

Márcia Rodrigues Rabello

**INTERAÇÕES SOCIAIS NO
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:
ANÁLISE DA LINGUAGEM DE *FEEDBACKS***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Neiva Ignês Grandó.

Passo Fundo

2011

CIP – Catalogação na Publicação

R114iRabello, Márcia Rodrigues

Interações sociais no ambiente virtual de aprendizagem :
análise da linguagem de feedbacks / Márcia Rodrigues Rabello. –
2011.

103f.;30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2011.

Orientação: Prof^ªDr^ª Neiva Ignês Grando.

1. Inovações educacionais. 2. Ensino auxiliado por computador. 3.
Tecnologia educacional. 4. Educação - Recursos de rede de
computador. 5. Educação - Inovações tecnológicas. I. Grando, Neiva
Ignês, orientadora. II. Título.

CDU:371.3:004.738.5

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Agradeço a Deus por ter colocado anjos no meu caminho e pelo apoio da Capes para realizar esta pesquisa.

RESUMO

Com a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação na educação, a interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) torna-se crucial para a apropriação de elementos mediadores, também conhecidos como recursos digitais disponíveis nos espaços virtuais. Nessa perspectiva, a concepção de estratégias pedagógicas apropriadas a esse novo cenário pode permitir que alunos aprendam de forma mais colaborativa. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, descritivo, exploratório e etnográfico, orienta-se pela seguinte questão: de que forma os recursos digitais disponíveis no AVA propiciam a interação social entre os sujeitos do contexto da EAD? O estudo objetiva identificar as potencialidades dos recursos digitais disponíveis no AVA da Faculdade Meridional (IMED) de Passo Fundo/RS; analisar em que medida esses recursos propiciam formas de interação para que os professores possam mediar o conhecimento dos alunos, avaliando, por fim, a linguagem empregada no recurso mais recorrente, a saber, o *feedback*. Para tanto, fundamenta-se na interseção do conceito de interação/mediação proposto por Lev Vigotsky, em sua teoria sócio-histórica. Na análise sistemática dos recursos e estratégias utilizadas em salas de aula virtuais, são examinados os perfis do professor e dos alunos, os elementos disponíveis nos espaços virtuais, os recursos mais utilizados, o *feedback* das atividades virtuais, assim como as formas de comunicação síncrona e assíncrona empregadas. Mais do que apresentar uma sugestão quanto à utilização dos recursos digitais disponíveis no AVA, este trabalho explora uma série de reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem no contexto virtual e da interação entre os sujeitos presentes no cenário educativo, enfatizando que as diferentes formas de interação e intervenção são fundamentais para o processo de educação do século XXI.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Comunicação mediada por computador. Estratégias pedagógicas. Interação. *Feedback*.

ABSTRACT

With the introduction of new technologies of information and communication in education, interaction among individuals of the process in Virtual Learning Environments (VLE) it is essential to appropriate mediators elements, also known as digital resources available in virtual spaces. In this context, the conception of appropriated teaching strategies to this setting may allow students learn more collaboratively. This research, quantitative in character, descriptive, exploratory and ethnographic guided by the following question: how the digital resources available on the VLE provide social interaction among individuals in the context of ODL? This study aims to identify the potential of digital resources available on the VLE of Faculdade Meridional (IMED) from Passo Fundo/RS, analyzing the extent to which these resources provide ways of interaction for teachers to mediate the knowledge's construction of students. To this end, this work is based on the intersection of the concept of interaction/mediation proposed by Lev Vigotsky, in his socio-historical theory. In the systematic analysis of the resources and strategies used in virtual classrooms, profiles of teachers and students, the available elements in virtual classes, more frequently used resources, the feedback of virtual activities, as well as used forms of synchronous and asynchronous communication are examined. Rather than make a suggestion related to the use of digital resources available on the VLE to promote interaction, this dissertation sewing a series of reflexions related to the teaching-learning process in the virtual context and interaction among individual present in the educational setting, emphasizing that the different ways of interaction and mediation are fundamental for the educational process of XXI century.

Keywords: Virtual Learning Environment. Computer mediated communication. Teaching strategies. Interaction.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CMS – Course Management System
- EAD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FURB – Universidade Regional de Blumenau
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LATEC – Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- LBD – Lei de Diretrizes e Bases
- LMS – Learning Management Systems
- MEC – Ministério da Educação
- NEAD – Núcleo de Educação a Distância
- NUJUR – Núcleo de Práticas Jurídicas
- SGA – Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem
- TI – Tecnologia de Informação
- TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
- WWW – World Wide Web
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Evolução dos cursos EAD - Brasil 2000-2011.....	22
Ilustração 2 - Ferramentas síncronas e assíncronas da internet.....	25
Ilustração 3 - Origem semântica de interação e interatividade.....	29
Ilustração 4 - Conceitos de interatividade.....	30
Ilustração 5 - Conceitos de interação.....	31
Ilustração 6 - Lei da Dupla Formação.....	33
Ilustração 7 - Formas de interação no meio virtual.....	39
Ilustração 8 - Recursos digitais disponíveis no AVA.....	51
Ilustração 9 - Exemplo de programa/roteiro dos conteúdos da sala virtual.....	53
Ilustração 10 - Faixa etária dos alunos.....	55
Ilustração 11 - Gênero dos alunos.....	56
Ilustração 12 - Local de estudo.....	57
Ilustração 13 - Período de estudo.....	57
Ilustração 14 - Tempo de estudo na sala virtual.....	58
Ilustração 15 - Experiência anterior em curso em EAD.....	58
Ilustração 16 - Rendimento na aprendizagem com o uso do AVA.....	59
Ilustração 17 – Grau de facilidade/dificuldade do AVA.....	59
Ilustração 18 - Empatia dos alunos com a plataforma.....	60
Ilustração 19 - Disponibilidade do AVA.....	60
Ilustração 20 - A quem os alunos recorrem.....	61
Ilustração 21 - Número de alunos que conhecem cada recurso.....	61
Ilustração 22 - Lista das atividades (peças) propostas durante o semestre.....	64
Ilustração 23 - <i>Feedback</i> 1.....	65
Ilustração 24 - <i>Feedback</i> 2.....	66
Ilustração 25 - <i>Feedback</i> 3.....	67
Ilustração 26 - <i>Feedback</i> 4.....	68
Ilustração 27 - <i>Feedback</i> 5.....	69
Ilustração 28 - <i>Feedback</i> 6.....	69
Ilustração 29 - <i>Feedback</i> 7.....	70
Ilustração 30 - Reformulação de F4.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O PROCESSO DE PESQUISA	11
2.1 Pesquisas relacionadas	11
2.2 Tecnologias de informação e comunicação nas diferentes modalidades de ensino.....	18
2.3 Modalidade de ensino <i>semipresencial ou mista</i>	20
2.4 Legislação da EAD no Brasil	21
2.5 Ambientes Virtuais de Aprendizagem	23
2.6 Interação e interatividade	26
2.7 Mediação e relações pedagógicas	37
2.8 Formas de interação na EAD	39
2.9 <i>Feedback</i> : seu papel e suas tipologias na interação em AVAs.....	41
3 METODOLOGIA	49
4 RELATO E ANÁLISE DOS DADOS.....	51
4.1 Perfil e considerações do professor.....	53
4.2 Perfil e considerações dos alunos	55
4.3 O <i>feedback</i> como recurso de intervenção e de interação professor-aluno	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	83
APÊNDICE A – Termo de consentimento	84
APÊNDICE B – Questionário aplicado ao professor	86
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com o professor titular	90
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos.....	91
APÊNDICE E - Recursos disponibilizados para apoio na construção do conhecimento dos alunos	94
APÊNDICE F – Relatórios Gmoodle	96
ANEXOS.....	102
ANEXO A - Exemplo de sala de aula virtual customizada	103

1 INTRODUÇÃO

“Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”.

Paulo Freire

A evolução tecnológica vem acarretando uma nova abordagem na educação, especialmente no que tange ao relacionamento dos recursos tecnológicos com o meio educacional. Ao observar o contexto da utilização da tecnologia no ensino, verifica-se que a internet apresenta-se como uma realidade para todas as classes sociais, e não apenas para as classes média e alta. Financiamentos federais, estaduais ou municipais, bem como da iniciativa privada, por meio de ações da própria comunidade organizada, vêm incentivando a inserção de tecnologias em ambientes educacionais e de convivência pública, como bibliotecas, cafeterias, *shoppings*, aeroportos, entre outros espaços.

Mais especificamente no contexto educacional, a utilização de salas virtuais no processo de ensino-aprendizagem tem sido comumente explorada nas instituições. Porém, para que estas consigam atingir seus objetivos, voltados à construção de uma educação de qualidade, é preciso considerar algumas questões fundamentais que norteiam o principal sujeito desse processo: o aluno. Nesse sentido, cabe avaliar como os profissionais que atuam nas instituições estão considerando o ambiente sociocultural do indivíduo e as interações sociais com a geração digital, pois é dessa forma que se constrói o conhecimento, na visão de Vigotsky (1998a). Uma vez que essa percepção envolve fatores sociais, devem-se considerar as mudanças necessárias para que os professores possam acompanhar essa evolução, o que exige uma alteração significativa de paradigmas, pois a educação, no âmbito geral, é uma das áreas mais influenciadas pelos avanços tecnológicos, os quais implicam mudanças culturais e reconstrução de conceitos.

Diante das já mencionadas mudanças, o que emerge à realidade pós-moderna, apresentando-se como tema de discussão nos meios acadêmicos, é o entendimento quanto ao perfil do profissional do ensino e sua interação com o aluno. Na atualidade, aplicam-se novos contornos a essa realidade, construindo características relacionadas à sociedade da aprendizagem, da informação e do conhecimento. O cenário que se desenha, repleto de

possibilidades, abre espaço para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas para a construção do saber.

De acordo com Veen e Vrakking (2009), a maioria dos alunos que frequentam as salas de aula, hoje, é composta por uma geração chamada de “*homo zappiens*”, “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea”, ou, ainda, “geração *ciber*”. Seja qual for a denominação, o comportamento dessa geração, nascida a partir da década de 1980, apresenta características específicas de um indivíduo que veio ao mundo com o *mouse* e o controle remoto nas mãos, ou seja, que cresceu e se desenvolveu em uma era marcada pela presença maciça de recursos virtuais. Portanto, esses sujeitos desenvolveram habilidades que os diferenciam de outras gerações – que Marc Prensky chama de imigrantes digitais –, por realizarem diversas tarefas e comunicarem-se com várias pessoas ao mesmo tempo, escutando a diferentes estações de rádio, músicas MP3, assistindo a vários canais de TV, jogando com pessoas do mundo inteiro, dividindo sua atenção em diferentes sinais de entrada, variando o seu nível de atenção de acordo com a sua vontade. Além disso, são, segundo o autor, capazes de separar as informações de seu interesse, compartilhando conhecimentos e experiências de forma instantânea. Todavia, há que se ter cuidado com tal visão “determinista”.

De fato, percebe-se, cada vez mais, a participação desses sujeitos, em salas de aula tanto presenciais como virtuais. Por esse motivo, é necessário que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) proporcione diferentes recursos digitais a serem explorados pelos educadores em suas práticas pedagógicas, de forma que seja viável mediar e gerir a construção do conhecimento dos alunos, buscando atingir os objetivos pedagógicos para proporcionar subsídios aos sujeitos em sua aprendizagem, de maneira interessante. Um dos desafios presentes nessa tarefa consiste na linguagem, que, não raro, pode dificultar a comunicação entre as gerações, comprometendo a interação social e a aprendizagem do sujeito, especialmente na exploração dos recursos tecnológicos através de AVAs. Assim, muitos educadores encaram um cenário composto por uma geração que exige mudanças nas práticas pedagógicas, mudanças que envolvem, inclusive, a forma de comunicar, com vistas a despertar o interesse e a atenção dos alunos. Nesse sentido, torna-se relevante lançar um olhar aos sujeitos com ricas habilidades e competências, de modo a explorá-las de forma orientada, percebendo a tecnologia como recurso a ser utilizado, a fim de contribuir efetivamente para a educação e o desenvolvimento intelectual do sujeito, e, conseqüentemente, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo.

Como já referido, para atender aos desafios da construção de conhecimento e às necessidades reais da sociedade, por meio das interações sociais e da aprendizagem nas salas

virtuais, além do alto custo, outra demanda que se impõe diz respeito às mudanças culturais. Pressupõe-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham como objetivo auxiliar no desenvolvimento de alunos criativos e autônomos, oferecendo acesso a experiências de aprendizagens significativas, viabilizando a constituição de conceitos, crescimento e satisfação pessoal, de forma a contribuir para a formação de cidadãos mais responsáveis e participantes da sociedade.

Diante disso, questiona-se se os paradigmas educacionais que norteiam a prática mediada pelas tecnologias ou pelo AVA são capazes de incorporar em seus objetivos a ideia fundamental da abordagem sociointeracionista, ou seja, educar por meio das interações sociais, no caso específico deste trabalho, das que acontecem nas salas virtuais. Assim, esta investigação se propõe a discutir se as teorias de ensino-aprendizagem, presentes nas concepções de Vigotsky, continuam válidas para a Educação a Distância (EAD), explorando o desenvolvimento da linguagem que ocorre na interação com outros sujeitos do ambiente sociocultural.

Parte-se da afirmativa que a linguagem atende aos propósitos comunicacionais e, posteriormente, é usada como instrumento de pensamento (VIGOTSKY). Procura-se mostrar que, se tais concepções não forem adotadas em disciplinas que utilizam o AVA, esses também falharão em incorporar os objetivos de construção do conhecimento. Em seu desenvolvimento, a pesquisa norteia-se pela seguinte questão: de que forma os recursos digitais disponíveis no AVA propiciam a interação social entre os sujeitos do contexto da EAD?

Neste estudo, elege-se como objetivo geral analisar de que forma os recursos digitais disponíveis no AVA são empregados para promover a interação social entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, utilizando a EAD. Como objetivos específicos, elencam-se: identificar os recursos digitais disponíveis no AVA; avaliar de que forma ocorrem as interações entre os sujeitos e os recursos do AVA da Prática Jurídica Real e Simulada III do curso de Direito da Faculdade Meridional (IMED) de Passo Fundo, atualizando a teoria de Vygotsky; analisar o recurso mais recorrente – *feedback*.

A condição de professora coordenadora do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Faculdade Meridional permitiu à autora observar a necessidade da realização de estudos voltados a investigar em que medida o AVA possibilita ao professor promover a aprendizagem em seu processo educativo na EAD. Nessa perspectiva, pretende-se observar a

prática docente em um AVA, na condição de pesquisadora e não de formadora¹. Assim, a investigação se justifica por contribuir na aquisição de novas informações sobre o modo como os recursos digitais disponíveis nos AVAs propiciam interação, com vistas a promover a construção dos conhecimentos dos alunos e, por consequência, o fortalecimento da consciência dos professores quanto à importância da criação de estratégias eficazes para mediar as interações entre os sujeitos e seus objetos de conhecimento. Essa informação poderá fortalecer os estudos da área científica e mercadológica no desenvolvimento e na aprendizagem em Direito, como já vem sendo focado pelo NEAD, por meio de pesquisas sobre objetos de aprendizagem aplicados à Prática Jurídica Real e Simulada. Esta pesquisa poderá gerar, ainda, novos exames correlatos, que resultarão em trabalhos e artigos a serem publicados em eventos científicos e em periódicos da área.

Em uma aplicabilidade prática, este estudo permitirá fornecer informações ao curso de Direito para melhor utilização e aproveitamento dos recursos digitais disponibilizados nos AVAs, bem como para o desenvolvimento da excelência na prática pedagógica no ensino superior, especialmente na EAD. Por fim, sua relevância é capaz de ser estendida a outros cursos superiores da Faculdade Meridional e de outras IES, que poderão se apropriar do instrumento de coleta de dados, como subsídio para a verificação da relevância e do uso dos recursos digitais na construção de conhecimentos disponíveis nos AVAs.

Este estudo se divide em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo II, abordam-se os principais conceitos sobre a interação social e a utilização de recursos do AVA no processo de ensino-aprendizagem. No capítulo III, apresentam-se a metodologia empregada e o contexto da pesquisa. Mais adiante, o capítulo IV expõe a experiência realizada no âmbito da utilização dos recursos digitais disponíveis no AVA no processo educativo da Prática Jurídica Real e Simulada, com ênfase aos recursos digitais disponíveis no Moodle e à comunicação entre os sujeitos, considerando o *feedback* como elemento fundamental na mediação, interação e intervenção no processo de construção do conhecimento.

¹ O NEAD foi criado em 2008, porém a utilização da modalidade em disciplinas da graduação passou a ser explorada apenas no ano de 2010, tendo em vista a necessidade de estruturação física do setor, o reconhecimento de um curso de graduação e a implementação do projeto de formação de professores necessária para atuar na EAD, abordando estratégias de ensino apropriadas a esse contexto. Em reuniões com a Direção de Graduação e Coordenação do curso de Direito da instituição, percebeu-se a demanda de implementar as práticas de educação semipresencial no referido curso, mais especificadamente na disciplina de Prática Jurídica Real e Simulada III, na qual se desenvolve o presente estudo.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O PROCESSO DE PESQUISA

“Não se aprende senão aquilo que se pratica”.
Teixeira (1900-1971)

Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos relacionados ao uso das tecnologias de informação e comunicação nas diferentes modalidades de ensino, com ênfase na modalidade semipresencial ou mista, abrangendo uma síntese pertinente à legislação da EAD no Brasil. Mas adiante, dá-se destaque aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e aos temas da interação e da interatividade, nos aspectos relacionados à linguagem e aos conteúdos educacionais. Em seguida, trata-se do papel do *feedback*, em suas diferentes tipologias, na interação em AVAs, antes de se apresentar uma síntese relativa a pesquisas relacionadas ao tema em pauta.

2.1 Pesquisas relacionadas

“O processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”.
(OLIVEIRA, 1993, p. 57)

A EAD, nas suas vertentes semipresencial e *online*, tem sido temática recorrente nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes no país, em especial na Pós-Graduação Stricto Sensu, fato que se verifica na pesquisa realizada no site <http://conteudoweb.capes.gov.br>. A mesma recorrência aponta o mapeamento documental, organizado com base nos relatórios do repositório de Coleta da Capes (1998 a 2007), no que se refere às ações de EAD nos Programas de Pós-Graduação. A seguir, apresentam-se algumas pesquisas relacionadas ao presente estudo, com ênfase em seus resultados.

Destaca-se, inicialmente, a pesquisa de Barros (2000), realizada com o objetivo de analisar o uso de chats, em pequeno e grande grupo, como artefatos para comunicação entre professores e estudantes em duas disciplinas de diferentes cursos e turmas da Universidade

Federal de Pernambuco: *Sociologia da Educação Brasileira*, do curso de Pedagogia, do Centro de Educação, e *O papel dos Artefatos no Design*, do curso de Design, do Centro de Artes e Comunicação, tomando como base princípios da teoria da comunicação e dos modelos construtivistas-sociointeracionistas de aprendizagem.

Os resultados obtidos mostraram que os chats proporcionaram comunicação em três níveis: interpessoal, pequeno grupo e organizacional entre professores e alunos. No contexto organizacional e pequeno grupo, observou-se que os alunos detiveram a maior parte das falas e o professor atuou na concepção de autor como mediador do processo. No que se refere ao ponto de vista educacional, conceitual, constatou-se que a maior parte dos conceitos disponibilizados pelos professores, através de textos para leitura inicial, foi trabalhada pelos grupos durante os chats, garantindo o nível interpessoal da Lei da Dupla Formação de Vigotsky.

Dessa forma, a autora demonstra que os chats proporcionam comunicação em níveis variados, apropriados à construção de conceitos, concluindo que esse recurso pode ser usado para a EAD, suprimindo um tipo de necessidade que as outras mídias não suprem. A autora ressalta, ao finalizar, que o ciberespaço e todos os seus novos artefatos trazem embutida uma vastidão de possibilidades para a educação dos novos tempos, fundamentada na comunicação. No caso dessa pesquisa, os resultados mostraram que houve efetiva comunicação entre estudantes e professores e que o processo de aprendizagem foi estabelecido. A autora ainda destaca a necessidade de mudança de papéis dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas que esta virá ao seu tempo, o tempo dos homens, e não o das máquinas. Nessa perspectiva, ela enfatiza que cada professor e cada aprendiz, a partir de experiências com esses novos artefatos, desvendarão as verdadeiras potencialidades dessa mídia.

Igualmente interessante é o estudo realizado por Machado et al. (2005, p. 9), no qual foram apresentadas algumas discussões sobre as interações sociais no âmbito dos AVAs, a partir de uma análise quali-quantitativa de uma experiência de curso a distância, na modalidade “curso de extensão”, oferecido por uma universidade portuguesa. O objetivo foi verificar a presença de interações sociais nesses ambientes à luz das teorias de Berger e Luckmann, bem como de Garrison et al. Foram aplicados questionários aos formandos do curso – elaborados de acordo com as teorias dos autores citados – procurando analisar, principalmente, a presença social e a interação no AVA. Como resultado da pesquisa, constatou-se a ocorrência de relações sociais e de interação.

As perguntas quanto à qualidade do curso, seus desdobramentos pedagógicos, conteúdos ministrados e a interação com os formadores foram tratadas no questionário,

porém, não apresentadas, pois a intenção consistia em analisar as interações interpessoais nos AVAs. As questões relativas a esses assuntos têm reflexos nas interações de qualquer clientela, em qualquer tipo de curso, seja ele *online* ou presencial, fato é que a qualidade do curso e a formulação pedagógica são fundamentais para o êxito educacional. Isso quer dizer que as ocorrências positivas, que demonstraram o aparecimento de indícios de uma vida comunitária vivida durante o curso analisado, não podem ser desvinculadas de toda a trama engendrada pelos formadores para construírem e darem andamento ao curso, apontando para a presença de ensino. E a arquitetura e a engenharia do AVA também são fatores preponderantes, pois há de ter locais propícios para a manutenção da conversação tão necessária para a construção do sentimento comunitário.

Cultura, sociedade, linguagem, web são todas construídas pelos homens, todas produtos e produtoras de homens. Todas perpassam e seguem os movimentos existentes no interior de suas épocas, com suas características e envoltórios próprios de cada período histórico. Dessa forma, se há uma cultura característica dos dias de hoje e ela contém o mundo virtual, isso quer dizer que nossas realizações estarão contidas nas premissas culturais desses dias. A web, por ser um território atual e presente e por já ter raízes lançadas por um passado, representa e se objetiva nessa época. As relações interpessoais na web seguirão a cultura da hodiernidade, com suas características e modelos próprios. Se, em 1993, Howard Rheingold já compreendia e dissecava o modelo de “comunidade virtual”, na metade da primeira década do século XXI, esse modelo já está implícito na mentalidade humana, seja nos usuários da web, seja no restante dos humanos que recebem influências dos símbolos, códigos e signos existentes no propalar da virtualidade no mundo real.

Com isso, percebe-se que, ao “virtualizar” a educação num ambiente propício, estamos nada mais nada menos do que nos “comunicando” com a era vigente e sua mentalidade. Não é um exercício futurista e, sim, uma resposta a uma construção humana oferecida à sociedade. Construção essa que foi moldada pelo homem e, ao mesmo tempo, o molda, num processo característico dos meandros antropológicos. E as relações interpessoais vão responder nos ambientes virtuais com as “linguagens culturais” que elas compreendem e se comunicam, porém, carregadas de sentidos dos seus membros, sentidos esses condizentes com sua época e tempo cultural, ressaltam os autores.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Dalfovo (2007) destaca que o contexto tecnológico avança para sua aplicabilidade na educação, em especial nos AVAs, no processo de ensino-aprendizagem nas diversas modalidades de ensino. A FURB possui um AVA como meio de auxiliar a aprendizagem, e seu curso de graduação em Administração tem várias

disciplinas que se utilizam do AVA-FURB como recurso de prática colaborativa. O método adotado foi descritivo quantitativo e se subdividiu em três etapas: a primeira, em dados secundários com relatórios gerados a partir do próprio AVA-FURB; a segunda, em pesquisa realizada com os professores do Departamento de Administração; a terceira, em pesquisa realizada com os alunos do Curso de Administração.

