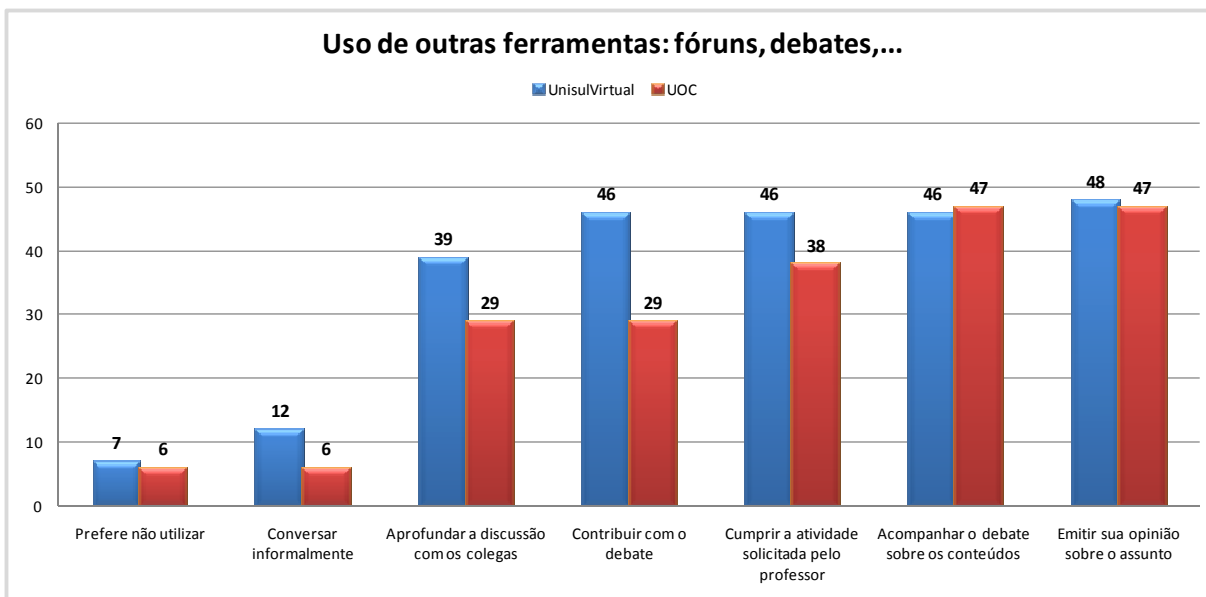
## P14



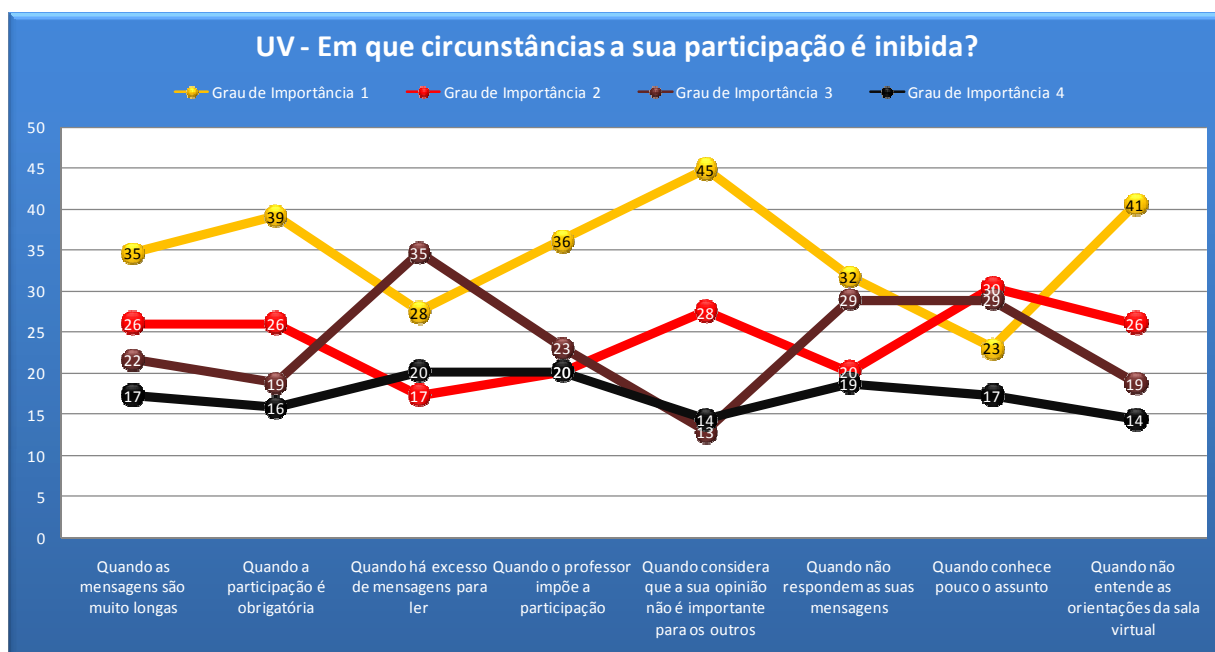


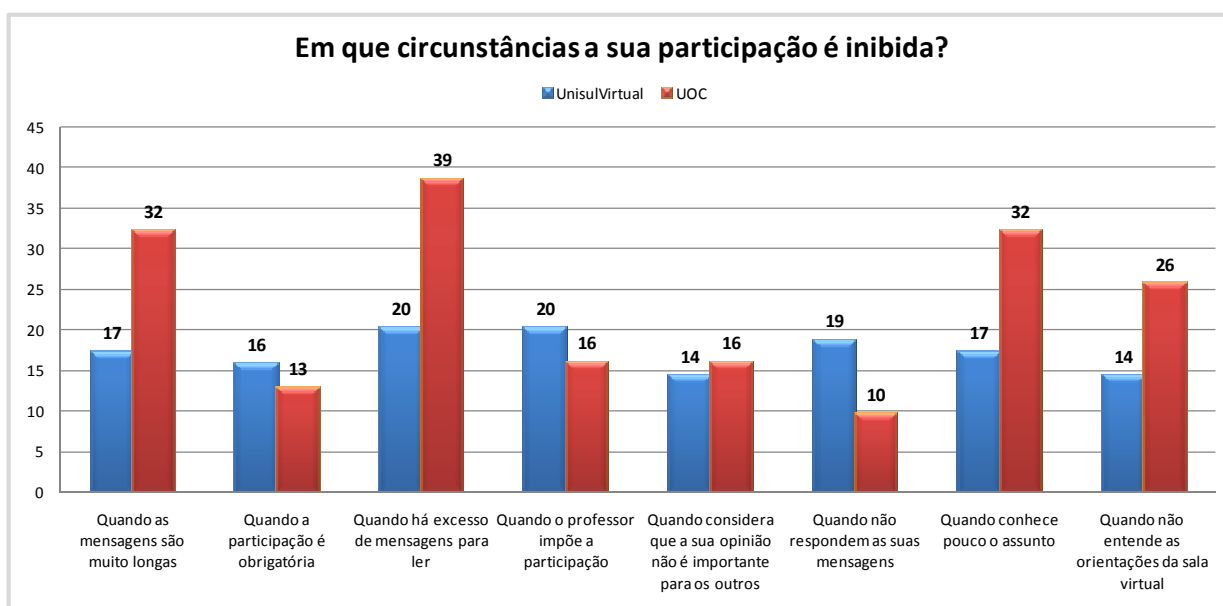
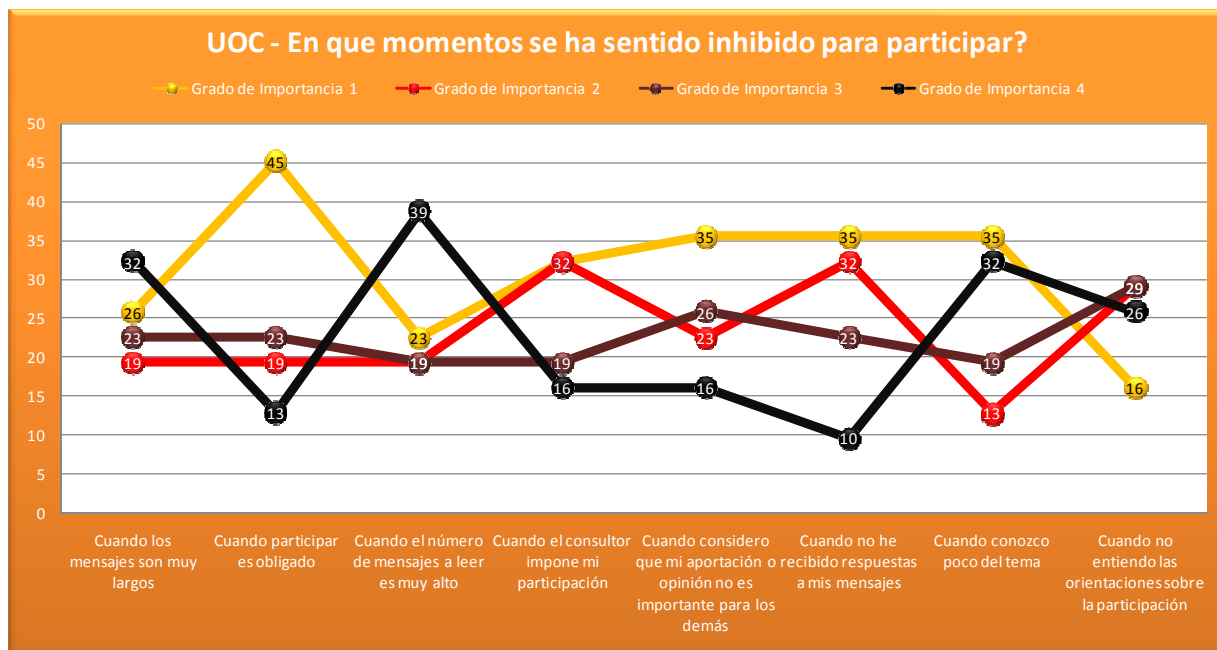
P15