O autor fez o uso de um questionário estruturado não disfarçado para a coleta dos dados. Para sua análise e interpretação, houve análise descritiva e cálculo de conjuntos difusos. Os resultados da pesquisa, em um primeiro momento, caracterizam os alunos e professores do Curso de Administração, demonstrando que há um perfil jovem de alunos; professores que atuam em sua maioria com 40 horas de dedicação à instituição; tanto alunos quanto professores utilizam o AVA-FURB em suas residências e na própria instituição; quanto ao período, a maioria atua no noturno. O segundo resultado, relativo aos recursos (material, fórum, fórum temático, texto coletivo, relatório e revisão, chat) mais utilizados, aponta o recurso material como o maior índice de uso, como também é o melhor recurso avaliado na percepção dos alunos e professores.

Outro resultado obtido pela presente pesquisa foi a percepção sobre o uso do AVA-FURB para colaboração entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse terceiro resultado, detectou-se uma contradição com a teoria estudada, pois o recurso que é percebido como possibilitador de colaboração foi o material. Esse estudo levou à conclusão de que os recursos podem ser mais bem explorados, especialmente no que tange a definições de critérios para análises de AVAs e, sobretudo, no que se refere à prática pedagógica exercida no Curso de Graduação em Administração da FURB, para, então, permitir melhor interação entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Já o estudo realizado por Frâncio (2009) teve como objetivo analisar de que forma o vídeo estava sendo utilizado no processo de ensino-aprendizagem das Teorias Administrativas nos Cursos de Graduação em Administração das IES da cidade de Blumenau, Santa Catarina. Para isso, fundamentou seu estudo com conceitos e pesquisas das áreas: ensino de administração, estilos de aprendizagem, estratégias didáticas inovadoras e o uso do vídeo. A pesquisa estava vinculada ao projeto de Estratégias Didáticas Inovadoras do grupo de pesquisa de Gestão Universitária e Ensino Superior, pertencente à linha de pesquisa em Estratégia do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Regional de Blumenau. A pesquisa pôde ser caracterizada como exploratória qualitativa. Em um primeiro momento, realizou-se uma análise documental dos planos de ensino de professores das

disciplinas de Teoria da Administração, das IES de Blumenau, identificando a forma como os professores contemplam os vídeos em sala de aula.

Após, ocorreram entrevistas com doze dos quatorze professores das mesmas disciplinas dos planos analisados. O instrumento adotado no segundo momento foi um roteiro de entrevista. Como critério de análise, foram criadas unidades, a partir dos discursos dos professores, no intuito de responder aos objetivos da pesquisa. Foram criadas 55 categorias, das quais, após análise detalhada, foram consideradas as que mais expressividade apresentaram à pesquisa. O método de evocação de palavras serviu para identificar a importância do uso do vídeo sob a ótica dos professores. Os principais resultados incidem sobre a caracterização do docente: 58,33% homens, faixa etária de 41 a 50 anos (58,34%), formação mais homogênea na área de Administração e, para 50% dos docentes, a profissão é secundária. A função do vídeo apresenta-se com o intuito de aproximar e ilustrar o conteúdo, sendo utilizado ainda de maneira tradicional em sala de aula. Ou seja, a partir da realização desse estudo, constatou-se que o vídeo no ensino das Teorias Administrativas nas IES de Blumenau ainda não é utilizado como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Ele ainda é considerado como um recurso, puro e simples. Além disso, não há conhecimento, pela maioria dos professores, das possibilidades desse recurso na sala de aula, assim como não há consenso sobre o que sejam estratégias didáticas inovadoras. Dessa forma, o vídeo não pode ser considerado como uma estratégia didática inovadora no ensino das Teorias Administrativas dos Cursos de Graduação em Administração das IES de Blumenau. O estudo se apresentou importante porque pode servir de base para os professores das disciplinas relacionadas, assim como pode ser replicado e cruzado com outras disciplinas das diversas áreas do conhecimento.

Merece destaque, ainda, a pesquisa orientada por Haguener et al. (2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007) sobre o ensino de graduação com o auxílio da plataforma Moodle. A pesquisa foi desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação (LATEC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), envolvendo Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem Online (SGAs), Learning Management Systems (LMS) e AVAs.

Em relação à escolha do Moodle, ao longo da experiência, a equipe pesquisadora pôde perceber que, apesar de não haver custo para sua utilização, foi necessária a contratação de profissional com conhecimentos na área de TI que pudesse atender e desenvolver soluções para os erros e problemas apresentados pelo software, pois não possuía assistência conforme as necessidades da universidade.

Segundo Delgado e Haguenaer (2009, p. 10), após a aplicação da pesquisa, é recomendado que os alunos interajam mais entre si e não só com o professor. Nesse sentido, os recursos ainda estão sendo timidamente explorados, até por uma questão de tempo para organizar e desenvolver questões, embora sejam um caminho para fortalecer a interação entre os participantes, promovendo questões em dupla ou resoluções de forma colaborativa (todos contribuem para uma solução).

Quanto ao chat, é preciso verificar uma nova estratégia de exploração da ferramenta, uma vez que ser utilizada como canal para esclarecimento de dúvidas não permitiu explorar seu potencial, assim como a ferramenta de fórum, que acabou sendo utilizada apenas para comunicação professor-aluno, em um formato pergunta e resposta, sem explorar muito a troca que ela pode proporcionar. Por fim, de acordo com Delgado e Haguenaer (2009, p. 8), as demais ferramentas foram muito bem exploradas pelo grupo.

Também é interessante o trabalho de Franco (2009), o qual se apresenta como dissertação de mestrado dentro do paradigma crítico, investigando a inserção de um ambiente virtual de aprendizagem como componente *online* no ensino de inglês em quatro turmas do Ensino Médio de uma escola federal do Rio de Janeiro. Seu estudo teve, portanto, por objetivo apresentar e discutir, a partir da percepção dos participantes (alunos e professor-pesquisador), as contribuições e as limitações do uso de um AVA como componente integrante de um curso presencial de inglês, que prioriza o ensino da habilidade de leitura. A intenção da autora era, justamente, discutir as características específicas desse ambiente virtual elaborado que propiciou tais contribuições e limitações. Além disso, ela analisa as relações possivelmente estabelecidas entre os componentes *online* e presencial do referido curso.

Para incorporar essa discussão dos dados gerados, o arcabouço teórico dessa pesquisa foi organizado com base em uma abrangente literatura sobre novas tecnologias e leitura instrumental. Como embasamento teórico para a discussão de novas tecnologias, a autora deu enfoque para a Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (WARSCHAUER, 2004; 2000; 1996; WARSCHAUER; HAELEY, 1998; STEVENS, 1989), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (TAVARES, 2009; DOMINGUES, 2009; COLE; FOSTER, 2008; PALLOFF; PRATT, 2007; BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; DILLENBOURG; SCHEINDER; SYNTETA, 2002), Moodle (DOUGIAMAS, 2000; 1999; 1998), Comunidades de Aprendizagem Online (PALLOFF; PRATT, 2007; 2003; 1999; MORAN, 2007; TAVARES, 2003; WELLMAN, 2001), modos de interação (ANDERSON, 2003; TUOVINEN, 2000; ANDERSON; VARNHAGEN; CAMPELL, 1998; MOORE, 1996) e

autonomia (FREIRE, 2007; PAIVA, 2006; 2001; WARSCHAUER, 2002; PENNYCOOK, 1997; BENSON, 1997; LITTLE, 1991; DICKINSON, 1987; HOLEC, 1981). Com relação à leitura instrumental, a autora buscou embasamento nas concepções sociointeracional (NUNES, 2005; LOPES, 1996; BLOOME, 1993), contemplando, ainda, em seu estudo, noções de letramento digital (CARMO, 2003; VETROMILLE-CASTRO, 2003; SOARES, 2002; LÉVY, 1996).

Os resultados dos dados, que foram gerados por meio de diversos instrumentos etnográficos (tais como questionários, entrevista em áudio, registros de mensagens *online*, diário do professor e dos alunos), evidenciam que a quantidade de contribuições pedagógicas propiciadas pelo uso do componente *online* ultrapassa as eventuais limitações. Observou-se que as limitações enfrentadas não estão relacionadas ao ambiente virtual elaborado em si, mas às dificuldades técnicas em geral. Os resultados indicam, ainda, que a complementaridade entre o presencial e o *online* pode promover oportunidades significativas de aprendizagem e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto para alunos quanto para o professor.

Por fim, a pesquisa realizada por Portal et al. (2007) apontou que as universidades precisam pesquisar metodologias e utilizar novos recursos tecnológicos com aplicação didático-pedagógica que estão à disposição no AVA Moodle, desenvolvendo formas de ensino não convencionais, por meio do lançamento de modalidade de EAD e de atividades teórico-práticas. Essa pesquisa teve como objetivo sugerir alternativas que melhor viabilizem o ambiente virtual como suporte essencial para a construção do conhecimento do aluno e uma pequena amostra do muito que se tem feito nos últimos tempos, na expectativa ainda de muitas inovações a serem realizadas nessa área, que precisa ser mais bem organizada e sistematizada. A metodologia da investigação constituiu-se numa análise qualitativa-descritiva-interpretativa, consubstanciada nos testemunhos de dez professores e vinte e um alunos de diferentes disciplinas dos dois cursos de graduação pesquisados. Após a análise das dificuldades significativas encontradas por alunos e professores, sugeriram-se recursos e metodologias didático-tecnológicos para o desenvolvimento nas disciplinas semipresenciais da graduação.

2.2 Tecnologias de informação e comunicação nas diferentes modalidades de ensino

O uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação nas práticas de ensino e aprendizagem não pode ser considerado algo novo, pois, anos atrás, educadores como Roquette-Pinto² e Anísio Teixeira³ encontraram no veículo radiofônico não um perigo iminente às crianças, algo que lhes poderia afetar a moral, os costumes, os valores, mas uma riquíssima possibilidade de reverter o quadro de abandono dos brasileiros quanto à educação formal. Na época, ambos já apresentavam inflexão abrangente sobre os problemas educacionais, apreendendo que educar é transformar, criar mundividências, desenvolver competências, facultar a constituição de pontos de vista, de inteligibilidades acerca dos fenômenos que circundam os homens e a história, com o auxílio de todos os recursos tecnológicos disponíveis para a sociedade, o que não se restringe ao uso do computador.

Nos dias atuais, entende-se a otimista afirmação de Roquette-Pinto acerca das potencialidades do rádio: “Eis uma máquina importante para educar o nosso povo”. Além disso, compreende-se por que ambos elaboraram e realizaram o plano de criação, em 1934, da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, emissora dirigida à educação e preocupada em divulgar, ao mesmo tempo, conteúdos diretamente escolares e os de natureza formativa mais geral, utilizando, para tanto, a estratégia a distância.

Segundo Moore e Kearsley, a definição mais citada de EAD é a criada por Desmond Keegan, em 1980, que se baseou na definição do próprio Moore:

O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas. (1996, p. 12)

De acordo com Peters (2003), EAD é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para atender ao

² Edgard Roquette-Pinto - 1884-1954. Médico, pesquisador, cientista, educador, polígrafo, fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje Rádio MEC. Produziu vários textos acerca do papel do rádio como instância educadora.

propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. Essa é, portanto, uma forma industrializada de ensinar e aprender, a qual não é compartilhada neste trabalho, que busca evidenciar o uso dessa modalidade a possibilidade de formação do sujeito, e não de mão de obra em massa.

Na definição de Holmberg (1977), o termo “educação a distância” esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A EAD se beneficia do planejamento, da direção e da instrução da organização do ensino.

Conforme Moore e Kearsley (1996, p. 206), seis elementos são essenciais para uma definição clara de EAD:

1. Separação física entre estudante e professor;
2. Influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e na preparação dos materiais de aprendizado;
3. Uso de meios técnicos – mídias;
4. Providências para comunicação em duas vias;
5. Possibilidade de seminários (presenciais) ocasionais;
6. Participação na forma mais industrial de educação.

Mais recentemente, a definição desses autores acerca da EAD diferencia-se daquela de 1973, por mencionarem a importância de meios de comunicação eletrônicos e a estrutura organizacional e administrativa específica:

Educação a distância é o aprendizado planejado, que, normalmente, ocorre em lugar diverso do professor e, como consequência, requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica. (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 2)

Peacock , por sua vez, define essa modalidade de educação de maneira mais simples. Segundo ele, na EAD, “os estudantes não necessariamente devem estar fisicamente no mesmo lugar, ou participarem todos ao mesmo tempo”. (1996, p. 25)

³ Anísio Spínola Teixeira - 1900-1971. Foi um dos principais educadores brasileiros, mentor do movimento Escola Nova. Recebeu influências de John Dewey e da chamada Educação Progressiva. Escreveu um dos primeiros textos sobre as relações do rádio com a educação: Rádio Educação.

Comentando a definição de Garcia Aretio, Preti (1996, *passim*) destaca os seguintes elementos:

a) A distância física professor-aluno – a presença física do professor ou do tutor, isto é, do interlocutor, da pessoa com quem o estudante vai dialogar, não é necessária e indispensável para que ocorra a aprendizagem. Ela se dá de outra maneira, “virtualmente”;

b) De estudo individualizado e independente – reconhece-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu conhecimento por si mesmo, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões;

c) Um processo de ensino e aprendizagem mediatizado – a EAD deve oferecer suportes e estruturar um sistema que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem;

d) O uso de tecnologias – os recursos técnicos de comunicação, que hoje têm alcançado um avanço espetacular (correio, rádio, TV, audiocassete, hipermídia interativa, internet), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. Oferecem possibilidades de estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e com uma rapidez espantosa;

e) A comunicação bidirecional – o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

2.3 Modalidade de ensino *semipresencial ou mista*

No Brasil, a expressão modalidade semipresencial ou mista é bastante comum. Segundo Teperino (2006, p. 99), a modalidade semipresencial é entendida como intermediária, como uma transição entre a educação presencial e a não presencial. Já na literatura internacional, essa modalidade é reconhecida como modalidade mista (*blended*), com diferentes gradações de encontros presenciais, ressaltando essa tendência na educação internacional.

Conforme Teperino (2006, p. 127), a definição pela modalidade a ser adotada (presencial, a distância ou semipresencial) é feita levando em consideração os seguintes aspectos:

- resultados de aprendizagem a serem alcançados;
- perfil dos usuários;
- tipo de curso;
- volume do público alvo a ser atendido;
- análise de relação custo *versus* benefício;
- dispersão geográfica do público alvo e
- infraestrutura da localidade.

2.4 Legislação da EAD no Brasil

No Brasil, a EAD possui uma história curta sob o ponto de vista de sua participação na oferta de cursos regulares. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desencadeou esse processo, o qual, porém, somente foi estruturado efetivamente a partir do ano de 2000. Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, teve, em seguida, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado, que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e mesmo daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária, a educação presencial tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. (GIOLO, 2008)

A LDB concedeu estatuto de maioria para a educação a distância, garantiu-lhe incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. Os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União, e as demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização) seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino. Com efeito, prevê a LDB, no Art. 80: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. (BRASIL, 1996)

Seguiu-se à LDB, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o Art. 80. Dessa forma, estabeleceu-se em tal Decreto o seguinte: “os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quando for o caso, as diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 1998).

As instituições que pretendem oferecer cursos na modalidade a distância com certificados de conclusão ou diplomas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional, ensino médio e graduação necessitam de credenciamento especial do Ministério da Educação (MEC). Os credenciamentos e as autorizações contêm prazo limitado de cinco anos. É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EAD e vice-versa. Os diplomas e certificados de EAD possuem validade nacional, enquanto que as avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação são realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada.

O crescimento de instituições privadas credenciadas pelo MEC para a oferta de cursos a distância ocorreu de forma avassaladora. Segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o credenciamento de IES para a oferta de EAD teve a seguinte evolução (Ilustração 1).

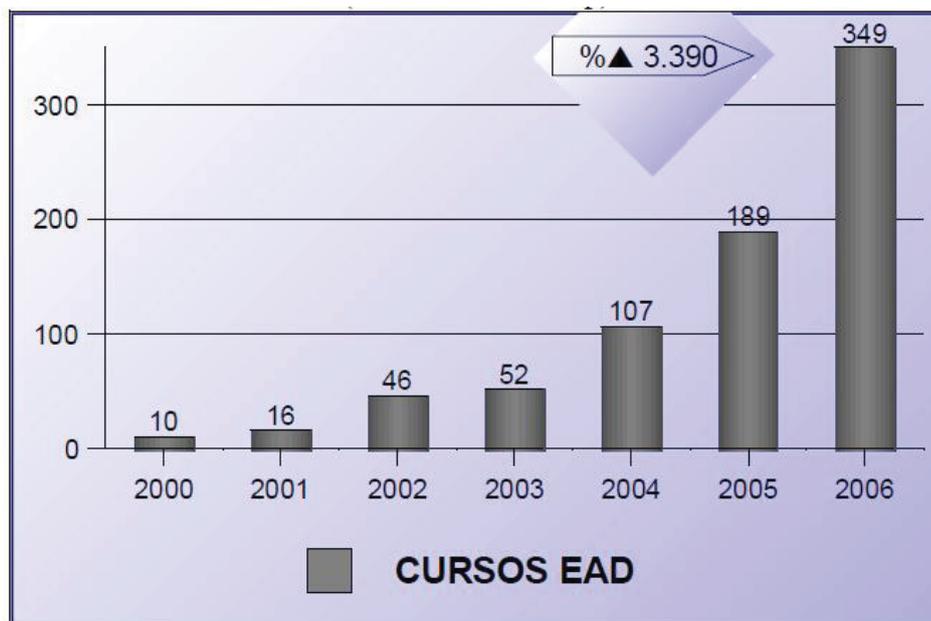


Ilustração 1 - Evolução dos cursos EAD - Brasil 2000-2011

Fonte: GIOLO, 2008.

Após a sanção da LDB, em 1996, a qual permitiu que diversas instituições de ensino utilizassem a EAD, houve notável acréscimo no número de alunos que aderiram a essa modalidade. Baseado em dados do MEC/INEP, demonstra Giolo (2008) que, em 2007, estavam matriculados mais de 300 mil alunos em cursos de graduação a distância, o que, comparado aos 40 mil alunos no ano de 2002, aponta um aumento relevante. Essa demanda culminou com o crescimento da tecnologia, e tornou-se possível, portanto, realizar as práticas educativas explorando a Internet em espaços como salas virtuais ou AVAs, que serão detalhados no item a seguir.

2.5 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Independentemente do modelo de proposta adotada, são necessários plataformas tecnológicas para viabilizar a EAD. Esses meios são, comumente, denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e se constituem em um cenário no qual, dependendo dos recursos existentes, o ensino e a aprendizagem podem ocorrer de maneira qualitativamente diferenciada. Conforme Borba (2008, p. 25), ao se utilizar, por exemplo, AVA que dispõe de recursos como áudio e vídeo, as possibilidades são diferentes daquelas em que a interação ocorre apenas pela escrita, por meio de um chat.

De acordo com Valentini e Soares (2010), um AVA é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre (ou em torno de) um objeto do conhecimento: um lugar na web, “cenários onde as pessoas interagem”, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica. O fundamental não é a interface em si mesma, mas o que os interagentes fazem com essa interface. Nesse sentido, o plano pedagógico que sustenta a configuração do ambiente é fundamental para que a sala virtual possa ser um espaço em que os interagentes se construam como elementos ativos, coautores do processo de aprendizagem.

É possível afirmar que se vive um momento de transição e de mudanças significativas na história da humanidade. As transformações, determinadas pelo contexto sócio-histórico, convidam a sociedade a uma revisão e atualização de diferentes princípios, incluindo as abordagens e os modelos pedagógicos que necessitam de uma mudança de paradigma por parte de ambas as gerações, tanto digital quanto analógica. A EAD não representa algo novo, como muitos acreditam, pois existe no Brasil desde 1920, com a já mencionada criação da

primeira rádio educativa a distância, chamada de Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A EAD passou pelo ensino via correspondência, teve sua fase da rádio-educação e da tele-educação, chegando ao uso da Internet a partir de 1990, já se apropriando da utilização das videoconferências ou webconferências, tecnologias móveis, dentre outras possibilidades. Dessa forma, a trajetória dinâmica e contínua da EAD pode ser alterada em qualquer tempo, resultando em novas propostas ou soluções tecnológicas que possibilitem enriquecer e melhorar os processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos professores criar, buscar e inovar as suas práticas pedagógicas a partir da decisão de enfrentar novos desafios.

Como anteriormente destacado, a EAD configura uma modalidade de ensino em que os professores e os alunos estão separados geograficamente. Carlini e Tarcia (2010, p. 7) observam que a separação geográfica ou física e a temporal são características próprias da EAD, razão pela qual, nessa modalidade, o aluno torna-se autônomo e, portanto, responsável pela sua própria aprendizagem. Assim, salienta-se a importância de o sujeito aprendente estar comprometido com o curso ou disciplina, realizando os estudos e participando de forma efetiva – síncrona ou assíncrona – das atividades propostas para se sentir inserido no processo e poder explorar todas as potencialidades que essa modalidade proporciona, por meio das mais diversas mídias e recursos implementados de diferentes maneiras, em termos de linguagens e tecnologias.

Abaixo, apresenta-se um quadro contendo as ferramentas síncronas e assíncronas da internet:

Síncronas	Assíncronas
<p>Chat: a ferramenta mais representativa. Pode ter várias funções:</p> <p>Sala de aula virtual: consiste em um espaço em que o professor e seus alunos podem se encontrar em dias e horários pré-determinados para discutirem em tempo real. Deve ser usada para consolidar assuntos com os quais os alunos já tiveram contato. É especialmente indicada para o fechamento de módulos ou de unidades temáticas.</p> <p>Sala de trabalho: permite que os alunos se encontrem sem a presença do professor ou tutor, para estudarem, desenvolverem atividades em conjunto, etc.</p> <p>Café virtual: destina-se ao encontro virtual de alunos e professores. É um espaço para conversar e conviver, correspondendo ao espaço da cantina na educação presencial.</p> <p>ICQ interno: possibilita que cada aluno saiba quem está conectado (expressão é utilizada no Brasil...) a cada momento, facilitando a comunicação informal entre os alunos em momentos de dificuldade.</p> <p>Tutor on-line: mecanismo por meio do qual o aluno pode verificar se um tutor específico está conectado em determinado momento, a fim de enviar-lhe uma mensagem que poderá ser respondida imediatamente. Pode fazer parte, junto com o ICQ interno, de um único sistema.</p>	<p>E-mail: usado preferencialmente para manter o vínculo dos alunos com o curso por meio de sua comunicação com os tutores.</p> <p>Lista de discussão: permite que um integrante do grupo, através de e-mail, proponha uma questão para ser discutida por todos os participantes do grupo.</p> <p>Mural: as mensagens podem ser dirigidas a todos ou a alguém em particular. Deve ser usado para lembrar datas importantes, para marcar encontros entre alunos, etc.</p> <p>Fórum: seu objetivo deve ser provocar reflexões a partir da leitura de um material didático. Quando um novo tópico de discussão é iniciado, o sistema deve enviar uma mensagem para a lista de discussão do grupo.</p> <p>Debate virtual: possibilita virtualizar o procedimento do "texto comentado" usado em dinâmicas presenciais. O aluno pode inserir comentário relacionado ao fragmento de texto escolhido pelo professor ou a outro comentário que já tenha sido feito.</p> <p>Prova virtual: são disponibilizadas questões, com data limite para que os alunos coloquem suas respostas. Depois de corrigidas, as questões são encaminhadas por e-mail, para cada aluno verificar o resultado final de seu desempenho e possíveis problemas em sua resposta.</p> <p>Perfil: página da web que é disponibilizada para cada aluno colocar diversas informações pessoais. O objetivo é que os alunos sejam "apresentados" uns aos outros, facilitando a escolha dos colegas com quem trabalhar.</p> <p>Biblioteca virtual: o acervo é composto de materiais do professor e também de materiais elaborados pelos alunos (que devem ser lidos pelo professor antes de serem lidos pela turma).</p> <p>Portfólio: arquivo em que o aluno vai registrando, ao longo do curso, as experiências vivenciadas, bem como as transformações em sua percepção da realidade, possibilitadas pelas interações com seus colegas de curso. É muito útil, servindo tanto para a autoavaliação do aluno, quanto para promover a metacognição.</p> <p>Tira-teima: arquivo que contém as perguntas mais frequentes que alunos de diferentes turmas fizeram, em situações diversas, e que se encontram respondidas ou com indicações de pistas para sua resolução.</p>

Ilustração 2 - Ferramentas síncronas e assíncronas da internet

Fonte: SILVA; SILVA, 2009, p. 83.