## P16





## APÉNDICE D - QUESTÕES ABERTAS UOC

### ¿Consideras que el Campus virtual es un buen espacio de comunicación y intercambio?, ¿Por qué?

CVA	16	2	OBERT	0	488996	25/4/2007	1.- Sí.
CVA	16	2	OBERT	0	497668	25/4/2007	2.- PERMITE LA COMUNICACIÓN CON OTROS ESTUDIANTES Y CONSULTOR y/ó TUTOR.
CVA	16	2	OBERT	0	498816	25/4/2007	si
CVA	16	2	OBERT	0	502710	26/4/2007	si es muy bueno, porque es así permite el intercambio de informacion y dudas sobre las pecs a realizar
CVA	16	2	OBERT	0	503385	25/4/2007	si,porque en una universidad virtual no existe otra forma de comunicarse
CVA	16	2	OBERT	0	507542	25/4/2007	Sí, porque es un estudio a distancia y es así como mejor nos podemos comunicar
CVA	16	2	OBERT	0	507669	25/4/2007	Es el mejor espacio de comunicación por sus facilidades horarias
CVA	16	2	OBERT	0	509294	26/4/2007	
CVA	16	2	OBERT	0	510991	26/4/2007	
CVA	16	2	OBERT	0	511845	25/4/2007	
CVA	16	2	OBERT	0	512189	25/4/2007	Evidentemente lo es precisamente porque el intercambio generado se produce por la diversidad de mentalidades, orígenes, edades,... y diversidad que coinciden en un ámbito geografico no localizado.
CVA	16	2	OBERT	0	513180	25/4/2007	
CVA	16	2	OBERT	0	519993	26/4/2007	Si, precisamente por que es un buen punto de intercambio
CVA	16	2	OBERT	0	522346	26/4/2007	Sí. Por que siempre es bueno comunicarse con personas interesadas en los temas que me gustan.
CVA	16	2	OBERT	0	523113	6/4/2007	
CVA	16	2	OBERT	0	30100157	25/4/2007	
CVA	16	2	OBERT	0	70000141	10/4/2007	
<b>¿Consideras que estás adquiriendo nuevos conocimientos a través de tu participación en el Campus virtual?, ¿Por qué?</b>							
CVA	16	4	OBERT	0	110358	25/4/2007	Si. Apreciar las diferentes opiniones de los demas.
CVA	16	4	OBERT	0	235528	25/4/2007	Si te refieres a las asignaturas si.
CVA	16	4	OBERT	0	366043	25/4/2007	Es la vía por la que estoy en contacto con el seguimiento de las asignaturas
CVA	16	4	OBERT	0	373716	25/4/2007	Si. Siguiendo aportaciones que realizan compañeros o consultores sobre temas de mi interés, tanto personal como profesional.
CVA	16	4	OBERT	0	403576	25/4/2007	Si, por el diseño, fundamento y objetivos del mismo.
CVA	16	4	OBERT	0	405301	25/4/2007	En absoluto
CVA	16	4	OBERT	0	431299	25/4/2007	Mucho, aparte de las asignaturas, el contacto con los compañeros y tutores hace más llevadero el estudio y nos facilita información que de otro modo nos resultaría más difícil de conseguir.
CVA	16	4	OBERT	0	440385	26/4/2007	Si, es un tipo de aprendizaje nuevo al que no estaba acostumbrada, menos memorístico y participativo
CVA	16	4	OBERT	0	441645	25/4/2007	Totalmente
CVA	16	4	OBERT	0	452524	26/4/2007	Sí, porque los compañeros comentan articulos, recomiendan libros,.. que te enriquecen.
CVA	16	4	OBERT	0	452606	26/4/2007	Siempre se adquieren nuevos conocimientos con la relacion con porofesores y alumnos. De todo el munod se aprende.
CVA	16	4	OBERT	0	453367	25/4/2007	Si, por lo expuesto anteriormente
CVA	16	4	OBERT	0	453524	26/4/2007	Algunas veces sí por que aparecen cuestiones que no me esperaba, pero en general es aburrido
CVA	16	4	OBERT	0	468512	25/4/2007	Sí, porque da acceso a ciertos recursos interesantes, como la biblioteca. También he aprendido mucho con los recursos adicionales que algunos profesores han colgado en el tablón.
CVA	16	4	OBERT	0	481612	26/4/2007	si, me esta ayudando a interactuar con el entorno.
CVA	16	4	OBERT	0	483234	26/4/2007	si, el bagaje cultural de los estudiantes es muy diverso y enriquecedor
CVA	16	4	OBERT	0	483285	26/4/2007	Sí porque aprendo sobre la licenciatura en la que estoy matriculada pero, a la vez, aumento mi conocimiento interdisciplinar de otras materias



CVA	16	4	OBERT	0	483675	25/4/2007	si, porque constantemente se renuevan los contenidos del campus y se nos ofrecen sugerencias de nuevos artículos interesantes sobre la asignatura.
CVA	16	4	OBERT	0	484507	25/4/2007	Por supuesto. Estoy adquiriendo nuevos conocimientos a partir de la información de la biblioteca digital y como resultado de los debates con los profesores y compañeros.
CVA	16	4	OBERT	0	485319	25/4/2007	Sí, son facetas nuevas
CVA	16	4	OBERT	0	488996	25/4/2007	1.- Sí. 2.- POR TODO EL MATERIAL DISPONIBLE, MÁS EL AÑADIDO DE TEXTOS Y OPINIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS.
CVA	16	4	OBERT	0	497668	25/4/2007	si
CVA	16	4	OBERT	0	498816	25/4/2007	si muchos, a través del campus se nos resuelven dudas y se amplían conocimientos mediante artículos o libros u opiniones personales.
CVA	16	4	OBERT	0	502710	26/4/2007	Si, pero más que por el campus es por el estudio de las asignaturas y el campus forma parte de ellas
CVA	16	4	OBERT	0	503385	25/4/2007	Si, de todo se aprende
CVA	16	4	OBERT	0	507542	25/4/2007	Siempre es provechoso leer las aportaciones generales
CVA	16	4	OBERT	0	507669	25/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	509294	26/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	510991	26/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	511845	25/4/2007	Es tal la cantidad de conocimientos generados en el universo virtual que el encuentro de participantes, en un foro por ejemplo, se orienta a la definición de un tema planteado previamente que conduce a la adquisición de nuevos conocimientos que, seguramente, de forma individual, serían más limitados.
CVA	16	4	OBERT	0	512189	25/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	513180	25/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	519993	26/4/2007	Si, valoro positivamente las aportaciones de los compañeros en foros Ya lo creo. Antes ya había visto prácticamente los mismos temas por mi cuenta y esto me ayuda a estructurar lo que ya sabía y a añadir nuevos conocimientos.
CVA	16	4	OBERT	0	522346	26/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	523113	6/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	30100157	25/4/2007	
CVA	16	4	OBERT	0	70000141	10/4/2007	
<b>Puedes darnos un ejemplo de experiencia positiva en tus relaciones en el Campus virtual</b>							
CVA	16	6	OBERT	0	110358	25/4/2007	Enriquecete gracias a los conocimientos de tus compañeros en debates o foros.
CVA	16	6	OBERT	0	235528	25/4/2007	Me limito solo a la asignatura no tengo tiempo para más, es decir para tener otros contactos. El aprendizaje, en general, es muy individual, consiste casi exclusivamente en aprender por tu cuenta y hacer PECs presentándolas en una fecha determinada (no sé si esto es positivo o negativo, pero es)
CVA	16	6	OBERT	0	366043	25/4/2007	Como ejemplo las relaciones establecidas con compañeros de estudios, que en algunos casos permanecen incluso después de terminar los mismos.
CVA	16	6	OBERT	0	373716	25/4/2007	El acceso permanente y real con el profesorado, algo que no ocurre en la Universidad presencial
CVA	16	6	OBERT	0	403576	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	405301	25/4/2007	Ninguna Estoy realizando un master en estudio de cine chino, por cierto, si tienes conocimientos de ello o amigos que los tengas, estaría agradecidísima si enviaras a mi email información, y los compañeros se han volcado en facilitarme información y darme su opinión
CVA	16	6	OBERT	0	431299	25/4/2007	No tengo ninguna concreta, cualquiera en que el consultor o los compañeros me sacó de un problema
CVA	16	6	OBERT	0	440385	26/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	441645	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	452524	26/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	452606	26/4/2007	En los debates hay siempre varios puntos de vista que te ayudan además de a ampliar tus conocimientos a ver otros puntos de vista diferente de los tuyos.

CVA	16	6	OBERT	0	453367	25/4/2007	La realizacion de trabajos en grupo
CVA	16	6	OBERT	0	453524	26/4/2007	UN año hicimos una cena de los compañeros Las experiencias positivas han sido más bien generales. Hay profesores muy interesados en el progreso de sus alumnos, y que se toman muchas molestias para suministrar materiales complementarios. También he conocido a personas muy interesantes, tanto alumnos como profesores.
CVA	16	6	OBERT	0	468512	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	481612	26/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	483234	26/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	483285	26/4/2007	La respuesta directa de los profesores y profesoras es mejor que en la Universidad tradicional me gusta mucho el laboratorio oral de chino. todas las veces que me he apuntado he aprendido mucho y me parece un contacto muy directo con una asignatura de lengua.
CVA	16	6	OBERT	0	483675	25/4/2007	He tenido ocasión de intercambiar puntos de vista sobre temas de mi interés con compañeros de estudios.
CVA	16	6	OBERT	0	484507	25/4/2007	comodidad
CVA	16	6	OBERT	0	485319	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	488996	25/4/2007	AL PRINCIPIO DEL SEMESTRE PLANTEÉ UNA SERIE DE DUDAS EN LA ASIGNATURA DE CHINO RELATIVAS A CÓMO CONFIGURAR MI ORDENADOR PARA TECLEAR TONOS EN PINYIN, Y A LAS POCAS HORAS TENÍA RESPUESTA DE LA CONSULTORA Y DE UNA ALUMNA.
CVA	16	6	OBERT	0	497668	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	498816	25/4/2007	cuando nos ayudamos unso a otros con las preguntas de los ejercicios y nos explicamos cosas. o simplemente debatimos sobre el tema
CVA	16	6	OBERT	0	502710	26/4/2007	Información útil de asignaturas que me han ayudado a elegir las asignaturas del siguiente cuatrimestre
CVA	16	6	OBERT	0	503385	25/4/2007	Mis compañeros y profesores ma han solucionado alguna que otra duda
CVA	16	6	OBERT	0	507542	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	507669	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	509294	26/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	510991	26/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	511845	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	512189	25/4/2007	Justo el lugar de encuentro que representa.
CVA	16	6	OBERT	0	513180	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	519993	26/4/2007	Ninguno en particular, todas en general Ver el interés que despierta el tema de Asia Oriental y poder participar, aunque sea brevemente.
CVA	16	6	OBERT	0	522346	26/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	523113	6/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	30100157	25/4/2007	
CVA	16	6	OBERT	0	70000141	10/4/2007	
<b>Puedes darnos un ejemplo de experiencia negativa en tus relaciones en el Campus virtual</b>							
CVA	16	8	OBERT	0	110358	25/4/2007	Cuando te encuentras con que debes leer multitud de largos mensajes en un debate.
CVA	16	8	OBERT	0	235528	25/4/2007	Una biblioteca imposible de entender y de mal funcionamiento. El aprendizaje, en general, creo que es muy individual, consiste casi exclusivamente en aprender por tu cuenta y hacer PECs presentándolas en una fecha determinada (he echado en falta muchas veces explicaciones directas de los "consultores", desde mi punto de vista no es una cuestión de participación en debates,chats o fóruns)
CVA	16	8	OBERT	0	366043	25/4/2007	La falta de atención de algunos consultores, que hacen caso omiso de sus obligaciones de atención a los estudiantes y algunos debates en tono muy agresivo suscitados en algún foro y por motivos varios (políticos, en muchas ocasiones).
CVA	16	8	OBERT	0	373716	25/4/2007	Quizás algunos de los tramites administrativos necesarios y paralelos a la realización de los estudios.
CVA	16	8	OBERT	0	403576	25/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	405301	25/4/2007	La mayor parte
CVA	16	8	OBERT	0	431299	25/4/2007	No tengo ninguna, algúnque otro encontronazo dialéctico en los debates, pero sin importancia.

CVA	16	8	OBERT	0	440385	26/4/2007	No tengo
CVA	16	8	OBERT	0	441645	25/4/2007	No tengo ninguna experiencia negativa
CVA	16	8	OBERT	0	452524	26/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	452606	26/4/2007	Solo una vez, en un debate en vez de debatir se faltó al respeto y se discutió.
CVA	16	8	OBERT	0	453367	25/4/2007	No
CVA	16	8	OBERT	0	453524	26/4/2007	Cuando los compañeros me critican sin entender mi razonamiento sino sólo por la corrección política de mis afirmaciones En el debate de una asignatura expresé mi desacuerdo de forma respetuosa con la opinión de un compañero, pero éste se lo tomó de forma personal y terminó atacándome personalmente. Creo que el profesor debería haber intervenido para llamarle la atención, pero no lo hizo. Tampoco me defendió ningún compañero.  Otras experiencias negativas han sido profesores que no responden a los mensajes, o que tardan mucho en corregir las PECs.
CVA	16	8	OBERT	0	468512	25/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	481612	26/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	483234	26/4/2007	Quizás la falta de interés de algún profesor o consultor aislado (pero no menos ni más de la que se puede producir en la Universidad tradicional)
CVA	16	8	OBERT	0	483285	26/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	483675	25/4/2007	no he tenido experiencias negativas importantes.
CVA	16	8	OBERT	0	484507	25/4/2007	Considero que el CV es técnicamente mejorable.
CVA	16	8	OBERT	0	485319	25/4/2007	No poder contactar en el momento que lo necesitas
CVA	16	8	OBERT	0	488996	25/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	497668	25/4/2007	EL DESINTERÉS DE MUCHOS ALUMNOS POR UTILIZAR UNA HERRAMIENTA PARA COMUNICARNOS POR VOZ (COMO EL MESSENGER Ó EL SKYPE, P. E.J.) CUANDO HAY QUE REDACTAR UN TEXTO EN GRUPO, Y EL HECHO DE QUE TAMPOCO LA UOC LO PROMUEVA, SALVO PARA EL LABORATORIO DE CHINO. TAMBIÉN ME PARECE NEGATIVO QUE LA UOC NO UTILICE LA "PIZARRA VIRTUAL" YA DISPONIBLE EN INTERNET, LO QUE HACE POSIBLE DAR CLASES PRESENCIALES A TRAVÉS DE LA RED. YO UTILIZO PROGRAMAS DE VOZ Y LA "PIZARRA VIRTUAL" PARA DAR CLASES DE AVIACIÓN A PERSONAS QUE VIVEN EN DISTINTAS CIUDADES DE ESPAÑA Y DEL EXTRANJERO. la participacion obligatoria en el area de debate de la asignatura Chino I. Como era obligatoria la participacion, había muchas aportaciones que eran realmente absurdas, y en ocasiones no se seguía el guion del debate. Se utilizaba más bien para soltar cada uno sus intervenciones y punto
CVA	16	8	OBERT	0	498816	25/4/2007	alguna vez haces alguna pregunta al consultor y este directamente(se le olvidara) no te responde
CVA	16	8	OBERT	0	502710	26/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	503385	25/4/2007	No obtener respuesta
CVA	16	8	OBERT	0	507542	25/4/2007	Alguna vez ante alguna duda han tardado en darme respuesta
CVA	16	8	OBERT	0	507669	25/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	509294	26/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	510991	26/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	511845	25/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	512189	25/4/2007	La novedad,la incertidumbre y la soledad de enfrentarse a algo nuevo con una redefinición de lo real como virtual. El impacto que produce la impersonalidad del medio y la incertidumbre que produce la valoración de la opinión propia por los demás.
CVA	16	8	OBERT	0	513180	25/4/2007	
CVA	16	8	OBERT	0	519993	26/4/2007	no
CVA	16	8	OBERT	0	522346	26/4/2007	Mi única experiencia negativa es mi deficiente acceso al Campus. Depender para ello de mi conexión en el trabajo me resulta muy incómodo. Creo que tengo que