Nunes (1994) observa que a EAD não é planejada para substituir a educação presencial, pois cada modalidade apresenta características próprias e diferenciadas, de modo que uma não exclui a outra. Ao contrário, a EAD coexiste com a educação presencial, acrescentando, contribuindo e inovando o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se destacar que o Decreto nº 5.622, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, determina a obrigatoriedade de encontros presenciais, principalmente no caso de situações de aprendizagem cujos objetivos pedagógicos não podem ser atingidos na modalidade a distância.

Oliveira (2006) refere que muitos são os AVAs encontrados no ciberespaço. Por permitir e potencializar comunicações diversas, a expansão do ciberespaço vem agregando um vasto campo na EAD, em que os AVAs agregam interfaces à produção de conteúdos e canais variados de comunicação, permitindo, também, o gerenciamento de banco de dados e o controle total das informações circuladas no e pelo ambiente. Essas características admitem que um grande número de sujeitos separados geograficamente possa interagir em tempos e espaços variados. Entretanto, alguns AVAs ainda possuem estéticas que tentam representar as clássicas práticas presenciais, utilizando signos e símbolos comumente empregados em experiências tradicionais de aprendizagem. Nesse sentido, para contribuir com a construção dos conhecimentos, utilizando recursos disponíveis em AVAs, têm-se como aliados alguns processos de interação e interatividade que serão vistos no próximo item.

2.6 Interação e interatividade

Segundo Oliveira (2006), uma das mudanças que marcou o conceito de interação foi a derrubada do “mito” da interiorização na Psicologia, herança legada pelo subjetivismo a essa ciência. Os estudos sobre o “ser psicológico” migraram, progressivamente, para abordagens do “ser social”. Atividades inicialmente consideradas como componentes do mundo interior do homem passam, então, a ter caráter social e cultural, lembrando o que Vigotsky (1998b) afirmava: os processos intrapsíquicos são antes, obrigatoriamente, interpsíquicos, ou seja, adquiridos através da interação social.

Anteriormente, a interação social era realizada através das relações face a face. Entretanto, essa realidade foi se transformando ao longo da história, através da interposição de inúmeras formas de mediação. A interposição das mediações nas experiências através das

comunicações, com o advento das tecnologias, tornou-se necessária para garantir a aproximação de sujeitos separados pela distância geográfica. Com esse intuito, surgiram, apropriados socialmente, a carta, o telegrama, o telefone fixo, o fax, o e-mail e o telefone celular, ferramentas de comunicação síncrona.

Nesse contexto, pesquisas demonstram a importância do uso das TICs na promoção da interação social, atribuindo-lhe um papel determinante na construção do conhecimento. Afinal, nos processos de ensino e aprendizagem através dos AVAs, também conhecidos como salas virtuais, diferentes recursos e atividades capazes de fortalecer as relações sociais em sala de aula podem ser explorados, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva.

Com o surgimento dos AVAs, a EAD passou a contar com uma forma atualizada que possibilita atender as demandas surgidas na utilização da informática na educação, em particular com o uso da internet. Esses ambientes possibilitam a inovação no processo de ensino e aprendizagem a distância mediada pelas TICs. Porém, segundo Machado et al. (2005), a aprendizagem não se faz nem acontece pura e simplesmente nos ambientes, sejam eles físicos ou virtuais. Ela é um emaranhado de ações, reações e interpolações de fenômenos e acontecimentos psico-político-socioculturais no interior desses ambientes. Em particular, há de se perguntar como é possível haver relações interpessoais nos AVAs e como elas podem interferir positiva ou negativamente na aprendizagem *online*.

Refletir sobre o conceito de interatividade implica uma tentativa de reunir “interação-mediação” proposta por Vigotsky (1988, 1998a, 1998b, 1995, 2001, 2003). É importante salientar que Vigotsky faleceu em 1934, ou seja, antes da existência dos meios digitais, implicando, assim, que conceitos, como interação e mediação, entendidos à época, sejam transpostos, com as devidas adaptações, para o estudo em ambientes digitais.

Segundo Barros e Cavalcante (2000, p. 27), ao analisarem a teoria construtivista sociointeracionista de Vigotsky em relação às possibilidades de uso da internet, as novas ideias colocadas por essa abordagem sugerem que o aprendiz é parte do grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações, em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

Conforme Luca (2006), isso tudo é possível na internet, por meio de ambientes de aprendizagem colaborativa. Neles, chats, fóruns de debates e e-mails abrem canais para a discussão e o estabelecimento de vínculos de amizade e confiança entre alunos e professores. A interação envolve atividades intelectuais complexas como reflexão, argumentação e

resolução de problemas. Refere-se, portanto, à ação recíproca que influencia mutuamente os elementos inter-relacionados.

Nas mídias disponíveis na Internet, ou World Wide Web (WWW), o termo “interativo” é usado como sinônimo de “interação”, porém, explica que, apesar do uso corrente de tais condições, estudiosos notaram que o conceito de “interatividade” é, frequentemente, indefinido ou subentendido, da mesma forma que ainda não possui consenso entre os pesquisadores (PRIMO, 2007; RAFAELI, 1988; MORAES, 1998; MCMILLAN, 2002; MIGUELL, 2002 apud FERREIRA, 2008). De acordo com Primo (1998, 1999a, 1999b, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b apud FERREIRA, 2008), mesmo que se fale muito sobre interação através de redes telemáticas e ainda que “interatividade” apareça como uma palavra da moda, poucos estudos têm se dedicado a essa temática. Dessa forma, surge a impressão de que não há muito que se discutir e que tal questão é ponto pacífico, desvinculado de qualquer polêmica ou imprecisão. Entretanto, à medida que a tecnologia informática se populariza, aumenta a necessidade de a comunidade científica se ocupar desse assunto. Diante disso, no presente estudo, a intenção não é debater sobre o conceito de interatividade, e sim sobre as interações disponíveis nos AVAs que podem estar presentes em mídias digitais. Contudo, julga-se importante conhecer os significados dos vocábulos, procedendo a uma distinção entre interação e interatividade. De acordo com Ferreira (2008):

- interatividade vem do ímpeto do substantivo feminino de *inter-* + *atividade*, onde há: 1) comunicação recíproca; 2) possibilidade de interação entre os indivíduos ou elementos de um sistema; 3) *inform* – grau de intervenção do utilizador no sistema informático através da introdução de dados e comandos.

- interação também agrega o substantivo feminino de *inter – e + ação*, sendo: 1) ação recíproca de dois ou mais corpos uns nos outros; 2) atualização da influência recíproca de organismos inter-relacionados; 3) ação recíproca entre o usuário e um equipamento (televisor, etc.); 4) *sociol*: ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade.

A ilustração a seguir representa a origem semântica de “interação” e “interatividade”.

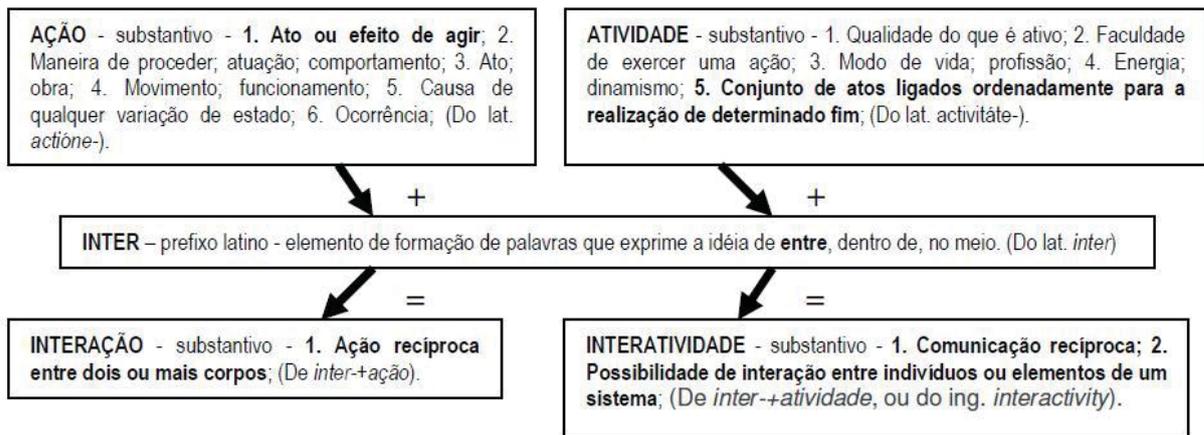


Ilustração 3 - Origem semântica de interação e interatividade

Fonte: FERREIRA, 2008.

Dessa forma, constata-se que os verbetes acima relacionados possuem raízes distintas, pois, segundo Ferreira (2008), “interatividade” vem de “interativo” e não de “interação”. A palavra “interatividade” começou a ser fortemente utilizada pelos estudiosos em computação ainda na década de 1950, em referência à forma de relação mais amigável que era permitida através do processamento em lote (*batch*), entre homem e máquina. De acordo com Ferreira (apud STEUER, 1993, p. 14), a interatividade não é verbo (ação) nem adjetivo (qualidade); é um substantivo que dá nome a uma propriedade ou condição de interação. Estudiosos dos campos de comunicação, computação, filosofia e educação empregam esses termos considerando-os de forma ambígua, fato que justifica a tentativa de apontar uma definição com uma visão própria especificamente na pedagogia. A Ilustração 4 apresenta os conceitos relacionados nos diversos campos de interesse.

Ciência	Conceito de interatividade
Computação	“Extensão que um usuário pode atuar imediatamente na modificação do conteúdo de um ambiente computacional e também, em sua forma.” (STEUER, 1993, p.14).
	“É a possibilidade do usuário interagir com o programa na forma de um diálogo bidirecional”. (MINGUELL, 2002, p.25).
	“Atividade mútua e simultânea por parte de ambos os participantes, normalmente trabalhando para atingir alguma meta, mas não necessariamente” (Andrew Lippman apud BRAND, 1987, p. 46).
	“Ação mútua entre o estudante, o sistema de aprendizagem e o material de aprendizagem” (NAJJAR, 1996, p.131).
Filosofia	“É a ação recíproca entre um ser vivo e outra realidade, de maneira que ambos resultem afetados e unidos em benefício do aperfeiçoamento mútuo.” (BARRIO, 2003, p.14).
Comunicação	“É a expressão da extensão que numa determinada seqüência de trocas de mensagem, em que qualquer ulterior mensagem está relacionada ao grau no qual os conteúdos dos intercâmbios prévios referem-se, mesmo que seja a outras transmissões anteriores”. (RAFAELI, 1988, p. 111)
	“A medida da habilidade potencial da mídia em permitir que o usuário manifeste uma influência no conteúdo e/ou forma da comunicação mediada”. (JENSEN, 1999, p. 188)

Ilustração 4 - Conceitos de interatividade

Fonte: FERREIRA, 2008.

De acordo com Ferreira (2008), o conceito de interação é explorado por ciências como comunicação, geografia, sociologia, linguística, biologia, computação e psicologia, entre outras, cada qual com suas abordagens específicas, como se pode observar a seguir.

Ciência	Conceito de interação
Física	“Ação recíproca onde um agente atua sobre o outro”. (extraído do vocabulário on-line da ABL)
Psicologia	“Duas entidades influenciando simultaneamente o comportamento de cada uma delas, numa dada situação”. (SOULA; BARON; NESTOR, 1997. p. 7)
Computação	“Relação entre a pessoa e a máquina, processo que acontece quando um usuário opera uma máquina; tipo de controle” (JENSEN, 1999, p. 190).

Ilustração 5 - Conceitos de interação

Fonte: FERREIRA, 2008.

O presente estudo trabalha sob a perspectiva de uma mescla entre as duas últimas áreas, pelo fato de tal enfoque ser adequado ao seu objeto de interesse e aos seus objetivos.

Com vistas a manter e a atender os princípios educacionais, o tema “interatividade” vem despertando grande interesse da comunidade científica e da comunicação humana. No presente trabalho, entende-se que a existência da relação homem-máquina, mediada pelo computador/Internet, demanda estudos que investiguem a interação no contexto interpessoal. Nesse sentido, apresentam-se, na sequência, alguns referenciais de obras relacionadas ao processo de interação e de comunicação humana.

Uma obra clássica que contribui para a pesquisa sobre a interação é a *Pragmática da comunicação humana*, de Watzlawick e Beavin. Os estudos pragmáticos pretendem investigar a relação entre os interagentes mediada pela comunicação. A pragmática da comunicação valoriza a relação interdependente do indivíduo com seu meio e com seus pares, em que cada comportamento individual é afetado pelo comportamento dos outros. Para esses autores, a interação é uma série complexa de mensagens trocadas entre as pessoas. Porém, o entendimento de comunicação vai além das trocas verbais. Ainda segundo Watzlawick e Beavin:

Os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A linguagem digital é uma sintaxe lógica sumamente complexa e poderosa, mas carente de adequada semântica no campo das relações, ao passo que a linguagem analógica possui a semântica, mas não tem uma sintaxe adequada para definição não ambígua da natureza das relações. (1967, p. 61)

Baseando-se na teoria dos sistemas, a interação humana é vista como um sistema aberto, onde ocorre a troca entre o sistema e o ambiente, podendo atingir uma estabilidade. Para a investigação e a influência desse sistema na EAD, é necessário considerar suas propriedades, como globalidade, retroalimentação, equifinalidade (diferenças entre origens e significação), processos de negociação, comunicação interpessoal e grupal.

A EAD avançou em termos quantitativos e qualitativos no cenário internacional, alcançando um *status* de alta credibilidade e eficácia em vários contextos. As experiências brasileiras, contudo, estão distantes dessa condição e ainda enfrentam resistências em várias instituições e categorias. Autores como Litto e Formiga (2009) destacam que o sistema educacional deve estar em todo lugar, todo o tempo, adaptando-se às necessidades da sociedade e do indivíduo. Portanto, é necessário considerar que a educação superior necessita de mudanças nos processos e nos planejamentos do ensino e da aprendizagem.

A aprendizagem atua como um processo cumulativo, e é através das interações e do impacto do ambiente externo que os sujeitos podem construir o conhecimento. Sendo assim, o grande desafio consiste em quebrar esse paradigma, fazendo uma EAD eficaz à geração digital por meio do entendimento da linguagem e da adaptação dos processos pedagógicos.

De acordo com Citelli (2010), um elemento fundamental compõe os processos comunicativos: as linguagens. O potencial oferecido pelos distintos dispositivos que fazem parte dos sistemas comunicacionais trouxe consigo a possibilidade de cruzamento dos signos e códigos diferentes e de elaborar mensagens diversificadas. Os discursos verbais e não verbais, as hipertextualidades, as estratégias de interconectividade, apenas para citar alguns marcadores, permitem a representação/construção de valores, conceitos, ideias, a circular pelos vários suportes de comunicação, às vezes de maneira inusitada, mas que resultam em aberturas para novas formas de ler, compreender, sentir, perceber e produzir. Ou seja, a tela do cinema e da televisão, a página do jornal, o programa de rádio, o visor do celular constituem mecanismos discursivos e estratégias de linguagem cujas dinâmicas merecem reconhecimento sistemático dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos espaços educativos formais.

Na teoria sócio-histórica de Lev Semiovitch Vigotsky (1988, 1998a, 1998b, 1995, 2001, 2003), encontra-se uma visão ampla, em que o autor considera o aprendizado inteiramente relacionado com o contexto sócio-histórico-cultural de cada indivíduo. Na concepção de Vigotsky, as estruturas socioculturais da comunidade em que o indivíduo vive vão sendo internalizadas com o passar do tempo, através das atividades que ele realiza. Sua teoria possui como base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo

sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Para ele, a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio, sendo a associação da interação social ao instrumento linguístico decisiva para o desenvolvimento do indivíduo (FERREIRA, 2008, p. 31).

Uma ideia basilar para a compreensão das concepções de Vigotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é o conceito de mediação: “[...] o homem não tem acesso direto aos objetos, mas, sim, acesso mediado, por meio de recortes da realidade, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe” (1988, p. 50). Vigotsky dá ênfase à construção do conhecimento como uma interação mediada por relacionamentos sociais, isto é, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre o objeto real, mas, sim, pela mediação feita por outros sujeitos que rodeiam o aprendiz. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, ou seja, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. A Ilustração 6 esquematiza a Lei da Dupla Formação enunciada por Vigotsky na descrição do processo de aprendizagem, em que interações intra e interpessoais concorrem decisivamente para o sucesso do processo de interiorização do conhecimento:

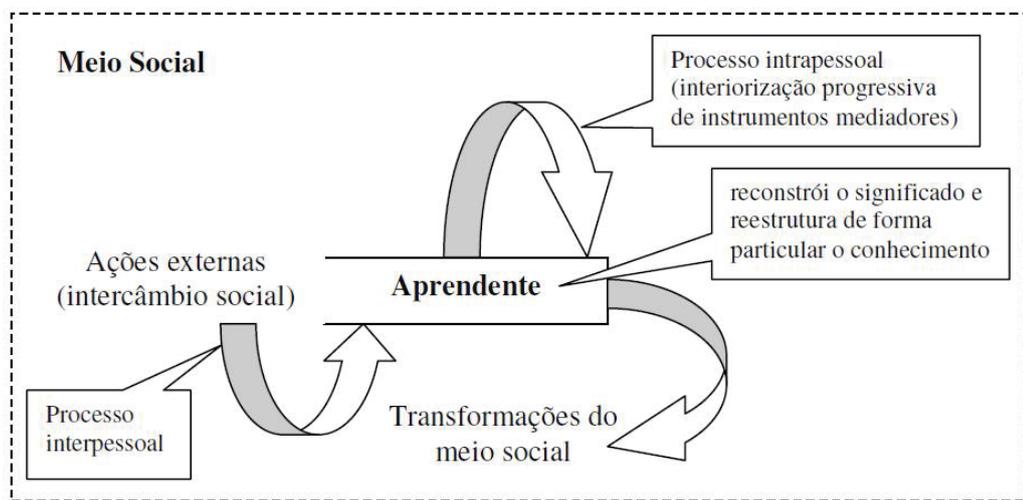


Ilustração 6 - Lei da Dupla Formação

Fonte: adaptado de VIGOTSKY (1995 apud FERREIRA, 2008).

Na ilustração anterior, o sujeito aprendiz é imerso num processo interpessoal, por meio de ações externas (representadas na seta de entrada), e realiza o processo intrapessoal, por intermédio da interiorização progressiva de signos mediadores, reconstruindo o significado e reestruturando, de forma própria, o conhecimento. Por fim, o aprendiz devolve o conhecimento ao meio social, transformando-o (seta de saída).

Outro conceito proposto por Vigotsky (1998b, p. 109) é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Constituído no limite de dois planos de conhecimento, região em que o aprendizado de fato ocorre, é limitado no plano inferior pelo desenvolvimento real (aquilo que já se sabe) e no plano superior pelo desenvolvimento potencial (o ponto máximo a que o aprendente pode chegar, com a ajuda de uma pessoa mais experiente). Nesse intervalo contínuo da ZDP, a atuação de um mediador é fundamental, podendo ser o educador ou um colega, cuja ação pode acontecer na discussão, interação, contradição entre ideias e outras atividades, com os pares ou com o formador. Para analisar o processo de interação, Beyer esclarece que “[...] dois tipos de contribuições discursivas (aluno-aluno; professor-aluno; aluno-professor) acontecem na sala de aula e estão diretamente implicados na emergência da ZDP”. (2004, p. 3)

Um dos focos destacados por Vigotsky é o de interação social, que enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem, fundamental para a interiorização do conhecimento através do processo de tornar intrapsíquico o que antes era interpsíquico.

Quando enuncia seus conceitos, Vigotsky atribui valor especial à interação, cujo funcionamento, na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, como é o caso da EAD mediada pelas TICs, é digno de reflexão. É possível perceber que as TICs, assim como a EAD, propiciam, de maneira progressiva, todas as formas de interação (desde a síncrona, quando o grupo interage ao mesmo tempo e no mesmo lugar, na modalidade semipresencial, através da interação *in loco*, até a assíncrona distribuída, em que a interação ocorre em diferentes tempos e lugares, como nos chats), permitindo a disseminação dos conhecimentos, aproximando os sujeitos em um espaço, que, atualmente, é denominado por Levy (1999) de ciberespaço.

Freitas (2010) refere que o computador é um operador simbólico, pois seu próprio funcionamento depende de símbolos. Nesse caso, houve um rompimento, ao elaborar uma proposta psicológica inovadora, em que o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro, numa relação dialética entre o sujeito e o objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. Essa é uma questão de base social, de uma relação não só com objetos, mas, principalmente, uma relação entre pessoas, entre sujeitos, como se observa em *A formação social da mente*: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKY, 1998b, p. 104). Tal estrutura humana é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história

social. Para Vigotsky, a relação do sujeito com o conhecimento não é, portanto, uma relação direta, mas, sem dúvida, mediada através de instrumentos e signos.

Para compreender o conceito de mediação em Vigotsky é necessário elaborar o entendimento sobre o que ele considera instrumento. A noção de instrumento não pode ser desvinculada da perspectiva do desenvolvimento humano visto como o entrelaçamento do natural, biológico com o cultural. Vigotsky entende que o homem possui um duplo nascimento: o biológico e o cultural. A inserção na cultura, pela interação com o outro via linguagem, é o que possibilita ao indivíduo se tornar de um simples ser biológico um ser cultural humano. Nesse sentido, para o autor, a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Vigotsky ressalta, ainda, que a mediação pode ser exercida através de ferramentas e signos. Dessa forma, pode-se afirmar que há, em sua concepção, três classes mediadoras: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos. Diante disso, é possível afirmar que computador e internet são instrumentos culturais? Como as mediações podem ocorrer no universo da internet?

A questão da cultura está presente ao longo de toda a obra de Vigotsky. Em *A construção do pensamento e da linguagem*, por exemplo, há a seguinte referência: “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (2001, p. 56). A utilização dos computadores, nesse sentido, passa a ser considerada como um instrumento simbólico, pois se trata de um objeto físico que depende da parte lógica para realizar suas operações. A navegação pela internet é feita com base na leitura e na escrita. É lendo/escrevendo que interagimos com as pessoas a distância, através de e-mail ou programas de bate-papos em canais de chats, ou, ainda, participando de comunidades virtuais sociais. É lendo e escrevendo que o indivíduo navega na internet num trajeto hipertextual em busca de informações ou entretenimento. Assim, é possível entender o papel mediador exercido por esses instrumentos, que são, ao mesmo tempo, tecnológicos e simbólicos.

Três ordens de mediações estão presentes no uso do computador e da internet, na mediação da ferramenta material: o computador como máquina, a mediação simbólica através da linguagem e a mediação com outros como interlocutores. A internet introduz uma forma totalmente nova de interação com as informações, com o conhecimento e com as outras pessoas, pois no seu contexto a ação do sujeito se faz de forma interativa. Além disso, enquanto ele lê/ escreve, novos fatores intelectuais são acionados, quais sejam: a memória (na organização de bases de dados, hiperdocumentos e organização de arquivo); a imaginação (através das simulações); a percepção (a partir das realidades virtuais e telepresença).

Outros tipos de comunicação atingem os usuários por vários canais sensoriais, combinando texto, imagem, cor, som e movimento. Trata-se de uma modalidade comunicacional adotada pela geração digital: a interatividade. Dessa forma, comunicar não é apenas transmitir, e, sim, simbolizar múltiplas disposições, como diz Marco Silva, em sua obra *Sala de aula interativa* (2000). Essa comunicação interativa apresenta um desafio para os educadores que estão concentrados no paradigma da transmissão. Instaura-se, pois, com essa modalidade comunicacional, uma nova relação entre professor e aluno, centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa, em que o professor é um orientador que utiliza os elementos mediadores para promover e gerir a construção do conhecimento dos alunos.

Os computadores e a internet mostram-se importantes instrumentos para a concepção social da aprendizagem que se realiza na interação. Os professores terão que enfrentar o hipertexto, com sua não linearidade, sua rede de conexões e sua leitura, que se convertem em escritura. O novo leitor não é um mero receptor, pois interfere, manipula, modifica e se reinventa. Por esse motivo, o professor deve ter cuidado para não utilizar processos pedagógicos que engessem sua estratégia de aprendizagem, tornando-o apenas um transmissor de saberes, mas, sim, deve se tornar um provocador de interrogações, um coordenador de equipe de trabalho, que orienta e estabelece diretrizes sólidas para a construção do conhecimento.