actualizar mis recursos informáticos para continuar.

CVA	16	8	OBERT	0	523113	6/4/2007
CVA	16	8	OBERT	0	30100157	25/4/2007
CVA	16	8	OBERT	0	70000141	10/4/2007

## APÊNDICE E - QUESTÕES ABERTAS UNISUL

### **Pergunta 59: Você considera que a CVA é um espaço de comunicação e de trocas entre os pares? Por quê?**

Sim, porém não só favorece a troca como também a produção do conhecimento.

Pois é o meio de se buscar e rever conceitos e conhecimentos.

sim e não, deveria ser mais usado para os assuntos disciplinares e menos para bate-papo.

Pode ser. Mas quando o conhecimento da turma é demasiado heterogêneo. Essas trocas não apresentam conteúdo.

Sim, mantém-se ligado nas informações, nas novidades, e troca de figurinhas.

Sim, porque proporciona as pessoas de diferentes regiões e culturas interajam e formem opiniões diversas sobre os mais variados assuntos

Sim, porque proporciona as pessoas de diferentes regiões e culturas interajam e formem opiniões diversas sobre os mais variados assuntos

Sim, pois, por meio de algumas ferramentas de comunicação, é um espaço em que há um estímulo permanente à comunicação entre os pares, às vezes até de forma quase instantânea.

Sim, porque é através da CVA que podemos participar no curso, interagir com os colegas e com os professores.

Até o presente momento o CVA é um espaço pouco explorado em suas potencialidades.

Sim. Pois possibilita uma maior troca de conhecimento.

Sim, é um espaço onde os alunos podem interagir, não somente sobre a disciplina estudada.

Porque através dela podemos interagir com os colegas e aumentar o nível desconhecimento.

Não, até o momento apesar de freqüentar diariamente o cva, não fiz amizade e nem troquei informações com outros colegas, mas não por desinteresse meu, simplesmente porque ninguém respondeu uma mensagem ou entrou em contato.

Sim. Porque permite que eu escolha a pessoa com quem eu queira trocar idéias sem a interferência de professores, tutores e colegas.

Sim. Facilita a troca de idéias e conhecimentos, além de mostrar outros pontos de vista e realidades vivenciais. Supre parte da necessidade do convívio presencial.

Sim, porque trocamos idéias e experiências, que ajudam no desenvolvimento.

Sim, porque facilita a interação entre professor e aluno, mesmo sendo uma matéria virtual, além do que sua metodologia é totalmente voltada para aprendizagem.

Sim, permite que o aluno avalie seu grau de aprendizagem e conhecimento do assunto em relação ao grupo.

Sim, considerando que é ponto de debate.

Considerado a troca entre o grupo e não só entre pares. Formando uma teia de conhecimento.

Sim, embora seja numa escala menor, pois cada aluno planeja seu próprio horário o que as vezes dificulta a relação de troca.

SIM. O AMBIENTE VIRTUAL SUBSTITUI O AMBIENTE PRESENCIAL, ONDE AS TROCAS OCORRERIAM NATURALMENTE.

Sim. Podemos interagir e trocar opiniões e isso ajudara adquirir conhecimento

Sim. Por que ele permite a troca de experiências e conhecimento entre os alunos. Sim, pois possibilita diversos momentos para que os pares participem e, aí, desenvolvam sua afetividade.

Sim, é o espaço onde temos a oportunidade de ver o que o conteúdo estudado provocou em cada um dos participantes.

É a forma que temos no ensino virtual

Sim, principalmente pelo fato de não haver outra forma de contato tão acessível e cômoda para trocas tanto com os professores, quanto com os colegas.

Sim, porque uso.

Sim, pois é uma ótima forma de interagir a distancia, simulando assim um encontro pessoal entre colegas de turma para debater algum assunto.

Permite a interação dos alunos em função de não existir os encontros presenciais.

A CVA faz com que estejamos orientados e informados sobre o que está acontecendo no Curso e ao mesmo tempo realiza a ligação na comunidade acadêmica.

Sim. é muito importante a troca de informações.

Sim, porque a troca de experiência e conhecimento entre os membros é importante, mas vale lembrar que nem todos tem seu tempo dividido e condições de participar ativamente de todos os fóruns, debates.

Sim, pois como não temos um orientador que sugere leituras e explicações mais brandas do assunto, temos o CVA, aonde achamos de tudo e sobre tudo que precisamos para concluir cada matéria com grande êxito, basta o aluno ter força de vontade. A Unisul está de parabéns por ser pioneira na região de SC com este sistema, que a cada semestre melhora mais.