A internet permite o desenvolvimento de diferentes atividades, como a busca ágil de informações, interações entre as pessoas, AVAs, entretenimento por meio de jogos e simulações. Essas atividades ampliam o espaço da aula presencial e permitem ao aluno maior acesso às informações, que, trabalhadas em conjunto com os demais colegas e professores, podem se transformar em conhecimento. É importante observar que os contatos entre os participantes em fóruns e listas de discussões ou atividades propostas em AVAs, como o Moodle⁴, realizam-se via leitura e escrita. Nessas práticas discursivas, é possível interação verbal viva, significativa, que desenvolve a argumentação e leva, conseqüentemente, a uma maior apropriação dos temas propostos para estudos. Desse modo, desenvolve-se a perspectiva concreta de aprendizagem colaborativa proposta por Vigotsky.

Segundo Leontiev (1992), a apropriação é a reprodução pelo indivíduo das capacidades humanas formadas historicamente, através de sua própria atividade. Por meio do

⁴ O Moodle é um sistema de gerenciamento de cursos que permite a produção e o gerenciamento de disciplinas via internet. É uma ferramenta de software livre que possibilita que o usuário modifique, use e distribua de acordo com suas necessidades didáticas e pedagógicas (RAMOS; MEDEIROS, 2009).

processo de interiorização, a realização da atividade, que era coletiva e externa, converte-se em individual, e os meios de sua organização, em internos. Por conseguinte, a atividade, seja externa ou interna, tem uma base material e uma construção socioindividual (apud PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 116). De acordo com Vigotsky (2001), a relação do sujeito com o conhecimento como uma interação entre sujeitos é viabilizada pela linguagem. Dessa forma, o conhecimento se constrói nas relações interpessoais. Portanto, o sujeito do conhecimento, nessa concepção, não é ativo, mas interativo, e a construção individual é o resultado das interações entre sujeitos mediados pela cultura. Ainda na concepção Vigotskyana, há aprendizagem quando se internaliza o que foi vivenciado na relação com o outro, a partir das significações construídas no processo interativo às quais se confere sentido pessoal.

Com o advento das novas TICs na educação, mais especificamente a EAD, os ambientes virtuais e as ferramentas para apoiar a mediação nesse meio surgem a todo o momento. Para que seja possível explorar um AVA, este deve ser constituído pelos principais elementos de um processo educativo: os sujeitos (professores, estudantes, monitores, etc.), os recursos, as metodologias e os espaços e tempos possíveis dentro do processo educacional (PASSERINO; SANTAROSA; TAROUÇO, 2007).

Assim, os AVAs apresentam-se como um suporte para a EAD, pois apresentam características de conectividade, interface hipertextual de navegação e porque integram diversas ferramentas de recursos, como materiais e conteúdos didáticos hipermidiáticos de comunicação síncrona e assíncrona (NARDIN; BASTOS, 2010).

2.7 Mediação e relações pedagógicas

De acordo com Santos,

O que caracteriza a educação a distância é, principalmente, a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos. Já na educação *online*, os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, estão, em potência, juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação. (2005, p. 201)

As mediações e as relações pedagógicas em EAD envolvem interações, materiais e atividades que demandam mudanças de paradigmas nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, segundo Carvalho et al. (2005 apud MOREIRA, 2001), a educação na virtualidade, do mesmo modo que na presencialidade, pode ocorrer sob distintas orientações educativas. Propostas pedagógicas concedidas para desenvolver atividades de ensino – ambientes para ensinar – buscarão simular a organização da escola tradicional. O currículo da sala de aula tradicional assenta-se, prioritariamente, no material didático impresso, que define o que e como ensinar. Diante disso, as propostas pedagógicas concedidas para mediação da aprendizagem buscarão dar suporte a novas concepções educacionais caracterizadas pelo deslocamento das percepções hierárquicas e disciplinares em direção a um entendimento de conhecimento interdisciplinar.

Nessa perspectiva, de acordo com Carvalho et al. (2005), tende-se pensar em uma nova forma “possível” de organização educativa, haja vista que a EAD não reúne seus professores e estudantes em um mesmo prédio, com salas de aulas específicas para cada nível ou série, com horários também específicos para a realização das atividades de ensino e aprendizagem. Uma escola ou um curso virtual de formação baseia-se no teletrabalho (CARVALHO apud BIACHETTI, 2001), tendo de substituir a presença física pela participação na rede eletrônica e pelo uso de recursos (programas e materiais) que favoreçam a construção conjunta (cooperativa).

Nos ambientes virtuais, a separação física cria novas dificuldades na relação entre professor-aluno, aluno-aluno e, ao mesmo tempo, abre novas possibilidades que antes sequer eram imaginadas. Contudo, cabe salientar que os processos educativos possuem uma complexidade que independe do meio onde eles ocorrem. Segundo Zabala (1998), tal complexidade leva a que dificilmente se possa prever, com antecedência, o que acontecerá na aula. Ainda conforme o autor, esse mesmo inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de estratégias possível para poderem atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino e aprendizagem.

2.8 Formas de interação na EAD

Conforme Anderson (2004), é possível identificar seis formas de interação em EAD: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo, professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo. A Ilustração 7 evidencia as formas de interação no espaço virtual:

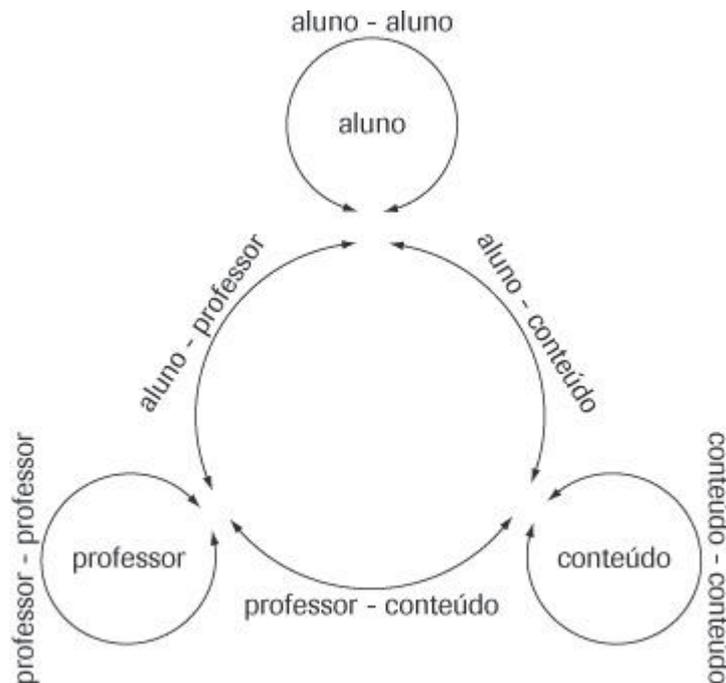


Ilustração 7 - Formas de interação no meio virtual
Fonte: ANDERSON, 2004.

Na ilustração anterior, pode-se observar que as interações aluno-aluno são percebidas como fator fundamental nos procedimentos de EAD. Na mesma direção, tem-se a avaliação realizada por Godoi e Padovani (2009), segundo os quais o processo de interação entre os pares é crucial para a realização de comunidades de aprendizagem, permitindo, assim, que os alunos desenvolvam habilidades interpessoais e compartilhem conhecimento com os demais membros de uma comunidade.

Na interação conteúdo-conteúdo, encontra-se um novo modo de interação educacional, em que o objetivo é interagir com outras fontes de informação disponíveis na rede, de modo a atualizar-se constantemente.

Na interação professor-professor, é possível criar oportunidades de desenvolvimento profissional, estimulando os educadores a extraírem as vantagens da descoberta de novos conhecimentos em seus assuntos e áreas de atuação no meio acadêmico. Na interação

professor-conteúdo, foca-se na elaboração de materiais/conteúdos e atividades que possibilitem a aprendizagem por parte dos professores, permitindo-lhes monitorar e atualizar os conteúdos, os desafios e as atividades criados para os alunos.

Já na interação aluno-professor, utilizam-se como apoio diversos formatos de aprendizagem, incluindo comunicação síncrona e assíncrona. Na interação aluno-conteúdo, ocorrem novas oportunidades ao aluno, incluindo a imersão em microambientes, atividades práticas em laboratórios virtuais, criação de materiais/conteúdos interativos, etc.

Segundo Zabala (1998), do conjunto de relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem, deduz-se uma série de funções dos professores, que tem como ponto de partida o próprio planejamento. Diante disso, podem-se caracterizar essas funções da seguinte maneira:

- planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem;
- contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante a sua realização;
- ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo, para que conheçam o que têm que fazer, para que sintam que podem fazê-lo e para que saibam por que é interessante fazê-lo;
- estabelecer metas ao alcance dos alunos, para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários;
- oferecer ajudas adequadas ao aluno para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara;
- promover atividade mental autoestruturante, que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem;
- estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a autoestima e o autoconceito.

2.9 *Feedback*: seu papel e suas tipologias na interação em AVAs

No texto intitulado *Feedback em ambiente virtual*, Paiva discute “o papel do *feedback* nas interações em ambiente virtual e suas várias formas de manifestação, tanto nas interações homem-máquina como nas interações entre os membros de comunidades virtuais, tais como listas de discussão e cursos *online*”. ([s.d.]

Citando Rinvolutri (1994), a autora revela, inicialmente, que o termo *feedback* teve origem na biologia para designar a mensagem que retorna a um organismo após sua ação no ambiente. Segundo ela, porém, “Robert de Beaugrande (comunicação pessoal) assegura que o termo foi primeiramente usado na engenharia elétrica”. Conforme Paiva:

De fato, a segunda edição do *Oxford English Dictionary*, registra que o termo teve origem, em 1920, na engenharia elétrica. *Feedback* seria *o retorno de uma fração do sinal de output de um estágio de um circuito, amplificador, etc., ao input do mesmo estágio ou do precedente*, [...], ou em termos mais simples, *o retorno de parte do output de uma máquina, sistema, ou circuito ao input de forma a afetar sua performance* nos termos da Enciclopédia Eletrônica Encarta. A mesma enciclopédia registra um outro significado mais adequado ao nosso propósito – *feedback* seria uma resposta, ou seja, *comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento*. Essa ideia de reação está também presente no *Longman Dictionary of Applied Linguistics* que considera *feedback* como *qualquer informação sobre o resultado de um comportamento* e no dicionário *American Heritage* que define *feedback* como *o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa*. ([s.d.]

A autora busca, também, amparo em Penny Ur (1996) para definir o termo. Segundo a linguista, “*feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho” (apud PAIVA, [s.d.]). Ampliando esse conceito, Paiva cita Ellis (1985), para acrescentar o ponto de vista da comunicação: *feedback* seria, em suas palavras, uma “resposta aos esforços do aprendiz para comunicar. *Feedback* pode envolver funções, tais como correção, reconhecimento, pedidos de esclarecimento e pistas paralinguísticas [...]”.([s.d.]

Aplicando o termo ao contexto virtual, Paiva cita Stemler, para quem o *feedback* pode ser definido como “output, geralmente visualizado na tela, para informar aos alunos sobre o grau de sucesso na solução de problemas ou para prover informações sobre a qualidade de

suas respostas a eventos semelhantes a testes” ([s.d.]). De acordo com o autor, além de focar a correção, o *feedback* deveria ser utilizado para envio de mensagens motivadoras.

Com base nas definições acima, percebe-se que o *feedback* tem sido, tradicionalmente, entendido como resposta do professor (tutor, computador) a um aprendiz, motivada por alguma ação relacionada à sua aprendizagem. Todavia, no contexto da interação *online*, Paiva prefere definir *feedback* como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la”. ([s.d.])

Assim, a proposta de definição da autora não inclui os termos “aprendiz”, “aluno”, “professor”, “computador”, tendo em vista que, na sua compreensão, o *feedback* pode ser fornecido, inclusive, por um colega ou, mesmo, por alguém que não está diretamente inserido no ambiente de aprendizagem. Paiva inclui, ainda, em sua definição, ao lado do aspecto aprendizagem, a interação, que, no contexto virtual, também se torna objeto de avaliação.

Em seu texto, Paiva também comenta sobre os diferentes tipos de *feedback*, recuperando a classificação de Vigil e Oller (1976 apud ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). De acordo com os autores, há dois tipos básicos de *feedback*: o cognitivo, que “informa sobre o uso da língua” e o afetivo, que se relaciona com as reações emocionais, como resposta à própria interação. (apud PAIVA, [s.d.])

Segundo Paiva, nas interações *online*, existem dois tipos de *feedback*: um avaliativo e outro interacional. O primeiro pode funcionar “como avaliação do processo de aprendizagem ou como mecanismo que impulsiona, inibe ou calibra a interação”, sendo, portanto, “aquele que informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor”. Já o segundo seria “aquele que registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor e que pode contemplar o que Vigil e Oller denominam de *feedback* afetivo”. (PAIVA, [s.d.])

Independentemente do contexto em que se dá, percebe-se a importância do *feedback* nas relações humanas:

Quando interagimos é importante que o outro demonstre estar prestando atenção à nossa fala e, para tanto, precisa nos enviar algum sinal: um olhar, uma expressão facial, um gesto, uma fala, um sinal paralinguístico, etc. Essa sinalização pode ser de natureza avaliativa — concordância, apoio, desaprovação, dúvida, desconfiança — ou interativa em que nosso interlocutor demonstra estar atento à nossa fala, ou desejoso de que ela aconteça. (PAIVA, [s.d.])

Por isso, a ausência de *feedback* na conversação face a face causa, a rigor, um certo desconforto no interlocutor. Quanto às interações *online*, Paiva comenta que, de acordo com os dados coletados em listas de discussão entre especialistas de uma determinada área ou em disciplinas *online*, ofertadas para alunos da graduação e da pós-graduação, uma intensa ansiedade por *feedback* tem sido registrada. Conforme a pesquisadora, nesses contextos, a ausência de *feedback* imediato gera uma certa aflição nos interlocutores.

Em algumas situações relatadas em sua pesquisa, é possível verificar a ausência de dois tipos de *feedback*, um avaliativo e outro interacional: “a professora esperava que as pessoas pelo menos registrassem o recebimento da mensagem e dissessem que iriam ler e avaliar seu material o mais rápido possível”. (PAIVA, [s.d.]

Os dados que vêm sendo coletados pela pesquisadora, desde 1997, apontam para os seguintes tipos de *feedback* avaliativo e interacional:

***Feedback* avaliativo:**

1. o professor avalia o aluno
2. o professor avalia o grupo
3. o aluno pede *feedback* sobre uma tarefa
4. o aluno avalia o curso ou o professor
5. o aluno avalia o grupo
6. o aluno avalia a si mesmo
7. o aluno avalia o colega

***Feedback* interacional:**

1. o aluno estimula a permanência de outro aluno no grupo
2. o professor estimula a permanência de aluno(s) no grupo
3. o aluno solicita confirmação de recebimento de mensagem aos colegas ou ao professor
4. o professor ou aluno confirma recebimento de mensagem
5. o professor avalia a interação
6. o aluno avalia a interação
7. o professor envia sugestão de normas de interação
8. o aluno envia sugestão de normas de interação. (PAIVA, [s.d.]

Relacionada ao *feedback* afetivo, Paiva comenta sobre a questão da autoestima do aluno, sugerindo que se enviem os comentários negativos à caixa postal individual dos alunos, jamais para a lista de discussão. Sobre isso, é importante mencionar que “a literatura sobre *feedback* em sala de aula tem focalizado, essencialmente, as ações que caracterizam situações de aprendizagem com ênfase nos erros”. (PAIVA, [s.d.]

No entender da autora, ainda que a interação se dê entre o homem e a máquina, o *feedback* é o que alimenta a interação, ideia que tem motivado estudos relativos às formas de prover *feedback* na interação homem-computador. Segundo Paiva,

Os programas que utilizamos, geralmente, emitem respostas a cada ação – o computador nos informa que o sistema está ocupado, que está processando algo, “fala” que recebeu a mensagem, mas não pode responder naquele momento – e quando não o fazem, o usuário, geralmente, repete o comando dado. O mesmo acontece quando apertamos o botão do elevador. Se não há um painel indicando a movimentação entre os andares, tornamos a apertar o botão como reação à ausência de um sinal. ([s.d.]

Diante disso, entende-se que, somado à sua dimensão avaliativa, o *feedback* possui um relevante papel interacional, servindo, na interação face a face, como sinalização de atenção ao outro, ou, no caso da interação homem-máquina, de que algo está sendo processado.

Já no ambiente escolar o conceito de *feedback* vem sendo estudado e categorizado por diversos autores, como Lyster e Ranta (1997 apud LIGTHBOWN; SPADA), que descrevem cinco tipos diferentes, pautados nas seguintes ações do professor:

1. correção explícita;
2. pedidos de esclarecimento;
3. *feedback* metalinguístico;
4. eliciação;
5. repetição;
6. reformulação (*recasts*). (apud PAIVA, [s.d.]

Em sua discussão, Paiva retoma os conceitos de Schwartz e White (2000), que elencam outros dois tipos de *feedback*, o formativo e o somativo:

Segundo esses autores, o *feedback* formativo modifica o pensamento ou comportamento de um aluno em prol da aprendizagem. O somativo avalia uma tarefa ou testa o aluno com a finalidade de lhe atribuir uma nota. O objetivo do *feedback* formativo é manter a motivação do aluno e impedir que ele se sinta isolado, deixe de participar ou abandone o curso. ([s.d.]

Como exemplos de *feedback* formativo, ela cita:

1. dizer ao aluno que ele está certo;
2. elogiar o aluno por ter tido um bom *insight* ou ter feito uma boa associação com outro texto;
3. fazer o aluno refletir sobre uma determinada afirmação ou conclusão com o objetivo de fazê-lo mudar de posição;
4. encorajar o aluno a fazer perguntas;
5. encorajar o aluno a participar;
6. impedir que os alunos divaguem e abandonem o tópico em pauta. ([s.d.]

No que diz respeito ao *feedback* somativo, a autora relaciona “o registro de tarefas recebidas (cada tarefa equivale a X pontos) e os alertas enviados aos alunos sobre o número de faltas e o risco de perderem o semestre”, por exemplo.

Partindo para o contexto dos AVAs, Paiva recorre, novamente, às ideias de Schwartz e White (2000) para esclarecer que os alunos consideram como *feedback* efetivo aquele tem as seguintes características:

1. imediato, oportuno, e completo;
2. formativo e dirigido ao grupo;
3. avaliativo;
4. construtivo, substantivo e que dê suporte;
5. específico, objetivo e individual;
6. consistente. ([s.d.]

Em seus dados, coletados em discussões assíncronas, Paiva pôde constatar “que os alunos esperam que o professor responda prontamente às suas questões de forma detalhada e que envie elogios e observações que os façam refletir”. Da mesma forma, há “explicitação sobre o desejo de ver seus erros corrigidos e de acompanhar o processo de registro das tarefas encaminhadas”. Continua a pesquisadora, afirmando que, “em cursos *online*, há a expectativa de que o professor seja encorajador e que dê apoio aos alunos, estando atento ao seu desempenho no cumprimento das tarefas individuais”. Em resumo, os alunos esperam que o professor seja consistente e coerente, “não cobrando [...], por exemplo, participação mais efetiva quando ele mesmo se ausenta longamente das discussões”. ([s.d.]

De acordo com Paiva,

Nos cursos *online* em que se prevê a interação via lista de discussão, como parte central do processo de aprendizagem, é o *feedback* que move toda a interação e que garante o sucesso do curso. Os alunos enviam suas contribuições e suas dúvidas e esperam um retorno do professor e dos colegas. Eles sentem-se rejeitados pelos grupos e pelo professor quando ninguém se interessa pelos temas que propõem. O silêncio nesse contexto é um poderoso *feedback* negativo que pode inclusive levar o aluno a abandonar o curso. [...]. ([s.d.])

Nessa mesma linha, Schwartz e White ressaltam que:

[...] o *feedback* é ainda mais crítico no ambiente *online*, onde os alunos podem se sentir isolados ou excluídos. Alunos de cursos *online*, mais do que os alunos em sala de aula tradicional, necessitam de *feedback* apropriado sobre sua atuação, pois a aprendizagem no ambiente virtual tem como complicador a ausência de dados contextuais na comunicação textual eletrônica. Como a sala de aula *online* não conta com os sinais não verbais disponíveis no contato face a face, é necessário que haja *feedback* efetivo para minimizar um pouco a descontextualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno *online*. (2000 apud PAIVA, [s.d.])

Isso quer dizer que, na interação em ambiente virtual, os alunos ficam impossibilitados de ver as manifestações não verbais do professor, tais como um movimento de aprovação ou reprovação com a cabeça, um olhar, um gesto. Nos AVAs, essas reações somente podem ser percebidas ou reproduzidas através de mensagens escritas. Nesse sentido, há, segundo Bischoff, cinco tipos de mensagens capazes de contribuir para a visibilidade do professor no ambiente da sala de aula *online*:

Mensagens relacionadas ao conteúdo (palestras, folhetos, esclarecimentos sobre ponto do texto, perguntas para fomentar a discussão, síntese da discussão);
 Mensagens relacionadas ao processo (ordem das tarefas, instruções para o envio de tarefas, discussões sobre o fluxo da aula, orientações quando o aluno se sente confuso);
 Dicas técnicas (dicas sobre programas de computador, informação sobre como enviar anexos, discussão de como formatar notas, endereços de páginas na Internet, etc.);
 Orientações sobre etiqueta: código de conduta, decisões sobre plágio, netiqueta, tom das discussões);
 Respostas (resposta a perguntas dos alunos, *feedback* aos trabalhos). (2000 apud PAIVA, [s.d.])

De acordo com Bischoff, o uso frequente e consistente de *feedback online* é um fator que atesta a eficiência do educador:

Instrutores *online* eficientes não apenas escrevem regularmente para os encontros virtuais, mas fornecem *feedback* constante e consistente individualmente e ao grupo. *Feedback* constante e consistente nas salas de aula *online* pode estimular o engajamento ativo através de técnicas, tais como questionar pressupostos, discordar de alguns pontos e destacar pontos bem analisados. (2000 apud PAIVA, [s.d.]

Conforme Paiva, o *feedback* constante também é válido na tentativa de manter uma certa “visibilidade”, como se representasse uma fala: “estou aqui acompanhando toda a discussão”. Para tanto, ela sugere as seguintes estratégias:

1. resposta na lista de discussão às consultas individuais recebidas na caixa postal particular com o objetivo de compartilhar as informações e também de incentivar os alunos a interagir no grupo e não isoladamente com o professor;
2. incentivo ao grupo para tentar resolver uma dúvida proposta;
3. encaminhamento de questões para tentar mover a discussão;
4. sugestão de leituras complementares;
5. solicitação de observação de determinadas normas que facilitam a interação;
6. elogios às reflexões e outras contribuições dos alunos;
7. pedidos para se evitarem digressões;
8. críticas a mensagens pouco elaboradas;
9. envio de informações técnicas;
10. explicações sobre possíveis ausências do professor. (PAIVA, [s.d.]

Como se sabe, na sala de aula tradicional, “o professor é quem geralmente fornece *feedback*. O professor pergunta, o aluno responde, o professor comenta e o número de tópicos é geralmente reduzido e controlado”. Por sua vez, “na interação virtual, todos podem propor questões e todos podem comentar ou dar *feedback* em resposta a uma mensagem”. Essa possibilidade exige, portanto, uma mudança de postura por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, demandando que os alunos saiam da condição de passividade em que, a rigor, se encontram em cursos presenciais e que os professores, igualmente, abram mão de sua condição de detentores e transmissores do conhecimento. Afinal, “muitos alunos continuam acreditando na autoridade acadêmica e onipotente do professor como única fonte de saber, gerando a expectativa de que o professor responda a cada mensagem, mesmo que um colega já o tenha feito”. (PAIVA, [s.d.]

Como sintetiza Paiva,

Todos passam pelo desconforto dessa mudança de paradigma de um ensino centrado no conhecimento limitado do professor para a sala de aula hipertextualizada, onde não há só o texto do professor, mas várias vozes que vão produzindo outros textos em uma semiose dinamizada pelo *feedback*. Outros alunos já se adaptaram ao novo ambiente.