Sim. Com certeza é o meio mais rápido e eficiente que podemos ter para aprendizagem e interação entre os colegas.

Sim, ele facilita o dialogo por não tem a necessidade que ter respostas imediatas.

Sim, no entanto ressalto que na minha percepção a metodologia apresentada baseada no construtivismo social, tem limitações quanto ao estímulo para a utilização de determinadas ferramentas e também para uma maior interatividade dos alunos. Se no design instrucional estive previsto a criação automática de grupos de trabalhos com exercícios e atividades, com discussões programadas para as equipes este fato facilitaria a integração da turma, já que se faz necessário a interação com os pares. Outro aspecto é que salvo raras exceções as pessoas não estão acostumadas a trabalharem num ambiente colaborativo virtual

Sim. é espaço destinado a propiciar essa atividade.

Os exercícios propostos pelo professor atraem a atenção de cada participante na comunicação e de trocas entre os pares.

Não. Ainda existe pouca participação dos alunos no ambiente virtual. Existe uma procura somente quando o conteúdo didático traz dificuldade na compreensão.

Sim, além disso este espaço tem contribuído em todas as dúvidas existentes.

Sim, pois é uma boa oportunidade de conhecer os colegas e trocar conhecimentos.

Sim, porque permite a troca de opiniões e a possibilidade de auxílio na atividade.

Sem duvida, mesmo a comunicação sendo virtual ela acontece de maneira clara e objetiva. A organização do site é muito bem estruturada e orienta os assuntos a serem discutidos.

Sim. Porque a troca de experiências de pessoas distantes geograficamente enriquece bastante e motiva muito a interação.

**Pergunta 60: Você considera que está adquirindo novos conhecimentos através da sua participação na CVA. Por quê?**

Sim, além do conteúdo apreendido tenho lido e registrado com maior frequência

Sim. É claro que sempre adquirimos novos conhecimentos através de qualquer tipo de busca de informações. Eu prefiro mais estudar pelos livros e uso o CVA mais quando preciso perguntar/tirar dúvidas e fazer as AD's.

Possibilita o contato com pessoas de diversos lugares e culturas e ha uma diversidade de conhecimentos e experiências.

consideravelmente sim, cada troca de informações e novo conhecimento.

Sim. Procuo pesquisar e reter o feedback do tutor.

Sim, sempre que se estuda, o objetivo é adquirir novos conhecimentos ou aperfeçoá-los, caso contrario não teria sentido.

Sim, porque o acompanhamento constante do corpo docente nos impele a buscar resposta e soluções para os mais variados problemas.

Sim, porque o acompanhamento constante do corpo docente nos impele a buscar resposta e soluções para os mais variados problemas.

Por meio da CVA entramos em contato com outras realidades, outras formas de enxergar a vida. Saímos do círculo de amizades do nosso cotidiano e passamos a conhecer opiniões regionalizadas, com conteúdos culturais diversos. Isso amplia o nosso conhecimento.

Sim. Nas participações no Fórum, nos comentários dos professores sobre as disciplinas, quando faço alguma indagação e sou atendido.

Sempre tem algo a se aprender, e o aprendizado será melhor estruturado a partir do momento que todos os profissionais envolvidos tiverem melhor domínio sobre as técnicas de transmissão do conhecimento através do CVA.

Sim. Nós desempenhamos um papel muito importante de sermos administradores do nosso tempo, então, o aluno virtual tem que se dedicar com seriedade e estudar.

Sim, sem duvida, há sempre algo novo.

Porque ao trocarmos idéias e comentarmos assuntos, estamos aperfeiçoando os conhecimentos e contribuindo para a CVA.

sim, está abrindo um leque no método de ensino, já que sou estimulado pelo fato de não ser pressionado.

Sim. A opinião das pessoas quando bem fundamentada ajuda na construção de novos conhecimentos.

Sim. Justamente pela interação com os demais colegas.

Sim, através dos relatos dos outros participantes.

Sim, devido a sua dinâmica metodologia, tanto virtual como na aplicação das provas.

Sim, as opiniões dos outros muitas vezes esclarecem detalhes que passaram despercebidos

Sim.. pelas opiniões dos outros.

Com certeza, com a troca de experiências e com a prática aprendemos muito.

Sim, pois me obriga a planejar melhor a maneira de estudar e confiar na relação que estou tendo com o ambiente de estudo.

Sim. Os debates e as atividades propostas tem possibilitado a construção do conhecimento.

Sim. Pela interatividade. Duvidas q tenho as vezes são comentadas e explicadas pelos colegas ou professor

Sim. No CVA são jogados inúmeras informações.

Sim. Considero os professores competentes e motivadores, além de ser o ambiente estimulador e propício a discussões.

Sim, as experiências trocadas ilustram a teoria estudada nas disciplinas.

Sim e muito

Justamente pelo fato de existir uma troca de informações e pela necessidade de se pensar a respeito dos temas propostos, das opiniões expostas, etc.

Sim, pois vários assuntos de importância já foram discutidos e elucidados no CVA.

Sim, porque percebo isso na prática

Sim, tenho me tornado mais disciplinado uma vez que preciso cumprir cronogramas de atividades.

Sempre é possível aprender novos conhecimentos e inclusive reformular conceitos já existentes.

Sim. Pelo próprio método de ensino e também pelas interações entre os colegas e professores estou tendo a oportunidade de aplicar e demonstrar o que aprendi, com outras pessoas fora da CVA.

Sim. São idéias diferentes, feitas de pesquisas diferente.

Razoavelmente, devido a necessidade obrigatória da participação e da opinião dos colegas e auxílio dos professores

Sim, o estudo sempre é bem vindo nos dias de hoje, mas com a correria do dia a dia fica mais complicado dedicar-se a eles. Com o ensino a distância ficou ótimo, pois agregamos o útil ao agradável, deixando o aluno escolher qual o melhor horário de estudo.

Sim. Neste meio a leitura é fundamental, sendo assim adquirimos opinião própria e depois trocamos idéias com nossos colegas através do cva.

Sim, trata-se de um ambiente que permite o acesso a outras informações ou mesmo pode indicar outros sites.

Sim, pois o conteúdo a ser abordado é exposto nos fóruns e quanto maior o uso de mecanismo que propiciem e modelem a interação entre os pares, teremos uma maior estruturação dos conhecimentos.