Estamos todos aprendendo e acreditando que estamos fazendo as melhores escolhas. Nessa troca constante, nessa interação continuada, vamos construindo uma inteligência coletiva que transcende a cada um dos participantes, que constrói algo maior do que cada um de nós, mas que, com certeza, só existe devido ao *feedback* que cada um, ao seu modo, transmite ao grupo e aos seus participantes individualmente. ([s.d.]

A essas ideias, pode-se relacionar o que afirma Patricia da Silva Campelo Costa, em sua dissertação de mestrado intitulada *Feedback em Ambiente Virtual: um processo interlocutório de leitura e produção escrita* (2010). Em seu texto, a pesquisadora retoma Polonia (2003), que, ao discutir a questão do *feedback* corretivo em ambientes digitais, assim como no contexto presencial, revela que o aluno não costuma encontrar oportunidades para fazer inferências a partir de seus próprios erros e tampouco tem acesso aos erros de seus colegas para propor soluções. Segundo Costa (2010), normalmente, o que se verifica são perguntas, via de regra dirigidas ao professor, que dá respostas de forma direta, sem motivar os alunos a pensar:

Dessa maneira, [...] não há um trabalho de consciência pelo aluno, visto que o professor possui o controle sobre o que está certo ou errado e apenas dá um veredito sobre as escolhas e produção do aprendiz. Dessa forma, quando o trabalho no contexto educacional é encarado de maneira autônoma, nos quais há oportunidades para que o aluno desenvolva seu conhecimento a partir de ações calcadas na autonomia, essa tomada de consciência pode ocorrer a partir das observações do próprio aprendiz. Do contrário, seguimos com um ensino que segue um modelo cartesiano, linear, limitado as respostas binárias, sem espaço para articulação da multiplicidade de respostas e questões. (2010, p. 22).

O aporte teórico aqui reunido servirá de fundamentação para a análise sobre as interações aluno-professor no contexto deste estudo.

3 METODOLOGIA

A fim de alcançar os objetivos traçados, recorre-se a uma metodologia da área das ciências humanas, em particular da área de educação, denominada genericamente de pesquisa qualitativa, mas que, neste âmbito, possui diversas modalidades que permitem ao pesquisador seguir desenhando o seu percurso à medida que as questões mostram-se mais claras, redirecionando a indagação inicial. O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, descritivo e exploratório, a qual visa a observar, descrever e explorar os aspectos de uma determinada situação, conforme orientam Bogdan e Biklen (1994). Tais autores apresentam a pesquisa qualitativa como uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, em que “as questões a investigar [são formuladas] com objetivo de pesquisar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (2010, passim). Ludke e André (1986) acreditam que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo seu caráter dialógico, de construção e interpretação da realidade, focalizando o estudo de casos singulares. Tal tipo de pesquisa abrange um conjunto de diferentes técnicas interpretativas na busca de analisar e compreender os componentes de um sistema complexo de significados à luz da teoria.

A amostra deste estudo é composta pelos alunos matriculados na disciplina de Prática Jurídica Real e Simulada III da Faculdade Meridional, somados ao professor autor e à tutora do curso de Direito. A referida disciplina compreende quatro créditos que totalizam 70 horas, sendo oferecida semanalmente na modalidade de ensino presencial no Núcleo de Práticas Jurídicas (NUJUR) da IMED. O curso possui três disciplinas de Prática Jurídica Real e Simulada, as quais são ministradas por professores diferentes. A escolha pela disciplina de Prática III foi intencional, uma vez que o professor colocou-se à disposição, demonstrando interesse pelo tema e por possuir o curso de fundamentos de Educação a Distância através das Tecnologias de Informação e Comunicação, disponibilizado pela instituição e imprescindível para a docência nessa modalidade de ensino.

Como Ambiente Virtual, utiliza-se o Moodle, versão 1.9, o Sistema de Gerenciamento de Cursos Learning Management System (LMS), disponível para salas virtuais que a instituição já possuía, totalmente customizado para atender às suas necessidades. Dentre as ferramentas⁵ disponíveis nesse ambiente, opta-se por oferecer ao professor e à tutora as

⁵ Neste trabalho, as ferramentas e os recursos disponíveis no AVA são referenciados como **elementos mediadores**.

seguintes: agenda, fórum de discussão, chat, atividades (envio único), perfil, portfólio, wiki, questionários, materiais digitais de aula, como arquivos com extensão pdf, swf, ppt e vídeos.

4 RELATO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise a que se propõe este trabalho, procedeu-se a uma pesquisa por meio da sala de aula virtual no AVA utilizado pelo curso de Direito da Faculdade Meridional na disciplina de Prática Jurídica Real e Simulada III, que teve início no segundo semestre de 2010, com 20% das atividades realizadas a distância. Na etapa inicial do estudo, elaborou-se o termo de consentimento (APÊNDICE A) e coletou-se assinatura dos participantes, obtendo-se autorização para analisar as informações do AVA.

Foram examinadas as práticas realizadas pelo professor, bem como os recursos utilizados de acordo com as necessidades pedagógicas. Portanto, foi necessário, inicialmente, analisar o AVA, a fim de conhecer os recursos disponíveis pelo Moodle, no processo de ensino-aprendizagem, procedendo, ainda, a uma investigação sobre os materiais de apoio e os cursos de capacitação em EAD oferecidos para os docentes pela Faculdade Meridional. A esse momento da pesquisa correspondeu a etapa exploratória, na qual ocorreu a definição das questões de estudo.



Ilustração 8 - Recursos digitais disponíveis no AVA

Fonte: primária

A Ilustração 8 apresenta os recursos digitais disponíveis pela IES, que podem ser utilizados a fim de promover a interação social dos participantes, bem como a intervenção no AVA. Além da identificação dos elementos mediadores e/ou recursos disponíveis no AVA, foi implementada pela pesquisadora, que atualmente exerce a função de coordenadora do

NEAD, uma ferramenta de webconferência, que agregou um enorme significado ao processo de interação entre professores, inclusive de outros cursos, conforme a mesma pôde verificar em um curso realizado com o corpo docente, no mesmo período em que empreendia esta pesquisa.

A partir disso, foram analisadas, em conjunto com os demais elementos do AVA, as ferramentas síncronas e assíncronas, conceituadas no capítulo anterior, as quais dizem respeito ao fator interatividade, verificando de que forma tais ferramentas permitem ao professor intervir e utilizar esses elementos na construção coletiva de conhecimentos. A sala virtual foi composta por estudos de caso, problemas, vídeos, áudios e textos. Considerando a interação e a intervenção como princípio para a aprendizagem em AVA, criou-se um espaço pedagógico virtual com o objetivo de oportunizar a troca de experiências, de materiais e de informações na era digital.

A sala virtual, organizada pelo professor e acompanhada pela tutora, também chamada de monitora da turma, foi escolhida por meio de um edital disponibilizado pelo professor da disciplina. Na programação da disciplina (Ilustração 9) na sala virtual, a cada atividade proposta, chamada de “peça”, o professor disponibilizava roteiros e orientações em forma de artigos, apresentações em PowerPoint, vídeos do Youtube e notícias atuais veiculadas na internet.

5 **Vídeo Entrevista Lia Pires: Programa Histórias TVCOM.**

- Vídeo Parte 01.
- Vídeo parte 02.
- Vídeo parte 03.
- Vídeo parte 04.
- Vídeo Parte 05.
- Vídeo parte 06.

6 **MÓDULO 01**

O presente módulo compreende o estudo e elaboração das seguintes peças processuais:

- Queixa-crime;
 - Roteiro para a elaboração da queixa-crime.
 - Elaborar a queixa-crime.
 - Questão problema para elaborar a peça processual.

7 - Denúncia;

- Inquérito Policial para elaborar a denúncia.
- Elaborar uma denúncia.

8 - Defesa preliminar;

- Roteiro para a elaboração da peça processual.
- Elaborar a defesa preliminar.
- Questão problema para a elaboração da peça processual.
- Vídeo explicativo.

9 - Memoriais;

- Vídeo explicativo.
- Elaborar os memoriais.
- Questão problema para a elaboração dos memoriais.
- Roteiro para a elaboração dos memoriais.

10 **NOTÍCIAS**

- ARTIGO: Advogados não respondem por ofensa a magistrado.
- ARTIGO: Jornalista gaúcho acusado de apologia ao crime.
- ARTIGO: A prisão processual e a presunção de inocência.

Ilustração 9 - Exemplo de programa/roteiro dos conteúdos da sala virtual

Fonte: primária

Conforme evidencia a Ilustração 9, os temas foram separados em dois módulos: uma categoria de peças processuais, dividida em queixa-crime, denúncia, defesa preliminar e memoriais; e uma categoria em que estão presentes a apelação, o recurso em sentido *stricto sensu*, o agravo em execução e o recurso ordinário constitucional.

4.1 Perfil e considerações do professor

Após a identificação dos recursos e dos temas, um questionário foi aplicado e uma entrevista preliminar foi conduzida (APÊNDICES B e C) com o professor da disciplina, com o objetivo de conhecer seu perfil e suas expectativas em relação à EAD. De acordo com os dados coletados nessa entrevista, antes de utilizar o Moodle, o professor já atuava com a prática jurídica na modalidade presencial e desempenhava algumas atividades administrativas

na instituição, o que reforçou a preocupação desta com a qualidade das disciplinas e com o acompanhamento das práticas oferecidas pelo curso de Direito. O educador também já havia realizado os cursos de aperfeiçoamento e formação didática e pedagógica para EAD. Dessa forma, foram identificados no seu perfil a forte tendência e o desejo de aprender e de aplicar as Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino do Direito, bem como de acompanhar os alunos para além dos muros da sala de aula presencial ou do NUJUR, onde ocorrem as práticas dessa disciplina.

Segundo o professor, anteriormente à existência da modalidade a distância, a aplicação dessas práticas, muitas vezes, exigia o gerenciamento do espaço físico da instituição, demandando a criação de alternativas para a utilização e o desenvolvimento das peças processuais, que nem sempre comportavam todos os grupos de forma adequada. Esse cenário o motivou a considerar a EAD como uma forma viável, também, de atender às demandas das disciplinas de práticas jurídicas, promovendo novas experiências e constituindo-se em mais uma ferramenta por meio da qual os alunos poderiam visualizar e esclarecer dúvidas a qualquer momento, em qualquer lugar, induzindo-os a utilizar as tecnologias.

Através de sua expressão oral, o professor manifestou, várias vezes, sua crença na utilização do AVA como apoio no processo de ensino-aprendizagem da disciplina e como auxílio na construção do conhecimento implicado na prática jurídica, contribuindo para a melhoria da sua qualidade, apesar de não possuir conhecimento aprofundado e experiência muito vasta na plataforma Moodle. Outro fator por ele mencionado foi a forte preocupação que teve com a elaboração dos materiais didáticos, com a exploração dos recursos e com a reação dos alunos diante da nova metodologia. Apesar de tais inquietações, em sua opinião, esse modelo pode contribuir para sua prática pedagógica, e, ainda, se bem explorado pelos alunos – e por ele próprio –, pode facilitar a comunicação e o aprendizado através da interação e da intervenção.

Na avaliação do professor, a possibilidade de realizar correções *online* de exercícios e realizar *feedback*, acompanhando o desenvolvimento das peças processuais – somada ao potencial da plataforma de permitir controlar e gerenciar todas as atividades desempenhadas pelos alunos –, agilizou e facilitou suas atividades diárias, na medida em que foi dispensada a necessidade de corrigir grandes volumes de trabalhos manualmente. Constatou-se, portanto, que tais recursos contribuem, na opinião do professor, para a construção do conhecimento através do AVA.

4.2 Perfil e considerações dos alunos

A seguir, por ocasião do início do curso, procedeu-se a uma apresentação do AVA e de seus recursos aos alunos matriculados na disciplina, disponibilizando-lhes o manual do aluno, do AVA e o Roteiro de Aprendizagem. Ao final, lhes foi aplicado um questionário (APÊNDICE D), a fim de identificar sua opinião quanto às vantagens e às dificuldades relacionadas aos recursos utilizados⁶ e quanto ao grau de familiaridade com o AVA. Simultaneamente, a pesquisadora buscou observar os seus acessos à plataforma, visando a verificar a sua participação nas atividades propostas na disciplina.

Para análise qualitativa desses dados, utilizou-se o software Nvivo, versão 8, que oferece a possibilidade de trabalhar com sons, imagens, relatórios em forma de gráficos ou HTML. O questionário, composto por dezenove questões fechadas, foi respondido por nove representantes da turma, correspondendo ao número total de alunos que estavam presentes no dia em que o instrumento foi aplicado. Através da tabulação dos dados pelo Nvivo8⁷, foi possível conhecer o perfil da turma, o qual é descrito na sequência.

Quanto à faixa etária, observou-se que 45% têm entre 26 e 30 anos; 33%, mais de 31 anos; e 22% estão entre os 21 e os 25 anos.

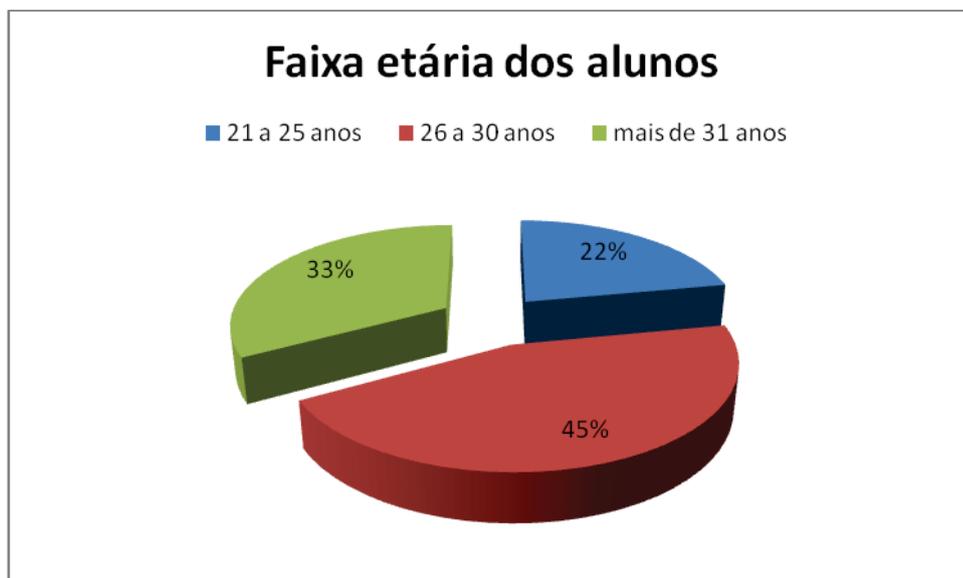


Ilustração 10 - Faixa etária dos alunos

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

⁶ Os recursos disponibilizados para apoio na construção do conhecimento dos alunos estão listados em Apêndice E.

⁷ Opta-se por apresentar os gráficos gerados pelo Nvivo em Apêndice F. Ao longo deste capítulo, apresentam-se gráficos gerados no Microsoft Office Excel, contemplando apenas as alternativas de resposta mencionadas pelos alunos.

Salienta-se que tais dados coincidem e confirmam o *Censo ead.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*, o qual indica que a maior parte da faixa etária do público de EAD está entre 25 e 39 anos:

A idade do aluno é mais avançada do que na educação presencial, pois 54% das instituições informam que a idade predominante é a de mais de 30 anos. E estas com alunos de mais de 30 são as que têm maior número de matrículas (72%). A faixa etária mais presente é a que vai de 30 a 34 anos, que predomina em 28% das instituições, responsáveis por 35% dos alunos. (ABED, 2010, p. 8)

Outra observação importante é em relação ao gênero, em que se obteve o seguinte:

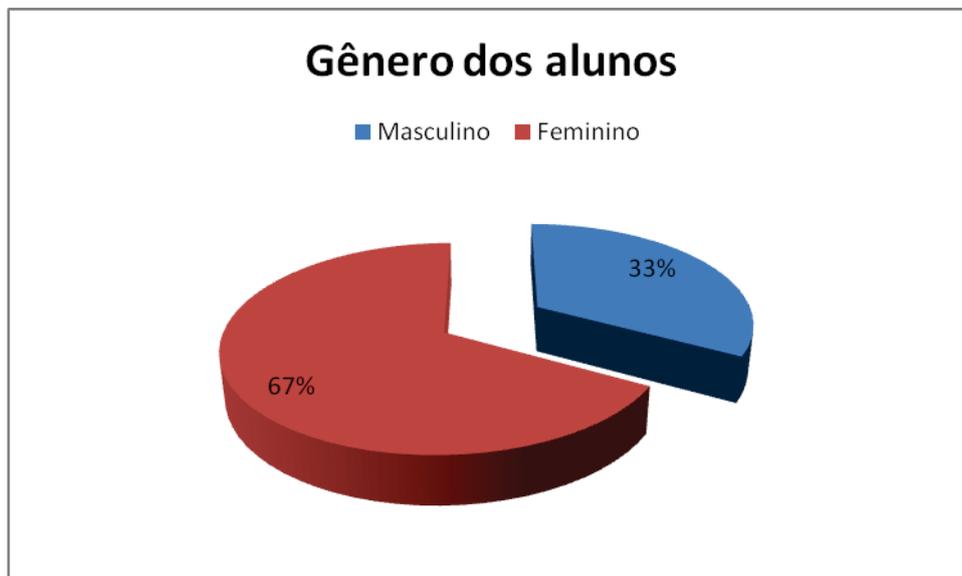


Ilustração 11 - Gênero dos alunos

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

A esse respeito, o *Censo ead.br* informa que “o sexo predominante é o feminino, indicado por 53,4% delas como maioria (a exceção é a região Centro-Oeste, com minoria de 47% indicando mulheres)” (ABED, 2010, p. 8). Assim, pode-se afirmar que os dados coletados estão condizentes com os que o referido relatório apresenta.

No que se refere ao local de estudo, as atividades normalmente eram realizadas nas residências dos alunos:



Ilustração 12 - Local de estudo
 Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Os dados confirmam, portanto, uma das expectativas do professor, qual seja, promover novas experiências e oferecer mais uma ferramenta por meio da qual os alunos pudessem visualizar e esclarecer dúvidas a qualquer momento, em qualquer lugar, graças à utilização das tecnologias.

Complementando essa ideia, verificaram-se a disponibilidade e/ou preferência dos alunos no que diz respeito ao período de estudo, constatando-se que 67% utilizam o noturno, ao passo que os 33% restantes se dividem entre o vespertino e o matutino.

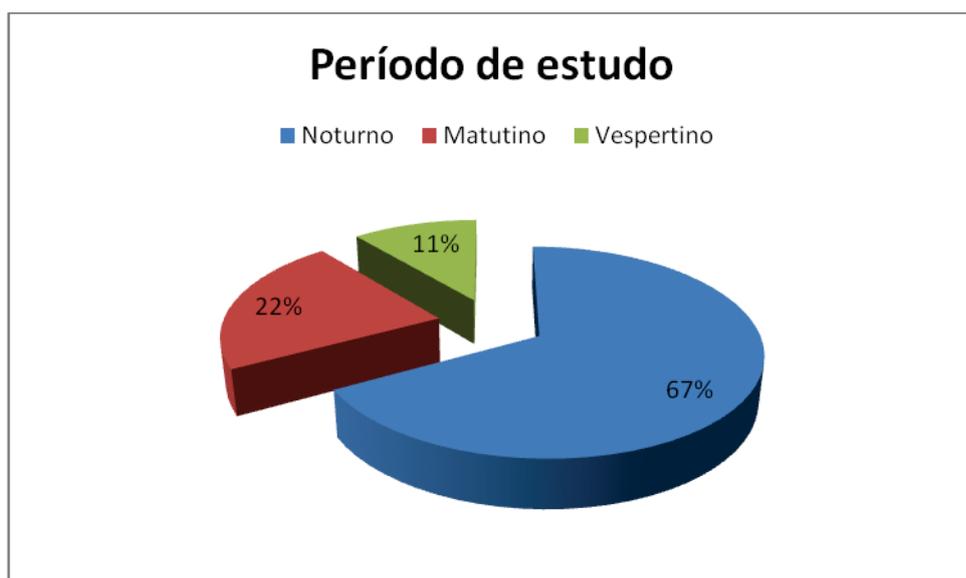


Ilustração 13 - Período de estudo
 Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Também concernente a esse fator, avaliou-se que, no AVA, o tempo de estudo necessário é diferente em comparação à modalidade presencial. Nesse item, verificou-se que a maioria considera que houve um aumento na carga horária, conforme indica o gráfico a seguir:

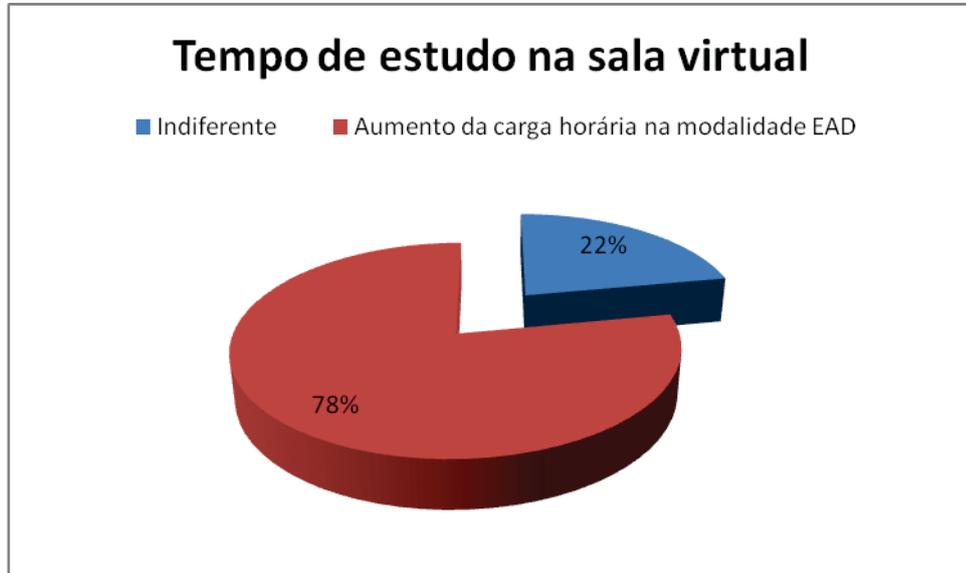


Ilustração 14 - Tempo de estudo na sala virtual

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Ainda em relação ao perfil dos alunos, com base nos dados coletados, constatou-se que apenas 33% deles já possuíam experiências anteriores em cursos em EAD, ao passo que 66% estavam realizando seu primeiro curso nessa modalidade de ensino.



Ilustração 15 - Experiência anterior em curso em EAD

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Apesar de representar algo novo para a maior parte do grupo, com base nas suas respostas, verificou-se que a realização da prática virtual foi bem aceita, uma vez que 89% dos entrevistados afirmaram que o AVA contribuiu com seu processo de estudo e com a internalização dos conceitos. Ressalta-se que tal estratégia serviu para oferecer subsídios para a organização das peças necessárias à prática jurídica, ultrapassando, portanto, o nível meramente teórico.

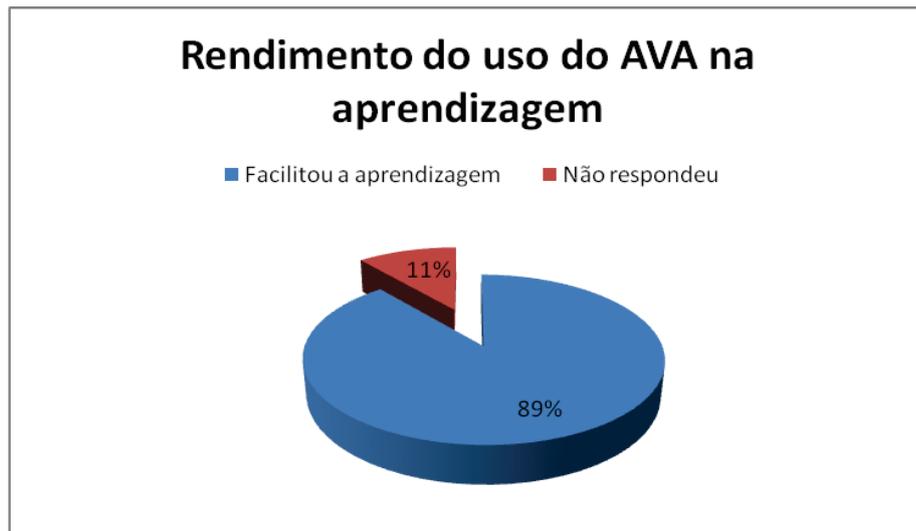


Ilustração 16 - Rendimento na aprendizagem com o uso do AVA
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

A boa aceitação da realização de tarefas na plataforma pode ser relacionada à opinião dos alunos quanto ao grau de facilidade/dificuldade no uso dos recursos do AVA. Conforme os dados coletados, 78% o consideravam fácil, enquanto somente 22% o consideravam intermediário.