Sim, pois cada nova conversa, fórum, qualquer atividade eu estou adquirindo novos conhecimentos.

A finalidade última dos processos educativos em geral é o conhecimento formativo e informativo.

Sim. Adquiro novos conhecimentos com perguntas e textos anexados pelos tutores.

Sim, porque está refletindo no campo profissional.

Sim, pois gosto de ler as mensagens e opiniões dos colegas e participar também.

Sim, embora limitada, pois utilizei apenas o obrigatório.

O conteúdo disponível é muito rico e está colocado de uma forma bastante clara.

Sim. Porque há um incentivo muito grande na pesquisa e procura deste conhecimento, além do que isto contribui para o desenvolvimento de minha habilidade para tal, por meio de minha autonomia.

**Pergunta 61: Relate uma situação que considera positiva em seu relacionamento virtual:**

A liberdade de organizar o tempo para realizar minhas atividades

Autonomia sobre os estudos e a disciplina para estudar.

O contato com uma colega da minha região que se encontra bem distante e que



através do CVA possibilitou o encontro de ambos

Os debates na ferramenta fórum.

A mais positiva é quando o tutor interage com o aluno tirando suas dúvidas.

Interatividade a distância.

Há pouco tempo, participei de um fórum sobre troca de mensagens virtualmente e fiquei satisfeito em receber um feed-back quase que instantâneo do meu professor e dos outros companheiros de classe.

Há pouco tempo, participei de um fórum sobre troca de mensagens virtualmente e fiquei satisfeito em receber um feed-back quase que instantâneo do meu professor e dos outros companheiros de classe.

A necessidade de realizar um trabalho em grupo foi uma experiência inédita para mim e ocorreu de forma positiva, que nos estimulou a cooperar e colaborar para que a tarefa pudesse ser feita no tempo necessário. Ao mesmo tempo, fortaleceu os laços de amizade entre alunos de uma classe virtual.

Acredito que se não houvesse uma interação virtual entre a comunidade acadêmica, o curso à distância ficaria monótono e sem motivação. Já fiz um curso técnico e não terminei justamente por haver somente leitura de apostilas sem a interação virtual.

O fórum, quando bem dirigido pelo professor tutor.

Ser atendida pela faculdade quando precisei.

Toda vez que precisei de ajuda ela veio de forma rápida.

O diálogo aberto, rápido e objetivo com os professores e colegas, obtendo um retorno imediato das indagações.

O aprendizado é importante, tenho uma visão ampla sobre que os outros alunos fazem e posso me espelhar em seus conhecimentos sem ser inoportuno.

Quando o aluno pode lançar um tema através de um fórum, relacionado com os estudos em curso.

A troca de experiências pessoais é um dos fatores mais positivos

A facilidade de comunicação com o professor tutor.

Quando o assunto é completamente novo para mim e entro em contato com algum aluno que já trabalha naquela área que abrange esse assunto.

A facilidade do acesso a informação, sem ter que depender do horário fixo, para o estudo, mas que mesmo assim exige uma disciplina para acompanhar os módulos.

**QUANDO AS MENSAGENS QUE EU POSTO SÃO LIDAS E RESPONDIDAS PELOS DEMAIS PARTICIPANTES E PELO PROFESSOR TUTOR.**

Conheci uma colega que morava em Porto Alegre também. Fomos juntas para Florianópolis na última prova que tivemos e formou-se uma amizade.

Ambientação e adaptação para trabalhar em rede (à distância).

A praticidade na troca de informações e atualização do grupo.

O contato com experiências muito diferentes das vivenciadas em minhas atividades profissionais.

troca de experiência e resposta imediata

Sem obrigatoriedade, sem pressão, tudo flui com mais naturalidade. O tempo é utilizado de acordo com a disponibilidade de cada um.

Adoro estudar, não meço esforço, acho difícil na verdade, mas os professores são atenciosos e os monitores também, isso eu considero uma relação positiva.

Trocar conhecimentos

A liberdade de perguntar a qualquer momento, sem hora marcada.

A distância impede de encontrar colegas e amigos. O ambiente virtual aproxima

as pessoas de uma forma bem positiva.

Minha postura em querer aprender e meu empenho no Curso.

Ajuda na pesquisa.

Estudar em qualquer lugar a qualquer horário.

Todas possíveis. Este ambiente na maioria das vezes é positivo.

Com o curso de especialização tive acesso a sites de Ead de outros países como no caso Portugal, onde localizei um curso também a distância de mestrado na minha área.

A disponibilidade dos professores tutores em atenderem ao desafio de atuarem nesta modalidade de ensino.

As concepções pedagógicas de cada um de nós estão em uma estreita conexão com a "teoria sobre o conhecimento" que, individual ou coletivamente, assumimos.

Acho interessante a preocupação de alguns tutores em relação ao aprendizado do acadêmico.

O auxílio dos professores e a motivação pela disciplina fazem com que despertemos para o conteúdo.

Neste curso tive a oportunidade de conhecer uma colega que mora aqui em Porto Alegre e ficamos amigas. Considero esta nova modalidade de ensino bastante entusiasmante, pois frequentemente nos impõem desafios e novas formas de estudo.

A experiência de elaborar um trabalho com pessoas que não conheci, exigiu um cuidado na elaboração das idéias e na apresentação de sugestões.

Conheci outras pessoas com os mesmos interesses.

A motivação e o interesse dos professores pelo meu trabalho e minha produção, me incentivaram a avançar mais no mundo acadêmico.

**Pergunta 62: Relate uma situação que considera negativa em seu relacionamento virtual:**

Quando o sistema cai, inviabiliza e acumula tarefas

É mais difícil tirar dúvidas apesar do tutor estar sempre disponível, mas cara a cara é mais fácil discutir e chegar onde quer.

Pessoas que procuram mostrar um conhecimento acima do normal querendo apenas aparecer sem no entanto mostrar conteúdo real dos assuntos.

Quando o tutor não responde a dúvida do aluno ou tarda em respondê-la. nenhuma.