Ilustração 17 – Grau de facilidade/dificuldade do AVA
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Outro fator relacionado à aceitação consiste na empatia dos alunos com a plataforma. Sobre isso, observou-se que a maioria a considera entre amigável (67%) e extremamente amigável (22%), sendo que apenas 11% não responderam a essa questão, o que não significa, contudo, que não a achem amigável.

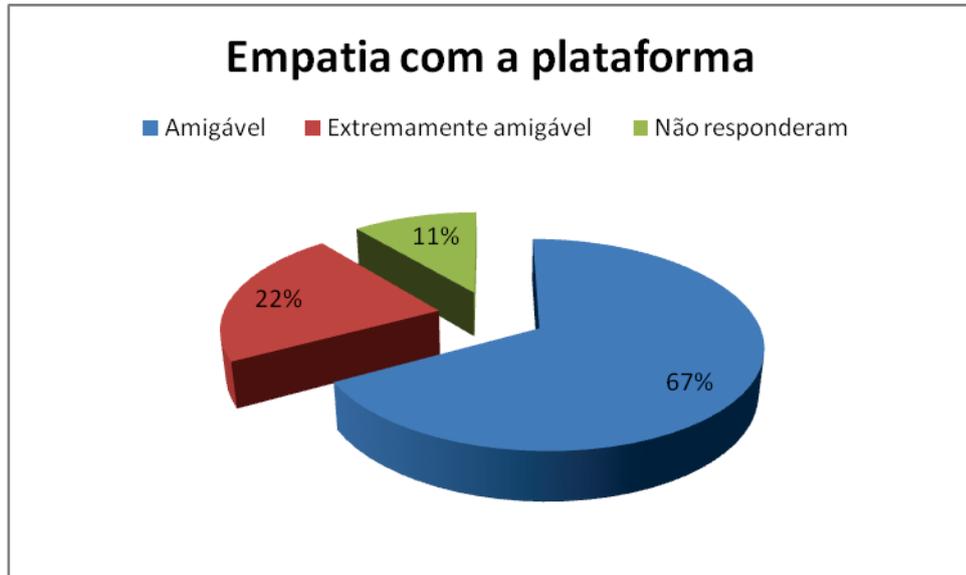


Ilustração 18 - Empatia dos alunos com a plataforma
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Contribui, igualmente, para a opinião favorável dos alunos a acessibilidade do AVA. No que diz respeito a esse fator, verificou-se o seguinte:



Ilustração 19 - Disponibilidade do AVA
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Assim, a maior parte dos sujeitos considerou a plataforma acessível, o que pode estar vinculado ao fato de poucos alunos terem revelado dificuldades nas atividades de envio de tarefas. Nas situações que envolveram dúvidas ou dificuldade, os alunos recorreram ao NEAD (11% ao coordenador técnico e 22% à coordenação – pesquisadora) ou aos próprios colegas (45%), sendo este um elemento importante que comprova a construção coletiva e a disseminação de conhecimentos.

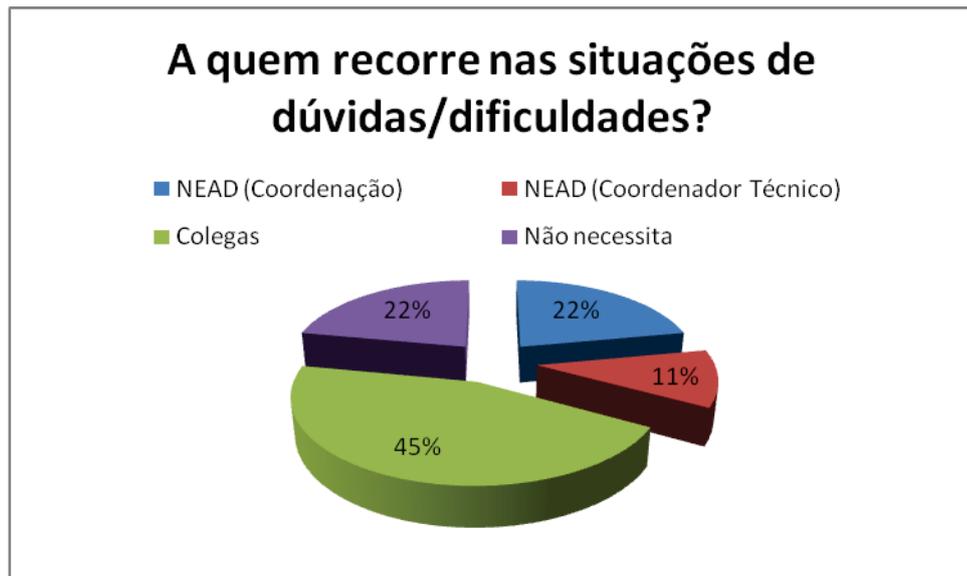


Ilustração 20 - A quem os alunos recorrem
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Para compor as considerações desta pesquisa, buscou-se identificar os recursos digitais criados pelo professor e pela tutora que são conhecidos pelos alunos. Nesse quesito, observou-se o seguinte:



Ilustração 21 - Número de alunos que conhecem cada recurso
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Dos recursos explorados, constatou-se que 77,77% dos alunos acessaram o recurso de vídeo, mostrando-se satisfeitos com o atendimento à sua solicitação, conforme anteriormente mencionado. Sobre os recursos de Relatório e Revisão (*feedback*), 77,77% dos alunos demonstraram conhecimento; 33,33% conhecem o Texto Coletivo; outros 33,33% conhecem o recurso do fórum; e 77,77% demonstraram conhecimento sobre o Material. Salienta-se que o envio de tarefas era o único recurso conhecido por 100% dos alunos. Em relação ao uso dos recursos de hipermídia, o vídeo foi apontado como um dos mais explorados, pelo fato de os alunos terem solicitado ao professor a inserção de mais materiais de apoio aos conteúdos em formato de vídeo, entrevistas etc., na sala virtual.

No que concerne às dificuldades encontradas, alguns alunos declararam não ter podido explorar plenamente os recursos do AVA devido à falta de tempo, à grande quantidade de atividades extras sala de aula, incluindo as demais disciplinas do curso. No que se refere à comunicação, os alunos exploravam os momentos presenciais para esclarecer as dúvidas, porém mencionaram como sugestão a utilização mais efetiva dos recursos de comunicação virtual síncronos e assíncronos. Porém, no geral, o resultado obtido foi satisfatório, não ocorrendo problemas de comunicação que comprometessem o trabalho.

Os recursos de comunicação síncronos possuem como vantagem a possibilidade de interação em tempo real, dando respostas imediatas e promovendo discussões sem ter que esperar. No entanto, sua utilização é limitada, não somente porque encontram mais empecilhos tecnológicos para serem implementados, como a dificuldade de compatibilidade de horários, além das restrições de tempo do próprio professor, que não poderá estar a todo momento disponível para esse tipo de interação, em razão de outras atividades com outras turmas ou de outros papéis que pode estar ocupando dentro da instituição. Como síncronas, podem ser citadas as interações mediadas por chat (bate-papo), telefone, áudio, vídeo, videoconferência ou webconferência.

Já nos recursos de comunicação assíncronos não há necessidade da presença dos participantes do processo de ensino-aprendizagem no mesmo instante. Dessa forma, torna-se mais flexível a interação entre os sujeitos. A possibilidade de o aluno enviar suas dúvidas a qualquer momento e de o professor respondê-las sem a preocupação da iminência do final da aula estabelece uma dinâmica importante para o desempenho dos alunos e os estimula a criarem questões bem elaboradas, colaborando para a sistematização de suas dúvidas e uma melhor organização de seus questionamentos acerca do tema em estudo. Como sugestões de utilização desses recursos, podem-se citar o correio eletrônico (e-mail), fóruns de discussão,

questionários, lições, wiki, glossário, pesquisas, avaliações, televisão, rádio online, páginas web, listas de discussão, envio de tarefas, entre outros.

Por meio das ferramentas citadas, o AVA gerencia as informações e os dados, que facilitam a aprendizagem e permitem aos professores, tutores e monitores, seja presencialmente ou a distância, a melhor visualização do desempenho de cada aluno por meio da plataforma. Os alunos podem, ainda, revisar todo o conteúdo, rever suas tarefas e corrigi-las quando necessário. Com os recursos identificados e disponíveis no AVA, tanto os alunos quanto os professores conseguem acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, além de interagir conforme a solicitação e as características de cada recurso.

Apesar de algumas dificuldades técnicas enfrentadas no início da disciplina, tais como necessidade de informações relativas a usuário e senha, os alunos revelaram-se bastante satisfeitos com seus rendimentos através da plataforma. Quanto aos recursos digitais, os resultados também foram bastante positivos, o que demonstra aceitação pelos alunos no que tange ao uso dos recursos, especialmente ao envio de tarefas, que agilizou o processo de aprendizagem na elaboração das peças processuais das práticas jurídicas simuladas. Essa atividade foi avaliada pelos alunos como adequada e satisfatória para orientar as atividades propostas, agilizando o retorno e a correção das tarefas.

Como se destacou no capítulo anterior, de acordo com Vigotsky, “[...] o homem não tem acesso direto aos objetos, mas, sim, acesso mediado, por meio de recortes da realidade, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe” (1998, p. 50). Assim, o autor dá ênfase à construção do conhecimento como uma interação mediada por relacionamentos sociais, de modo que o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre o objeto real, mas, sim, pela mediação feita por outros sujeitos que o rodeiam. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, ou seja, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

No âmbito geral, os alunos consideraram todos os recursos e ferramentas muito úteis. Nesse sentido, observa-se a existência de um leque de oportunidades de recursos digitais a serem explorados no AVA. No entanto, apesar de o professor ter utilizado muito o recurso de hipermídia (vídeos) e tarefas, realizando o *feedback*, diversas ferramentas síncronas e assíncronas não foram aplicadas, o que, no entanto, não afetou o alcance do objetivo proposto pela disciplina.

4.3 O *feedback* como recurso de intervenção e de interação professor-aluno

Como recursos de comunicação assíncrona disponíveis no AVA, podem-se mencionar listas de discussão, portfólios e fóruns, que permitem que os alunos expressem suas ideias, dúvidas e dividam seus problemas e suas soluções. Um dos recursos avaliados nos aspectos de interação e intervenção foi o envio de tarefas, em que o aluno postou as peças processuais elaboradas de acordo com a solicitação de atividade de cada módulo, como ilustrado a seguir:

Tópico	Nome	Tipo de tarefa	Data de entrega	Enviada	Nota
6	Elaborar a queixa-crime.	Envio de arquivo único	quinta, 26 agosto 2010, 23:55	Ver 12 tarefas enviadas	-
7	Elaborar uma denúncia.	Envio de arquivo único	quinta, 9 setembro 2010, 23:55	Ver 8 tarefas enviadas	-
8	Elaborar a defesa preliminar.	Envio de arquivo único	quinta, 26 agosto 2010, 23:55	Ver 11 tarefas enviadas	-
9	Elaborar os memoriais.	Envio de arquivo único	quinta, 9 setembro 2010, 23:55	Ver 8 tarefas enviadas	-
13	Elaborar a Apelação.	Envio de arquivo único	domingo, 19 setembro 2010, 23:55	Ver 8 tarefas enviadas	-
14	Elaborar o Recurso em Sentido Estrito.	Envio de arquivo único	segunda, 4 outubro 2010, 23:55	Ver 10 tarefas enviadas	-
15	Elaborar o Agravo em execução.	Envio de arquivo único	segunda, 4 outubro 2010, 23:55	Ver 9 tarefas enviadas	-
16	Elaborar o Recurso Ordinário Constitucional.	Envio de arquivo único	sexta, 12 novembro 2010, 23:55	Ver 9 tarefas enviadas	-

Ilustração 22 - Lista das atividades (peças) propostas durante o semestre

Fonte: primária.

Observou-se que os alunos enviaram as atividades chamadas de peças processuais e que, posteriormente, houve intervenção do professor em forma de um *feedback*, apontando as alterações necessárias para que uma queixa-crime, por exemplo, pudesse ser aplicada na prática jurídica real. Em entrevista gravada em áudio, o professor relatou que a avaliação final das peças processuais, após as suas considerações, era complementada na prática real realizada no NUJUR, onde o aluno poderia esclarecer dúvidas de forma presencial e conversar com os colegas para aplicar os conhecimentos adquiridos na prática simulada no AVA. Isso confirma a afirmação de Nunes (1994), mencionada no capítulo anterior, segundo a qual a EAD não substitui a educação presencial, tendo em vista que cada modalidade apresenta características próprias e diferenciadas, de forma que uma não exclui a outra. Ao contrário, ambas coexistem em harmonia, aperfeiçoando o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos dados coletados, foi realizada uma análise descritiva do processo, com ênfase na forma como se deu o *feedback* do professor após a avaliação dos trabalhos enviados pelos alunos através do envio de tarefas do AVA. Com isso, busca-se contribuir para uma análise acerca do *feedback* em ambientes virtuais de aprendizagem, examinando como pode ocorrer o processo colaborativo de reelaboração de trabalhos escritos, denominados de peças processuais.

Constatou-se que o professor enviou, ao todo, 71 *feedbacks* ao grupo de alunos, quantidade da qual se passa a examinar uma amostra de 10%, por julgá-la suficientemente adequada, haja vista que, em uma análise preliminar, a maior parte dos textos evidenciou-se repetitiva em termos de estrutura e conteúdo.

Antes de proceder às análises, retoma-se que o *feedback* constitui uma metodologia que pretende promover a satisfação do estudante, dando-lhe retorno sobre o seu desempenho e, no caso da disciplina em pauta, estimulando a aplicação dos conhecimentos na vida real. Na educação presencial, o professor realiza intervenções diretas, quando solicitado pelos alunos, no intuito de tirar dúvidas ou, simplesmente, de realizar um *feedback*. Já na EAD, considera-se que o papel do professor consiste em apontar pistas para que o aluno descubra as suas próprias formas de encontrar soluções, construindo seu conhecimento de maneira mais autônoma.

A seguir, apresenta-se o primeiro *feedback* analisado:

F1:

- Faltou explorar teses.
- Jurisprudência sobre a ilegitimidade do MP **deveria ser posta** nas Preliminares.

Ilustração 23 - Feedback 1
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Conforme é possível observar em F1, o professor explora apenas pontos negativos da peça construída pelo aluno, usando verbos como “faltou” e “deveria”, os quais indicam um tom de prescrição. Em certa medida, esse formato de *feedback* pressupõe um aluno passivo, que não é estimulado a pensar ou a propor suas próprias soluções para as lacunas encontradas em seu texto. Além disso, nesse *feedback*, não há o estabelecimento de links com as aulas ou os temas nelas trabalhados, dificultando – na linguagem de Vigotsky (2001) – que os

conceitos intersíquicos se tornem intrapsíquicos. A interação social, cabe retomar, é um dos focos do autor, que enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem, fundamental para a interiorização do conhecimento através do processo de tornar intrapsíquico o que antes era intersíquico.

Ainda, o modo como o *feedback* está construído, em forma de itens e não de texto com início, meio e fim, sugere pressa, por parte do professor, no momento em que se comunica com o aluno. Nesse sentido, verifica-se que não houve saudação inicial e final, o que transmitiria a ideia de um diálogo, que constitui um dos princípios fundamentais da interação professor-aluno no contexto da EAD. Como esclarece Preti (1996), mencionada no capítulo anterior, a EAD se caracteriza pela comunicação bidirecional, de acordo com a qual o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens. Afinal, apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

Na continuidade, tem-se o segundo *feedback* examinado:

F2:

- Nome do acusado é Alessandro.
- Quando da narração fática, há confusão de linguagem;
- Há confusão no que tange as [sic] naturezas de ações penais – ação penal privada não se processa mediante representação;

Ilustração 24 - Feedback 2

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Mais uma vez, verifica-se que o professor não dirige uma saudação ao aluno, iniciando sua comunicação com ênfase no erro. Uma vez que não leva o aluno à reflexão sobre as possibilidades de solucionar o problema, o professor se coloca como 100% responsável pelo princípio do acerto. Da mesma forma que em F1, em F2, não há links com os conteúdos estudados ou exemplos que possam levar o aluno a construir suas próprias soluções aos problemas levantados (e imediatamente solucionados) pelo professor.

Nessa perspectiva, percebe-se a reprodução do padrão encontrado na sala de aula convencional, em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor corrige, dando a resposta “correta”. Cabe salientar, no entanto, que isso não significa falta de competência por

parte do profissional, e sim a dificuldade geral (tanto dos alunos quanto dos docentes) em quebrar o paradigma que há muito norteia a prática pedagógica, conforme se destacou no capítulo anterior.

De acordo com Borba (2008), o papel do professor é alterado pela impossibilidade de acompanhar tudo e de fornecer *feedback*, de modo que ele não é mais o único responsável pelo princípio do acerto. Entretanto, a mudança de paradigma não ocorre facilmente, e, muitas vezes, os alunos e professores querem respostas, o que contraria o princípio da formação de sujeitos pesquisadores em uma proposta de aprendizagem colaborativa.

Relacionada a essa quebra de paradigmas, está a linguagem, que, na EAD, pressupõe certas particularidades em comparação à que é empregada na sala de aula presencial. De acordo com Paiva ([s.d.]), o *feedback* em AVA, além de cumprir sua função cognitiva, avaliativa e formativa, precisa transmitir ao aluno a ideia de proximidade, por meio do *feedback* afetivo, evitando que este venha a se sentir isolado no processo. Retoma-se aqui o que afirmam Valentini e Soares (2010). De acordo com as autoras, um AVA é um espaço social que se constitui de interações cognitivo-sociais sobre (ou em torno de) um objeto do conhecimento. Trata-se de “cenários onde as pessoas interagem”, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica. Nesse contexto, o fundamental não é a interface em si mesma, mas o que os interagentes fazem com ela.

A seguir, analisa-se o terceiro *feedback* selecionado:

F3:

- **Evitar** “doutor” no endereçamento;
- **Evitar** “Vossa Excelência”;
- A narração fática da peça processual **deve levar** em consideração o procedimento, de maneira a evidenciar todos os atos processuais ocorridos até a fase dos memoriais;

Ilustração 25 - Feedback 3

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Em F3, verifica-se a recorrência do padrão dos *feedbacks* anteriores, tendo em vista que o professor não saúda o aluno, constrói seu discurso em forma de tópicos e aponta os erros do aluno, sem levá-lo a solucionar tais inadequações. Soma-se a esses fatores um novo elemento digno de comentário. Trata-se do uso de verbo (evitar) e de locução verbal (deve

levar em consideração) no imperativo, que expressam uma “ordem” que o aluno precisa acatar. Percebe-se, assim, que a linguagem utilizada pelo professor configura um discurso não dialógico, e que, por conseguinte, não remete à construção do conhecimento por meio da interação.

Emprego semelhante da linguagem pode ser observado em F4:

F4:

- **IDENTIFIQUEI TRABALHO IGUAL (FALAR COM PROFESSOR);**
- O endereçamento deve ser feito ao Juiz do Tribunal do Júri;
- Muito legal sua narração fática. É exatamente assim que **deve ser elaborada** nas hipóteses de memoriais;
- Poderia ter desenvolvido um pouco mais o tópico da “prescrição”;

Ilustração 26 - Feedback 4

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Em F4, verifica-se, mais uma vez, o emprego de verbo (falar) e de locução verbal (deve ser elaborada) no discurso do professor. Todavia, a segunda expressão é utilizada no sentido de elogiar a construção do texto do aluno, o que demonstra o sentimento de satisfação do professor diante do acerto referente à tarefa do memorial. Voltando à primeira expressão, cabe salientar o uso de caixa alta em toda a frase da qual o verbo “falar” faz parte. Na linguagem da internet, o emprego de caixa alta reproduz a elevação do tom de voz possível de ser percebida na sala de aula convencional (ALVES, 2007). Diante do fato de ter encontrado um trabalho igual ao que está em foco, o professor demonstra indignação pela possibilidade de cópia, solicitando ao aluno que o procure para conversar. Verifica-se que, em seu discurso, o professor refere-se a si mesmo em terceira pessoa, o que pode indicar tom de autoridade, como se quisesse, inconscientemente, esclarecer ao aluno qual o seu papel no processo. Embora isto não esteja explícito no discurso, tem-se a impressão que o aluno é orientado a procurá-lo pessoalmente. Nesse cenário, percebe-se uma mudança tímida de paradigma em relação à prática educativa virtual, pois, pelo fato de a disciplina ter sido também composta por encontros presenciais, alguns alunos buscavam esclarecimentos nos dias de prática jurídica presencial e, em alguns casos, como o acima apresentado, a sugestão de interação face a face era dada pelo próprio professor ou pela tutora. A referida tendência pode ser percebida também em F5, o qual é dirigido ao mesmo aluno que recebeu o F4:

F5:

- Faz-se necessária reunião com o professor da disciplina para serem apontadas as dificuldades (incorrekções) vislumbradas na peça processual;

Ilustração 27 - Feedback 5

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

No *feedback* anterior, o professor reitera a necessidade de um encontro seu com o aluno, ao que tudo indica, de forma presencial, sugerindo não se sentir à vontade para utilizar os recursos que poderiam ser úteis para esse fim, ou seja, as ferramentas síncronas, tais como o chat, o e-mail, ou a webconferência, ou as assíncronas, tais como listas de discussão, portfólios e fóruns. No geral, a comunicação não favoreceu a interação entre aluno e professor no espaço virtual, nem possibilitou que o aluno expressasse suas ideias ou dúvidas, bem como suas soluções por meio dos recursos virtuais.

Salienta-se que, na EAD, a interação assíncrona, assim como a síncrona, mostra-se relevante, desde que exista a colaboração entre os participantes, que, a partir do cenário em pauta, podem se sentir parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a interação pode diferenciar-se de forma significativa e qualitativa, especialmente quando os currículos e disciplinas considerarem as potencialidades das mídias e dos recursos disponíveis. Outro dado digno de destaque é o fato de a interação assíncrona não excluir a possibilidade de diálogo, desde que a comunicação se estabeleça de forma a reproduzi-lo.

A solicitação de reunião deveu-se, possivelmente, à desconfiança quanto à origem do trabalho, ou seja, à possibilidade de o mesmo se tratar de um plágio. Relacionando esse fato com o que sugere Paiva ([s.d.]), há casos em que o encontro face a face é indicado, especialmente se o *feedback* for negativo, tendo em vista o fator afetivo envolvido na interação aluno-professor, que nem sempre pode ser satisfatoriamente percebido por meio do recurso virtual.

No caso de F6, também há uso de caixa alta. Nessa situação, tal recurso se refere a uma tentativa de chamar a atenção, sem, no entanto, expressar indignação:

F6:

- Faltou explorar a PREJUCIAL DE MÉRITO, qual seja, a extinção da punibilidade no caso concreto (PRESCRIÇÃO);

Ilustração 28 - Feedback 6

Fonte: dados da pesquisa, 2010.

No *feedback* anterior, verifica-se que o professor utiliza as palavras em caixa alta a fim de evitar que o aluno venha a deixar de explorar elementos essenciais na construção de sua peça.

Outro recurso utilizado no intuito de chamar a atenção do aluno consiste no ponto de exclamação, como é o caso de F7:

F7:

- A ré não é a Leila, mas sim a Fátima (atenção!!!!);

Ilustração 29 - Feedback 7
Fonte: dados da pesquisa, 2010.

Em F7, os quatro pontos de exclamação vêm a simular a elevação do tom de voz que seria percebido na sala de aula convencional, ressaltando o pedido de atenção ao aluno por parte do professor. Esse *feedback* corretivo demonstra a importância de o aluno atentar para elementos que não podem ser confundidos, num caso concreto, como, por exemplo, o nome da ré, o que justifica a expressão enfática do professor.

Em síntese, todos os *feedbacks* são construídos:

- sem saudação ao aluno,
- de forma prescritiva, expressa pelos verbos e locuções verbais no imperativo,
- não dialógica,
- com elogios pontuais,
- utilizando caixa alta e ponto de exclamação como recursos para simular indignação ou pedido de atenção,
- de forma a repetir o que ocorre na sala de aula convencional,
- retificando a dificuldade de mudança de paradigma;
- todos os *feedbacks* analisados foram realizados no mesmo dia, no intervalo de uma hora.

Assim, algumas características negativas foram observadas:

- baixo nível de interatividade,
- baixo nível de motivação do aluno,
- baixo nível de participação/envolvimento dos participantes na sala virtual.

Após tal sintetização, a análise do cenário revela características de um processo de ensino em que o professor possui diversas atividades que ultrapassam sua presença em sala de

aula, o que, possivelmente, se relaciona (sobretudo) com o último item acima listado. Nesse sentido, deve-se considerar que o professor não possui apenas os 19 alunos envolvidos no estudo, e sim um número superior a 300, os quais são atendidos em sua carga horária semanal de 40 horas. Esse fator pode, portanto, justificar o fato de o mesmo realizar os *feedbacks* de forma menos dialógica e detalhada do que o ideal, sem considerar os alunos individualmente, com suas características de aprendizagem peculiares e com seus históricos acadêmicos distintos.

No que diz respeito às tarefas da disciplina, observou-se que o professor proferia o *feedback* por meio dos comentários individuais em cada peça enviada por meio do AVA, complementando-o com as discussões e os comentários presenciais, os quais estabeleciam, assim, relação com as atividades virtuais. Constatou-se que o *feedback* foi utilizado como um processo avaliativo de forma descritiva. Aqui, é importante mencionar que as capacitações ofertadas até o momento na instituição tinham como uma das temáticas previstas para o processo de formação docente a avaliação. Nesse sentido, o *feedback* poderia ter sido explorado de maneira mais efetiva, como um elemento potencialmente capaz de subsidiar o processo de avaliação, quando apropriado como recurso para identificar as possíveis evoluções de cada sujeito e, assim, propiciar um momento de reflexão ao próprio aluno sobre sua contribuição em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No *feedback* virtual, a escrita permite que a comunicação seja feita em ausência. Desse modo, não é necessário que o emissor esteja no mesmo tempo ou espaço que o receptor, afastando-se das relações interpessoais específicas da interlocução em presença. Em contrapartida, por ter, a princípio, um suporte mais permanente (quase sempre o papel), a escrita tem vida mais duradoura e, por essa razão, pode ser mais elaborada; para compensar os recursos complementares da oralidade de que não dispõe, utiliza alguns recursos. A língua escrita exige alto nível de (re)organização e trabalho intelectual, por ser uma “simbolização de segunda ordem” (VIGOTSKY apud ALVES, 2007). No entendimento de Silva (2009), no que diz respeito ao ambiente virtual, a escrita permite a comunicação assíncrona, não necessitando que o emissor e o receptor estejam no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo.

Concernente a esse fator, uma sugestão consiste em explorar melhor os recursos de vídeo, especialmente porque essa foi uma demanda dos próprios alunos. Através da comunicação virtual, é possível estreitar laços de relacionamento com profissionais-chave dentro de cada área. Nesse sentido, uma proposta para as peças processuais, de acordo com cada tema, seria indicar que os alunos buscassem a visão e a interpretação de juízes ou de outros profissionais, a fim de que uma mesma peça pudesse receber diferentes interpretações,

ampliando a discussão e enriquecendo a construção dessas atividades práticas. Isso poderia se concretizar por meio de gravações, em forma de entrevista, a serem disponibilizadas no AVA.

Por fim, pensando em contribuir de forma mais efetiva para o aprimoramento da comunicação na interação através de *feedbacks*, neste trabalho, inclui-se a reformulação de um dos textos escritos pelo professor como retorno à atividade do aluno. Para tanto, seleciona-se o F4 como texto a ser reformulado, na medida em que este se mostrou mais completo, em termos de intervenções do professor.

Olá, Fulano.

Tudo bem? Como foi tua experiência ao desenvolver a peça denominada memorial? Quais foram as tuas dúvidas em relação à peça?

Ao ler o teu memorial, gostei muito do que vi. Considero muito legal tua narração fática. Parabéns! É exatamente assim a forma de construção desse tipo de peça, considerando as hipóteses de memoriais.

Por outro lado, não posso deixar de dividir contigo minha preocupação, pois, ao examinar teu texto, identifiquei outro trabalho com os mesmos moldes. Por isso, gostaria de conversar contigo para esclarecer minhas dúvidas, no dia de nosso próximo encontro presencial de prática.

Ao permanecer na leitura da tua peça, percebi que o endereçamento está “Ao senhor Juiz de Direito da 1ª Vara Criminal de São Paulo – SP”. Observe o caso sugerido no endereço <http://www.ead.imed.edu.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=1250> e veja qual seria o destinatário mais adequado, para depois conversarmos.

A construção de teu memorial está no caminho certo, mas, para contribuir ainda mais, sugiro que desenvolvas um pouco mais o tópico da “prescrição”, conforme o [Roteiro para a elaboração dos memoriais](#). Se tiveres alguma dúvida ainda, podes rever o [Vídeo explicativo](#) sobre a construção de memoriais.

Assim que quiseres uma nova revisão, podes reenviar teu arquivo neste mesmo espaço, que te darei retorno sobre a tua peça.

Abraço,

Prof. Beltrano

Ilustração 30 - Reformulação de F4

Nessa tarefa, o intuito foi tornar a escrita mais dialógica, de forma a enriquecer a interação e a intervenção. Apresentou-se, portanto, não uma “fórmula mágica” para proferir um *feedback*, e sim um exemplo – entre tantos que poderiam ser ofertados – do modo como pode se dar a presença do elemento dialógico e do fator afetivo na interação entre aluno e professor, quando este intervém no que aquele produz. Afinal, como refere Brito (2010), mencionado no capítulo teórico, o surgimento crescente das TICs envolve a necessidade de

adaptação das diversas formas de relacionamento com o conhecimento e sua gestão, demandando novas concepções e possibilidades pedagógicas, o que, certamente, pode ser estendido ao campo da linguagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

É chegado o momento de recuperar, de forma resumida, o que foi construído ao longo dos capítulos. Retomam-se, assim, as motivações e o objetivo da pesquisa, confrontando-os com o desenrolar da investigação, a fim de verificar se foi possível obter algumas respostas. Seria uma espécie de arremate da costura feita, sem, no entanto, concluí-la definitivamente.

Ao iniciar esta pesquisa, tinha-se como objetivo responder a seguinte questão, explicitada na Introdução deste trabalho: de que forma os recursos digitais disponíveis no AVA propiciam a interação social entre os sujeitos do contexto da EAD? A problemática surgiu por meio da demanda institucional em atuar com a metodologia virtual, que vem sendo pesquisada, naquele contexto, há apenas três anos.

Desde o início do estudo, tomou-se como premissa a ideia de que, para que haja a interação, é necessário algum tipo de comunicação e, para que haja a comunicação, é preciso considerar a linguagem no processo de interação. Percebeu-se, nesse sentido, que os alunos podem encontrar no Ambiente Virtual de Aprendizagem uma oportunidade para participação ativa do processo de ensino-aprendizagem, colocando-se como interlocutores, à medida que o professor passe a fazer uso dos recursos/elementos mediadores presentes na plataforma. Além disso, a transformação dos conceitos pode ser realizada explorando os elementos mediadores, através das intervenções dos alunos, demonstrando mudanças cognitivas de cunho intrapessoal e mostrando a relação entre os elementos presentes em uma sala virtual e o impacto na aprendizagem.

Os aspectos positivos foram muitos, pois tanto o professor como a tutora e os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência inovadora dentro daquele contexto educacional, trazendo consigo algumas crenças e paradigmas que foram trabalhados no decorrer da disciplina.

O resultado dos dados que foram gerados por meio de diversos instrumentos etnográficos (tais como questionários, entrevistas com o professor, registros das interações na sala virtual) evidencia que a quantidade de contribuições pedagógicas proporcionadas pelo uso dos recursos digitais ultrapassam as eventuais limitações. Observou-se que a maior parte das dificuldades enfrentadas não está relacionada ao ambiente virtual, mas às dificuldades técnicas em geral. Os resultados ainda indicam que a complementaridade entre o presencial e o online pode promover oportunidades significativas de aprendizagem e reflexão sobre o

processo de ensino e aprendizagem baseado na experiência, na interação e na troca de conhecimentos tanto para os alunos quanto para o professor.

Quanto ao envio de tarefas, os alunos demonstraram que esperam a resposta imediata do professor, bem como sua avaliação de forma detalhada. Porém encontra-se nesse espaço uma lacuna em relação ao hábito de intervenções presenciais o que subtrai a exploração dos recursos virtuais, pois são ainda desconhecidos em suas potencialidades pelos alunos e professores. A maioria dos alunos demonstrou que a utilização do conjunto de recursos disponibilizados pelo professor na sala virtual contribuiu para sua aprendizagem. Eles demonstraram que tiveram mais facilidade no entendimento do conteúdo usando os recursos digitais do AVA, comparando a outras atividades de disciplinas que envolvem o contexto da prática jurídica. Por fim, após a análise dos dados, sugeriram-se a exploração de outros recursos e metodologias didático-tecnológicas para o desenvolvimento de disciplinas semipresenciais.

A partir da análise dos dados é possível contribuir para o desenvolvimento de metodologias que ofereçam suporte para a prática do diálogo a distância (interação social) nos casos de disciplinas virtuais, com vistas a concretizar a construção do conhecimento por meio do AVA. Algumas das sugestões podem ser inseridas ao contexto da Faculdade Meridional como:

- a construção de uma metodologia adequada ao contexto que permita a aprendizagem por meio do diálogo, especialmente para as atividades a distância, de modo que ultrapassem o paradigma da “transmissão”, substituindo-o pelo da mediação;
- a exploração dos elementos estruturais e funcionais fundamentais à prática dialógica e da interação em atividades virtuais mediadas pela internet, de forma a contribuir para a aprendizagem dialógica.

Percebe-se que o foco do NUJUR está na aprendizagem e que, para aperfeiçoá-la, seria oportuno considerar o aluno de forma individual no momento da avaliação. Portanto, uma sugestão consiste em reduzir o número de peças processuais, ampliando a oferta de recursos que promovam a interação social, como, por exemplo, possibilitar que as peças de cada aluno possa ser revisada pelos demais colegas, contando com a contribuição de todos, e não apenas do professor. Salienta-se que, em muitos casos, alunos que realizam a disciplina de Prática Jurídica Simulada já possuem algum tipo de experiência na elaboração de peças, por estarem trabalhando com o tema em seu dia a dia. Diante disso, uma das sugestões da pesquisadora é envolver os alunos com experiências práticas, ofertando-lhes o papel de monitores da disciplina ou de líderes do grupo, o que pode culminar na disseminação de ideias e retirar do

professor a carga de ser o único responsável pelo princípio do acerto. Nesse caso, o professor poderá estar atento às intervenções pontuais, sempre que necessário. Já o aluno poderá se sentir responsável por sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos demais colegas, graças ao compromisso assumido perante a turma.

Como demonstrado no item 2.11 desta dissertação, a educação a distância, através dos ambientes virtuais de aprendizagem, tem ganhado novos adeptos a cada dia, ampliando significativamente esse modelo educacional, o qual passa a demandar, também, atenção especial quanto a um adequado planejamento e controle. Acredita-se que os recursos digitais disponíveis no AVA, assim como as metodologias, são os elementos mediadores que colaboram com diferentes formas de interação, contribuindo para a criação e a disseminação do conhecimento; porém, na EAD, as novas tecnologias de informação e comunicação viabilizam esses métodos para que a interatividade seja maior.

Contudo, constatou-se que já estão sendo realizadas as adaptações metodológicas e tecnológicas dos recursos, tanto por meio da sugestão de um novo módulo de formação docente, quanto por meio da inserção de novos recursos, como a webconferência, que poderá ser explorada de forma mais efetiva pelos professores e gestores da instituição. A personalização e a construção dessas sugestões vêm sendo realizadas pela equipe de coordenação do NEAD, com a participação dos tutores, coordenador do curso de direito e do NUJUR, a fim de que tais propostas possam atender às necessidades educacionais, bem como a realização efetiva da construção do conhecimento dos estudantes da disciplina de Prática Jurídica do curso de Direito da IMED.

Diante de tudo o que foi observado, considera-se que é necessária a qualificação permanente no processo de formação continuada dos profissionais, a fim de que haja melhorias em sua prática, aperfeiçoando e ampliando o uso dos recursos de forma a explorar suas potencialidades. Particularmente, sugerem-se estudos e formações específicas sobre *feedbacks*, para que a linguagem empregada possa extrair resultados mais significativos em termos de construção colaborativa de conhecimentos. Assim, sugerem-se programas de oficinas e capacitação para alunos e tutores para que possam conhecer e auxiliar de forma mais efetiva no processo de melhoria da qualidade da comunicação, pois as relações entre as pessoas, segundo Borba e Vigotsky, são fatores cruciais na aprendizagem, uma vez que aprender é um ato pessoal, embora moldado em um contexto de relações interpessoais. É nesse sentido que o diálogo coloca-se como meio de interação, possibilitando o enriquecimento mútuo entre as pessoas, seja no meio virtual, seja no meio presencial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. R. *A linguagem na produção de material didático para educação a distância: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. *Censo ead.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo: Paulinas/CCA/ECA/USP, v. 7, n. 19, 2009.
- BARROS, S. *Interação social e interatividade digital: navegando por novos paradigmas em educação a distância*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2000.
- BARROS, S.; CAVALCANTE, P. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino: segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. *Projeto Virtus, Educação e Interdisciplinaridade no ciberespaço*, Recife: Universitária da UFPE; São Paulo: Universidade Anhembi-Morumbi, p. 21-32, 2000.
- BEYER, H. O. *Adaptações didáticas*. Salto para o futuro/TV ESCOLA. Programa 2. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dfe/tetxt2.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRANSON, R. Issues in the design of schooling: changing the paradigm. *Educational Technology*, p. 7-10, apr. 1990.
- BRASIL. *Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- _____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2010.
- BRITO, M. S. da S. *Tecnologias para EAD via internet*. Disponível em: <<http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/brito.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. *20% a distância e agora?: orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial*. São Paulo: Pearson, 2010.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2005, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

CASTELS, M. *A sociedade em rede*. Lisboa: Colouste Gulbenkian, 2002.

CITELLI, A. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2000.

_____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Comunicação e educação: convergências educomunicativas. *Comunicação, Mídia e Consumo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 7, n. 9, p. 67-85, jul. 2010.

_____. Linguagens da comunicação e desafios educacionais. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo: Paulinas; CCA; ECA; USP, 2010.

COSTA, P. da S. C. *Feedback em ambiente virtual: um processo interlocutório de leitura e produção escrita*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DALFOVO, M. S. *O estudo do uso dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no curso de graduação de Administração da Universidade Regional de Blumenau (FURB)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

DELGADO, L.; HAGUENAUER, C. Ensino de graduação com auxílio da plataforma Moodle. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 10, dez. 2009.

____.; _____. Uso da plataforma moodle no apoio ao ensino presencial: um estudo de caso. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2010.

DICIONÁRIO EDITORA DA LINGUA PORTUGUESA. Porto: Porto, 2011. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/default.jsp?qsFiltro=14>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

FERREIRA, R. *Interatividade educativa em meios digitais: uma visão pedagógica*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FRÂNCIO, S. *O uso do vídeo: um estudo no ensino das teorias administrativas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

FRANCO, C. de P. *O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T de A. *Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural*. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

GODOI, K. A.; PADOVANI, S. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. *Produção*, v. 19, n. 3, p. 445-457, 2009.

HOLMBERG, B. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

LEMONS, A.; CARDOSO, C.; PALACIOS, M. *Revisitando o projeto sala de aula no século XXI*. Salvador: ISP/UFBA, 2005.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1992.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: UNESP, 1999.

LITTLEJOHN, S. W. *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, G. J. C. et al. Refletindo sobre a interação social em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 3, n. 1, p. 10, mai. 2005.

- MAYER, R. E. *Cognição e aprendizagem*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.
- MORAN, M. J. Como utilizar a internet na educação. *Revista da Ciência da Informação Online - Biblioteca Virtual*, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio/ago. 1997.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- NARDIN, A. C. de; BASTOS, F. da P. de. Mediação tecnológica-educacional: potencialidades do ambiente virtual de ensino-aprendizagem moodle. *P@rtes*. V.00 p.eletrônica, mar. 2010. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/mediacaotecnologica.asp>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- NUNES, I. B. *Noções de educação a distância: Educação a Distância*, Ined/Cead. Brasília: UnB, 1994.
- OLIVEIRA, E. da S. G. Criança e computador: interação que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem. *Revista Digital da CVA*, Rio de Janeiro, v. 3, jul. 2006.
- OLIVEIRA, M. K. D. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAIVA, V. L. M. O. *Feedback em ambiente virtual*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>. Acesso em: 10 mar. 2011.
- PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, ano 15, v. 1, 2002.
- PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. M. C.; TAROUÇO, L. M. R. Interação social e mediação em ambientes digitais de aprendizagem com sujeitos com autismo. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2007.
- PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRETI, O. *Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. Cuiabá: NEAD/IE-UFGM, 1996.

PRIMO, A. *Interação mediada por computador*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PORTAL, L. L. F. et al. *Metodologias e recursos disponíveis no ambiente virtual das disciplinas semipresenciais da graduação*. Porto Alegre: [s.n.], 2007.

RAMOS, W. M.; MEDEIROS, L. Educação superior a distância: a universidade aberta do Brasil – desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A. et al. (Org.). *O ambiente de aprendizagem moodle e o planejamento pedagógico*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM, 2004.

SILVA, A. C. da; SILVA, C. M. T. da. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, A. C. da (Org.). *Aprendiz@gem em @mbientes virtu@is e educação a distância*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

TEIXEIRA, A. *A transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEPERINO, A. S. *Educação a distância em organizações públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação*. Brasília: ENAP, 2006.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. (Org.). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

VIGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKY, L. *Obras escolhidas. Problemas del desarrollo de la psique*. v. 3. Madrid: Visor, 1995.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____. *Psicologia pedagógica*: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix, 1967.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento

Universidade de Passo Fundo **MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS EDUCATIVOS E LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Márcia Rodrigues Rabello, aluna regular do curso de **Mestrado em Educação** – promovido pela Universidade de Passo Fundo, sob orientação da Professora Neiva Ignês Grando realizará a investigação qualitativa, descritiva e exploratória com o título: **Interações Sociais nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Ensino e Aprendizagem na Era Digital**. Junto aos alunos da disciplina de Prática Jurídica Real e Simulada III e processo penal III sob orientação do professor Gabriel Ferreira dos Santos no período de agosto de 2010 a julho de 2011. O objetivo desta pesquisa é descrever de que forma os ambientes virtuais proporcionam ao professor intervir e explorar os elementos mediadores para auxiliar na construção do conhecimento dos alunos. Sendo assim, os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa são:

Investigar como está ocorrendo a interação entre os professores e os alunos na nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Avaliar as características dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para a interação social.

Os (As) participantes desta pesquisa serão convidados(as) a tomar parte da realização dos seguintes instrumentos: entrevistas; questionários; observação de campo; atividades da sala virtual; entrevistas gravadas atividades elaboradas e peças das práticas jurídicas; diário do professor e diário dos alunos; notas de aula; resumo das atividades realizadas em sala de aula virtual; comentários; reflexões e expectativas dos participantes, percebidas pelo professor; registro de mensagens nos fóruns; registro de mensagens via e-mail ao professor – fora da sala virtual – MSN, email, orkut, facebook entre outras redes sociais; entrevista face a face gravada com áudio dos alunos, do professor e da tutora. Além dos documentos citados anteriormente, registro do cenário onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem também poderá ocorrer, como a filmagem do momento em que o professor estiver realizando uma aula virtual, registrando o contexto do aluno e do professor.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes de participantes e/ou instituição em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade do(a) pesquisador(a) a confidencialidade dos dados.

A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, a qualquer momento, o(a) participante resolver encerrar sua participação na pesquisa, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (54) 9972-2189 ou por e-mail - marcia@Faculdade Meridional.edu.br.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

EU _____, inscrito sob o nº. de R.G.
_____, concordo em participar esta pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Passo Fundo, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE B – Questionário aplicado ao professor

01 – Há quanto tempo atua na Faculdade Meridional?

- Há um ano
- De um a cinco anos
- Mais de cinco anos

02 – Carga horária na Faculdade Meridional:

- 40 horas
- 20 horas
- Até 20 horas

03 – Qual sua faixa etária?

- 20 – 25 anos
- 26 – 30 anos
- 31 – 45 anos
- Acima de 45 anos

04 – Onde você costuma desenvolver as atividades de sua disciplina não presencial?

- Casa
- IES
- Casa e IES
- Outro: _____

05 – Em que período você costuma desenvolver as atividades de sua disciplina não presencial?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Madrugada

06 – Você já realizou o curso de formação docente em EAD da IES?

- Sim
- Não

07 – Você utiliza a Sala Virtual?

- Sim. Qual motivo? Obrigação Facilidade Outro: _____
- Não. Qual motivo? Não sabe usar Dificuldade Falta de estímulo Outro:

08 – Você atua ou já atuou com a modalidade não presencial em outra instituição?

- Sim
- Não

09 – Você já obteve contato com algum outro Ambiente Virtual de Aprendizagem em outra instituição?

- Sim
- Não

10 – Você já participou de algum curso em modalidade a distância?

- Sim. Se sim responda a questão 13
 Não. Se não responda a partir da questão 14

11 – Você participou como:

- Professor
 Tutor
 Coordenador
 Aluno
 Outro: _____

12 – Em relação ao tempo de trabalho com o uso do AVA, você considera ter:

- Uma diminuição na carga horária de trabalho
 Um aumento da carga horária de trabalho
 Indiferente

13 – Em relação ao uso do AVA, você considera ter:

- Facilitado a aprendizagem e conteúdo na sua disciplina
 Dificultado a aprendizagem e conteúdo na sua disciplina
 Indiferente

14 – Quais os elementos mediadores (recursos do AVA) abaixo você conhece do AVA?

- Inserção de Material de aula
 Chat
 Fórum
 Texto coletivo
 Relatório e revisão
 Videoconferência

15 – Enumere de 1 a 5 a sua avaliação “somente” dos recursos que você utiliza em sua disciplina:

Recurso	1 – Muito Bom	2 – Bom	3 – Regular	4 – Ruim	5 – Muito Ruim
Material					
Chat					
Fórum					
Texto Coletivo					
Relatório e Revisão					
Videoconferência					
Questionário					
Vídeo					
Envio de tarefa online e <i>feedback</i>					

16 – Dos recursos abaixo que você utiliza em sua disciplina, enumere de 1 a 5 quanto à colaboração entre os alunos da IES:

Recurso	1 – Muito Bom	2 – Bom	3 – Regular	4 – Ruim	5 – Muito Ruim
Material					
Chat					
Fórum					
Texto Coletivo					
Relatório e Revisão					
Videoconferência					
Questionário					
Vídeo					
Envio de tarefa online e <i>feedback</i>					

17 – Quanto à utilização da sala virtual pelo aluno, você classifica como:

- Muito Alta
- Alta
- Médio
- Baixa
- Muito Baixa

18 – Em relação à acessibilidade (acesso à sala virtual), você considera estar:

- Sempre disponível
- Quase sempre disponível
- Raramente disponível
- Nunca disponível

19 – Em relação à plataforma Moodle, você a considera:

- Extremamente amigável. Ser amigável é se o design lhe causa empatia
- Amigável
- Não possui boa empatia. Por quê? _____

20– Quando você precisa de suporte e apoio no uso da sala virtual você recorre a:

- NEAD – coordenação
- NEAD – coordenador tecnológico
- Atendimento online via chat
- Coordenador de Curso
- Departamento de TI
- Professor Colega de Trabalho
- Não necessita

21 – Quanto à equipe de apoio pedagógico da IES, você recebe suporte:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

22 – Em relação à usabilidade (navegação) da sala virtual, você considera ser:

- Fácil
- Médio
- Difícil

23 – Em relação à ergonomia (disponibilização dos links, atividades, manuais...) da sala virtual, você considera ser:

- Fácil
- Médio
- Difícil

Fonte: Adaptado de Samir (2007).