O que mais me deixa desmotivado é a utilização do site "Minha Unisul". O site foi feito em um tipo de programação que o torna mais lento, de acesso difícil, a interface gráfica não ajuda e faz com que percamos muito tempo

O que mais me deixa desmotivado é a utilização do site "Minha Unisul". O site foi feito em um tipo de programação que o torna mais lento, de acesso difícil, a interface gráfica não ajuda e faz com que percamos muito tempo

O término de um curso a distância, quando cessa ou diminui a comunicação entre os membros da comunidade, nos leva à realidade de que, nesta modalidade, o virtual tende a se tornar efêmero. Ou seja: grande parte do relacionamento aluno-aluno e aluno-tutor deixará de existir.

A participação de todos no CVA e não de parte (professores, colegas)

Exemplo, 1) Por motivo de trabalho, solicitei o fechamento de matrícula pela ferramenta secretaria, mesmo assim continuei a receber os boletos de

pagamento das mensalidades sendo que o meu desempenho acadêmico caiu vertiginosamente em relação ao meu desempenho no semestre anterior, mesmo assim nenhum alerta foi dado sobre este desvio aos coordenadores do curso, e para não ser considerado devedor orientei a minha esposa para continuar os pagamentos. No último sábado (02/12/06), fui até o local da avaliação presencial e falei pessoalmente com o coordenador que estava aplicando as provas, ele anotou a minha reclamação e a levará ao secretário do meu curso (até o presente momento eu nem sabia que o meu curso tinha um secretário exclusivo) que deverá proceder de forma a resolver a questão a bom termo.

2) Particularmente neste semestre tive muita dificuldade de acesso ao EVA ou AVA (ambiente virtual da Unisul). Participei de um curso do Pece - USP com o ambiente MOODLE, onde o sistema se mostrou bem amigável e robusto. Obs: Caso a deseje discutir nossa condição de aluno AD (pelo ponto de vista do aluno), segue meu e-mail: [JesaniaDantas@gmail.com](mailto:JesaniaDantas@gmail.com) Aluno 4029 - TGI - UnisulVirtual

Quando dá algum problema e a página sai do ar. Quando há atraso do material didático.

Ainda não observei nenhuma.

Sem comentários.

Deveria existir um encontro entre os alunos virtuais organizado pela instituição para que pudéssemos ter um contato mais adequado e liberdade para entrar em contato quando necessário.

#NOME?

É muito negativo quando tentamos nos expressar ou levar um problema à alguém e ficamos sem resposta.

O não comentário das participações dos alunos pelos professores.

Quando um aluno que visivelmente conhece pouco do assunto em pauta, discorre longa e superficialmente sobre ele, como se fosse o professor da matéria.

Professor vir dizendo que vai entender como falta de interesse a não participação.

o estudo tem ficado monótono e sem motivação...os professores não tem interagido com a turma, só o fazem quando da entrega das ADs

A demora do retorno das mensagens e a metodologia de ensino embora sendo virtual esta ainda muito atrelada ao modelo tradicional, presencial, como por exemplo o sistema de avaliação.

QUANDO NÃO HÁ RETORNO DAS MENSAGENS QUE EU POSTEI.

Não lembro de nenhuma

Às vezes há dificuldade de entender algum tema proposto e após explanações, o professor ainda não entende a questão. Deve-se incentivar para que os alunos acessem e usem com mais frequência o chat.

Apesar de falarmos em afetividade do grupo, ainda fica difícil fazer amizades, no sentido completo da palavra, utilizando um AVA: este ainda é um modelo novo, em especial para pessoas de minha geração (40 anos).

Às vezes, há uma demora dos feedbacks dos professores sobre dúvidas colocadas e avaliações de atividades. Para diminuir a frustração, imagino que, se o curso fosse presencial, poderia ocorrer o mesmo, então, a causa não é pela modalidade do ensino à distância, e sim por outros fatores.

Não houve apenas uma colega deixou de responder a informação que solicitei de Brasília. Mas não fiquei triste, pois quem perdeu foi ela.

Às vezes, fica meio distante, vago, sem compromisso demais, até por acomodação dos próprios usuários... é como uma moeda que tem seus dois lados, conforme o uso...

Estudar sozinho é muito difícil, estou muito triste porque não consegui superar a matéria de contabilidade, estudei bastante e consegui pouco resultado. Nem sei se devo continuar. Era um sonho que eu tinha, mas hoje quando vi minha nota quase caí, estou muito decepcionada comigo mesma porque esforço não faltou, mas afinal é isso aí, uma situação deveras negativa para mim.

A participação não é grande. Basta olhar o número de exercícios postados quando a atividade não conta pontos.

Nunca encontrei colegas no site, apesar de tentar inúmeras vezes.

Por diversas vezes, não consigo encontrar pessoas no chat.

Não vejo nenhum aspecto negativo.

Os colegas deveriam se entrosar mais, e as APs deveriam ter a presença de pelo menos um Tutor.

Não tenho.

Alguns problemas técnicos da universidade e queria fazer uma reclamação, na última prova presencial deste semestre, enquanto fazíamos prova no bloco D, tinha um coral cantando em uma das salas ao lado, o que prejudicou bastante a prova de todos. Várias pessoas reclamaram, mas nada foi feito. Só acho uma falta de consideração com os alunos, pois muitos vieram de tão longe e nem um momento de sossego conseguiram para realizar a prova final da matéria.

Entendo que a única coisa que falta é na prova presencial termos um momento que antecede a prova para discutirmos os assuntos que ficamos com dúvida no tete a tete.

Em alguns momentos principalmente no final do semestre, por problemas pessoais e profissionais não consegui cumprir com os prazos que no caso ficaram curtos demais.

Sem comentários

Quando deixamos de assumir uma estreita conexão das concepções pedagógicas de cada um de nós sobre o conhecimento individual ou coletivamente.

Demora nas respostas feitas aos tutores quando surgem dúvidas a respeito dos conteúdos. Demora nas correções das avaliações.

A pouca participação e preocupação da secretaria.

O que mais me deixa apreensiva e acho que, por minha experiência como Tutora, também é da maioria das pessoas que estudam virtualmente é a demora no feedback quando postamos mensagens nas ferramentas de tutoria ou enviamos e-mail. Aconteceu isto comigo e não foi bom.

Não a valorizei o suficiente, talvez em parte porque tinha pouco tempo para fazer o curso.

Não tenho nenhuma situação.

Não tenho nenhuma situação.