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com o professor titular

1. Idade:
2. Formação Acadêmica:
3. Tempo atuação mercado:
4. Quais as disciplinas que você leciona?
5. Em que IES você leciona?
6. A docência é sua única fonte de renda? Explique:
7. Como você tomou conhecimento sobre o AVA?
8. Das disciplinas que você leciona, em quais você utiliza o AVA?
9. Quais os motivos que levaram à escolha desta(s) disciplina(s) no AVA?
10. Como está estruturada a disciplina, no geral?
11. Quais as ferramentas (elementos mediadores) que você conhece no AVA?
12. Quais as ferramentas (elementos mediadores) que você utiliza na sua disciplina no AVA?
13. Como é feita a execução das atividades, dos conteúdos da disciplina no AVA?
14. Como foi efetuada a sua preparação para a atuação no AVA?
15. Como foi efetuada a preparação dos alunos para a atuação no AVA?
16. Como foi a receptividade dos alunos para essa modalidade?
17. Onde você desenvolve as atividades não presenciais da disciplina?
18. Quanto tempo dispense para elas? Você considera que é um tempo maior ou menor das atividades presenciais?
19. O que o uso do AVA trouxe para a disciplina?
20. Como você insere materiais?
21. Como os alunos interagem e intervêm na postagem de materiais?
22. Como os alunos participam das aulas não presenciais?
23. Descreva como se dá a sua interação com o AVA. E a dos alunos?
24. Como é a participação dos alunos? Quais os pontos positivos? Negativos? Sugestões?
25. Você acredita que houve construção de conhecimento a partir do AVA? Explique:
26. Quais os recursos da sala virtual você mais explorou no AVA? Por quê?
27. Como foi realizado o suporte pedagógico e tecnológico para atuar na modalidade não presencial?
28. Você sentiu falta de algum recurso? Qual?
29. Na sua concepção você acredita que existiu colaboração na sala virtual?

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos

01 – Você está em qual semestre?

- I II III IV V VI VII VIII IX X

02 – Qual sua faixa etária?

- 16 – 18 anos
 19 – 20 anos
 21 – 23 anos
 24 – 30 anos
 Acima de 30 anos

03 – Onde você costuma desenvolver as atividades de seus estudos?

- Casa
 Faculdade
 Casa e Faculdade
 Outro: _____

04 – Em que período você costuma desenvolver as atividades de seus estudos?

- Matutino
 Vespertino
 Noturno
 Madrugada

05 – Você já obteve contato com algum outro Ambiente Virtual de Aprendizagem em outra instituição?

- Sim
 Não

06 – Você já participou de algum curso em modalidade a distância?

- Sim. Se sim responda a questão 07
 Não. Se não responda a partir da questão 08

07 – Você participou como:

- Professor
 Tutor
 Monitor
 Coordenador
 Aluno
 Outro: _____

08 – Em relação ao tempo de estudo, com o uso da Sala Virtual você considera ter:

- Uma diminuição na carga horária de estudo
 Um aumento da carga horária de estudo
 Indiferente

09 – Em relação ao uso da Sala Virtual, você considera ter:

- Facilitado a aprendizagem e conteúdo
 Dificultado a aprendizagem e conteúdo

Indiferente

10 – Quais os recursos abaixo você conhece da Sala Virtual?

Material

Chat

Fórum

Texto Coletivo

Relatório e Revisão

Videoconferência

Vídeo

Envio de atividades peças online

11 – Enumere de 1 a 5 a sua avaliação “somente” dos recursos da Sala Virtual que você utiliza:

Recurso	1 – Muito Bom	2 – Bom	3 – Regular	4 – Ruim	5 – Muito Ruim
Material					
Chat					
Fórum					
Texto Coletivo					
Relatório e Revisão					
Videoconferência					
Questionário					
Vídeo					
Envio de atividade – peças online e <i>feedback</i> do professor					

12 – Dos recursos abaixo que você utiliza, enumere de 1 a 5 quanto à colaboração entre os alunos da Sala Virtual:

Recurso	1 – Muito Bom	2 – Bom	3 – Regular	4 – Ruim	5 – Muito Ruim
Material					
Chat					
Fórum					
Texto Coletivo					
Relatório e Revisão					
Videoconferência					
Questionário					
Vídeo					
Envio de atividade – peças online e <i>feedback</i> do professor					

13 – Quanto à utilização da Sala Virtual pelo professor, você classifica como:

Muito Alta

- Alta
- Médio
- Baixa
- Muito Baixa

14 – Em relação à acessibilidade (acesso ao sistema pela internet) da Sala Virtual, você considera estar:

- Sempre disponível
- Quase sempre disponível
- Raramente disponível
- Nunca disponível

15 – Em relação à plataforma, você a considera:

- Extremamente amigável. Ser amigável é se o design lhe causa empatia.
- Amigável
- Não possui boa empatia. Por quê? _____

16 – Quando você precisa de suporte e apoio no uso da Sala Virtual recorre a:

- NEAD – coordenação
- NEAD – coordenador tecnológico
- Atendimento online via chat
- Coordenador de Curso
- Departamento de TI
- Colegas
- Não necessita

17 – Quanto à equipe do Núcleo de EAD, você recebe suporte e apoio:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

18 – Em relação à usabilidade (navegação) da Sala Virtual, você considera ser:

- Fácil
- Médio
- Difícil

19 – Em relação à ergonomia (disponibilização dos links) da Sala Virtual, você considera ser:

- Fácil
- Médio
- Difícil

Fonte: Adaptado de Samir (2007).

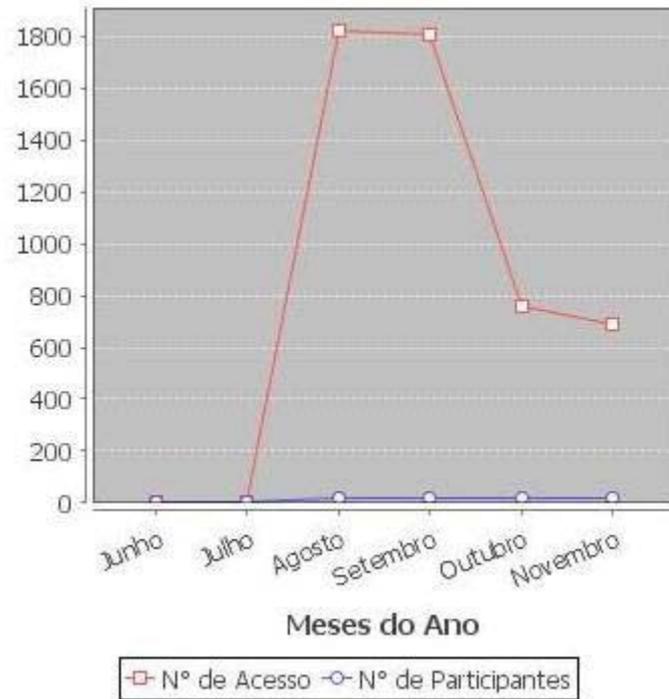
APÊNDICE E - Recursos disponibilizados para apoio na construção do conhecimento dos alunos

Tópico	Nome	Sumário
2	Mutirão da Cidadania 2010	Mutirão da Cidadania 2010
3	Plano de ensino.	Plano de ensino
	Orientações para a realização do caderno de audiências.	Orientações para a realização do caderno de audiências
4	Edital Exame da Ordem.	Edital exame da ordem
5	Vídeo Parte 01	Vídeo parte 01
	Vídeo parte 02	Vídeo parte 02
	Vídeo parte 03	Vídeo parte 03
	Vídeo parte 04	Vídeo parte 04
	Vídeo Parte 05	Vídeo parte 05
	Vídeo parte 06	Vídeo parte 06
6	Roteiro para a elaboração da queixa-crime	Roteiro para a elaboração da queixa-crime
	Questão problema para elaborar a peça processual	Questão problema para elaborar a peça processual
7	Inquérito Policial para elaborar a denúncia	Inquérito policial que deverá ser utilizado para elaborar a denúncia
8	Roteiro para a elaboração da peça processual	Roteiro para a elaboração da peça processual
	Questão problema para a elaboração da peça processual	Questão problema para a elaboração da peça processual
	Vídeo explicativo	Vídeo explicativo
9	Vídeo explicativo	Vídeo explicativo
	Questão problema para a elaboração dos memoriais	Questão problema para a elaboração dos memoriais
	Roteiro para a elaboração dos memoriais	Roteiro para a elaboração dos memoriais
10	ARTIGO: Advogados não respondem por ofensa a magistrado	Artigo publicado no Espaço Vital de 26 de agosto de 2010
	ARTIGO: Jornalista gaúcho acusado de apologia ao crime	ARTIGO: Jornalista gaúcho acusado de apologia ao crime
	ARTIGO: A prisão processual e a presunção de inocência	ARTIGO: A prisão processual e a presunção de inocência, publicado no site Espaço Vital em 01 de setembro de 2010
	NOTÍCIA: Provas antecipadas do CPP são tema de nova súmula	NOTÍCIA: Provas antecipadas do CPP são tema de nova súmula
	Alteração de e-mail do professor	Alteração de e-mail do professor
	NOTÍCIA: Progressão de pena para crimes hediondos é objeto de 17 propostas no	NOTÍCIA: Progressão de pena para crimes hediondos é objeto de 17 propostas no Congresso

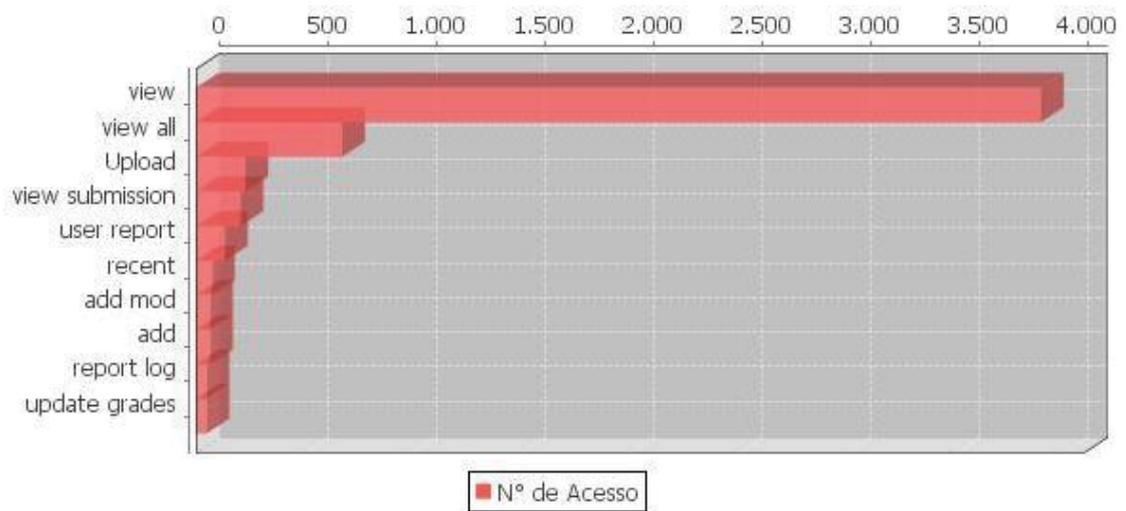
Tópico	Nome	Sumário
	Congresso	
	NOTÍCIA: Senado aprova projeto que dificulta condicional para crime hediondo	NOTÍCIA: Senado aprova projeto que dificulta condicional para crime hediondo
	SITE: Desembargador Nereu José Giacomolli	SITE: Desembargador Nereu José Giacomolli
	Texto acerca do exame da OAB	Texto acerca do exame da OAB
	Vídeo acerca da discriminação no Brasil	Vídeo acerca da discriminação no Brasil
	REPORTAGEM: Promotor é punido por causa de Suzane Von Richthofen	REPORTAGEM: Promotor é punido por causa de Suzane Von Richthofen
	Artigo: “É preciso acabar com a juizite”	Artigo publicado no Espaço Vital em 29-09-10
	ARTIGO: Não há obrigação de usar beca ou gravata	ARTIGO: Não há obrigação de usar beca ou gravata
	ARTIGO: Prisão em flagrante baseada em testemunho exclusivo de PMs é legal	ARTIGO: Prisão em flagrante baseada em testemunho exclusivo de PMs é legal
11	Artigo prof. Gabriel: A Prisão Preventiva no novo Código de Processo Penal	Artigo prof. Gabriel: A Prisão Preventiva no novo Código de Processo Penal
	REPORTAGEM: Gabriel Ferreira dos Santos convidado a integrar de forma permanente a Comissão Estadual de Prerrogativas Profissionais	REPORTAGEM: Gabriel Ferreira dos Santos convidado a integrar de forma permanente a Comissão Estadual de Prerrogativas Profissionais
12	REPORTAGEM: Ministro confirma grampo nos parlatórios	REPORTAGEM: Ministro confirma grampo nos parlatórios
	NOTÍCIA: Associações de juízes se dividem sobre escutas	NOTÍCIA: Associações de juízes se dividem sobre escutas
	ARTIGO: Gravação afronta estado democrático de Direito	ARTIGO: Gravação afronta estado democrático de Direito
	VÍDEO: Ministro da justiça viola intimidade de advogados	VÍDEO: Ministro da justiça viola intimidade de advogados.
	VÍDEO: Big Brother escuta presídio federal	VÍDEO: Big Brother escuta presídio federal
13	Roteiro para a elaboração da peça processual	Roteiro para a elaboração da peça processual
	Questão problema para a elaboração da Apelação	Questão problema para a elaboração da Apelação
14	Roteiro para a elaboração da peça processual	Roteiro para a elaboração da peça processual
	Questão problema para a elaboração do Recurso em Sentido Estrito	Questão problema para a elaboração do Recurso em Sentido Estrito
15	Questão problema para a elaboração do Agravo em execução	Questão problema para a elaboração do Agravo em execução
16	Questão problema para a elaboração do Recurso Ordinário Constitucional	Questão problema para a elaboração do Recurso Ordinário Constitucional

APÊNDICE F – Relatórios Gmoodle

Fluxo de acesso mensal



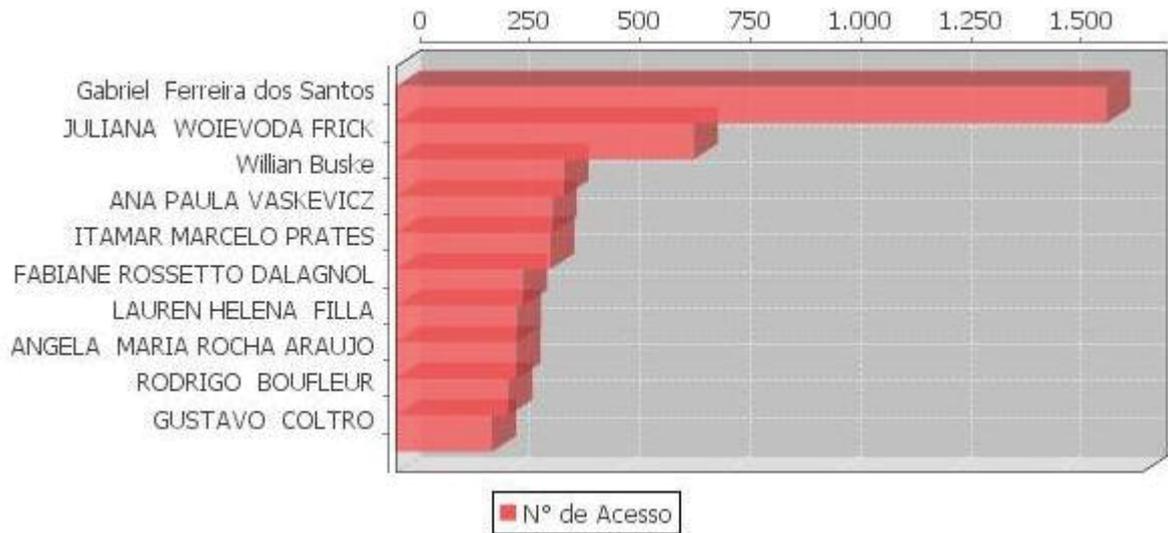
Fluxo mensal por ação



Fluxo de acesso mensal por módulo



Fluxo de acesso mensal por usuário



Quantidade de acesso por período de atividade

Atividade	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total
Elaborar a queixa-crime.	222	17	13	3	17	276
Elaborar uma denúncia.		153	24	9	5	197
Elaborar a defesa preliminar.	140	25	4	8	2	184
Elaborar os memoriais.		143	11	4	5	170
Elaborar a Apelação.		111	10	10	7	144
Elaborar o Recurso em Sentido Estrito.		15	85	26	10	138
Elaborar o Agravo em execução.		8	69	29	11	121
Elaborar o Recurso Ordinário Constitucional.				83	14	99
Inquérito Policial para elaborar a denúncia.	13	48	3	2	1	68
Questão problema para a elaboração da Apelação.		42	4	3	1	50

Quantidade de acesso por período – usuários

Usuário	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total
Gabriel Ferreira dos Santos	853	558	83	90	36	1.647
JULIANA WOIEVODA FRICK	169	311	99	92	11	687
Willian Buske	70	144	83	68	25	408
ITAMAR MARCELO PRATES	103	131	58	51	16	367
ANA PAULA VASKEVICZ	102	105	77	65	9	365
ANGELA MARIA ROCHA ARAUJO	114	113	28	12	39	313
FABIANE ROSSETTO DALAGNOL	71	104	54	36	17	306
LAUREN HELENA FILLA	54	98	62	58	20	295
RODRIGO BOUFLEUR	69	89	44	50	18	274
GUSTAVO COLTRO	63	58	46	46		219
LAURI DARIO BOCK	89	19	33	44	4	189
FABIANE RIBEIRO SOARES	42	41	34	54		180
Márcia Rodrigues Rabello	2	13	16	12	7	50
IVANIO FORMIGHIERI MULLER			21	8		29
DANIELA LIPPSTEIN		18	2			20
NAURA BEATRIZ ZILLI SERRAGLIO	5		4	2		11
CARLA EUGENIA SCHNEIDER DIAS			6	1		7

Relação das tarefas enviadas

	Nome / Sobrenome	Nota	Comentário ↑	Última atualização (Estudante)	Última atualização (Tutor)	Status	Média final
	NAURA BEATRIZ ZILLI SERRAGLIO	-	Não ...		sábado, 28 agosto 2010, 08:04	Atualizar	-
	JULIANA WOIEVODA FRICK	-	Fundamento ...	 Queixa-crime.doc quarta, 25 agosto 2010, 23:20	sábado, 28 agosto 2010, 07:49	Atualizar	-
	Gabriel Ferreira dos Santos	-		quarta, 18 agosto 2010, 13:08	sábado, 28 agosto 2010, 07:42	Atualizar	-
	RODRIGO BOUFLEUR	-	O Clóvis V....	 Queixa-crime_1_.doc terça, 24 agosto 2010, 18:48	sábado, 28 agosto 2010, 07:39	Atualizar	-
	LAUREN HELENA FILLA	-	O Clóvis V....	 QUEIXA_CRIME_-_ATIVIDADE_1.doc quinta, 26 agosto 2010, 18:50	sábado, 28 agosto 2010, 07:43	Atualizar	-
	GUSTAVO COLTRO	-	O Clóvis V....	 Queixa_Crime.docx quinta, 26 agosto 2010, 21:36	sábado, 28 agosto 2010, 07:42	Atualizar	-
	FABIANE RIBEIRO SOARES	-	O Clóvis V....	 Fabi_QUEIXA-CRIME.doc quinta, 26 agosto 2010, 19:35	sábado, 28 agosto 2010, 07:46	Atualizar	-
	ITAMAR MARCELO PRATES	-	Não podem ...	 Queixa-crime.doc quarta, 25 agosto 2010, 15:10	sábado, 28 agosto 2010, 07:45	Atualizar	-
	FABIANE ROSSETTO DALAGNOL	-	Não ...	 QUEIXA-CRIME_fabi.odt quinta, 26 agosto 2010, 20:33	sábado, 28 agosto 2010, 07:47	Atualizar	-
	ANGELA MARIA ROCHA ARAUJO	-	A Lei nº ...	 Queixa_Crime_-_exercicio_1_-_Penal_III-2010_-_Angela.docx quinta, 26 agosto 2010, 10:42	sábado, 28 agosto 2010, 07:44	Atualizar	-

Exemplo de perfil no Ambiente Virtual



Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2009). Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela IMED - Faculdade Meridional (2008). Graduação em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (2004). Advogado Criminalista e professor na Faculdade Meridional - IMED em Passo Fundo - RS.

País: Brasil

Cidade/Município: Passo Fundo

Endereço de email: gabrielsantos@imed.edu.br 

Cursos: Endomarketing, Fundamentos Pedagógicos e o Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para a Educação a Distância 2a. edição 2010-2, Prova da Ordem, Prática Jurídica III 2010-2, Processo Penal I 2010-2, Processo Penal III 2010-2, Processo Penal II 2010-2, Direito Penal IV 2010-2

First access: terça, 6 julho 2010, 21:25 (166 dias 15 horas)

Último acesso: quarta, 15 dezembro 2010, 14:58 (4 dias 22 horas)

Funções: Administrador, Professor

Interesses: Processo Penal e Constituição.

Materiais de apoio, como artigo, notícias e áudio-visuais disponibilizados na sala virtual

10 NOTÍCIAS

-  ARTIGO: Advogados não respondem por ofensa a magistrado.
-  ARTIGO: Jornalista gaúcho acusado de apologia ao crime.
-  ARTIGO: A prisão processual e a presunção de inocência.
-  NOTÍCIA: Provas antecipadas do CPP são tema de nova súmula.
-  Alteração de e-mail do professor.
-  NOTÍCIA: Progressão de pena para crimes hediondos é objeto de 17 propostas no Congresso.
-  NOTÍCIA: Senado aprova projeto que dificulta condicional para crime hediondo.
-  SITE: Desembargador Nereu José Giacomolli.
-  Texto acerca do exame da OAB.
-  Vídeo acerca da discriminação no Brasil.
-  REPORTAGEM: [Promotor é punido por causa de Suzane Von Richthofen.](#)
-  Artigo: "É preciso acabar com a juizite".
-  ARTIGO: Não há obrigação de usar beca ou gravata.
-  ARTIGO: Prisão em flagrante baseada em testemunho exclusivo de PMs é legal.

Entrevistas em forma de vídeos

5 Vídeo Entrevista Lia Pires: Programa Histórias TVCOM.

-  Vídeo Parte 01.
-  Vídeo parte 02.
-  Vídeo parte 03.
-  Vídeo parte 04.
-  Vídeo Parte 05.
-  Vídeo parte 06.

Vídeos associados aos temas

9	<p>Memoriais</p> <ul style="list-style-type: none">  Vídeo explicativo.  Elaborar os memoriais.  Questão problema para a elaboração dos memoriais.  Roteiro para a elaboração dos memoriais. 	□
10	<p>NOTÍCIAS</p> <ul style="list-style-type: none">  ARTIGO: Advogados não respondem por ofensa a magistrado.  ARTIGO: Jornalista gaúcho acusado de apologia ao crime.  ARTIGO: A prisão processual e a presunção de inocência.  NOTÍCIA: Provas antecipadas do CPP são tema de nova súmula.  Alteração de e-mail do professor.  NOTÍCIA: Progressão de pena para crimes hediondos é objeto de 17 propostas no Congresso.  NOTÍCIA: Senado aprova projeto que dificulta condicional para crime hediondo.  SITE: Desembargador Nereu José Giacomelli.  Texto acerca do exame da OAB.  Vídeo acerca da discriminação no Brasil.  REPORTAGEM: Promotor é punido por causa de Suzane Von Richthofen.  Artigo: "É preciso acabar com a juizite".  ARTIGO: Não há obrigação de usar beca ou gravata.  ARTIGO: Prisão em flagrante baseada em testemunho exclusivo de PM é legal. 	□
11	<p>ARTIGOS</p> <ul style="list-style-type: none">  Artigo prof. Gabriel: A Prisão Preventiva no novo Código de Processo Penal.  REPORTAGEM: Gabriel Ferreira dos Santos convidado a integrar de forma permanente a Comissão Estadual de Prerogativas Profissionais. 	□
12	<p>GRAVAÇÃO DE CONVERSAS ENTRE ADVOGADO E PRESO NOS PARLATÓRIOS.</p> <ul style="list-style-type: none">  REPORTAGEM: Ministro confirma grampo nos parlatórios.  NOTÍCIA: Associações de juizes se dividem sobre escutas.  ARTIGO: Gravação afronta estado democrático de Direito.  VÍDEO: Ministro da justiça viola intimidade de advogados.  VÍDEO: Big Brother escuta presídio federal. 	□

ANEXOS

