

DANIELA TEREZA SANTOS SERRA

**AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO
*ONLINE***

**Belo Horizonte
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2005**

DANIELA TEREZA SANTOS SERRA

**AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO
*ONLINE***

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Educação, Ciência e Tecnologia) à comissão julgadora da Universidade Católica de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho.

Belo Horizonte
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2005

Mestrado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Daniela Tereza Santos Serra
Aprendizagem, afetividade e educação online
Belo Horizonte, 2005

Banca Examinadora

Simão Pedro Pinto Marinho (orientador) PUC Minas

Wolney Lobato – PUC Minas

Marco Silva – UERJ

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Simão Pedro, amigo, que cuidou de mim de longe e de perto, sempre que precisei;

Ao Prof. Wolney Lobato, pela gentileza e carinho;

À Prof. Sandra Tosta, por ter-me apontado o caminho;

Aos colegas do mestrado, em especial aos companheiros do grupo de EAAV, Alessandra, Danilo, Geisa, Jorge, Patrícia e Simone, que me acolheram e proporcionaram uma convivência prazerosa e profícua;

Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo da Puc Minas Virtual, por terem-me aberto as portas e os corações para esta investigação;

À PUC-MG, pela confiança.

Ao Eduardo, o mais precioso dos suportes.

*“Também já estive aí, no não-lugar
onde você agora não se encontra.
Também não me encontrei.*

*Aliás, foi justamente contra
a tal necessidade de seguir alguma
rota que jurei lutar. Lutei, perdi,*

*e pronto: agora estou aqui,
a alguns centímetros do meu próprio umbigo[...]*”

Paulo Henriques Britto

RESUMO

Esta investigação analisou a afetividade como elemento importante na Educação praticada no ciberespaço, ou seja, na sala de aula *online*, em processos de formação mediados por tecnologias digitais. Considerando que os estudos sobre Educação a Distância, em sua maioria, buscam estratégias voltadas para o planejamento, para a elaboração de instrumental técnico e audiovisual, este documento voltou seu olhar para os interlocutores envolvidos nesse processo – professores e alunos –, a fim de entender, a partir de uma perspectiva construtivista – relativista, dialética –, bem como apoiada na teoria de autopoiese, de que forma se dá a transferência da relação de ensino-aprendizagem da 'sala de aula de tijolos', em que os sentidos atuam como mediadores, para a 'sala de aula de bits', em que a autonomia é palavra de ordem. Identifica, no modelo de educação *online*, estratégias e condições utilizadas por professores para, senão garantir, perseguir a efetividade da aprendizagem no ambiente virtual, a despeito das dificuldades de lidar com a aparente ausência. Nesse sentido, foi possível identificar professores que valorizam a afetividade nas relações de ensino-aprendizagem e reconhecem a dificuldade de incorporá-la no ambiente virtual. Há aqueles que acreditam que o fato de atuarem à distância os libera desse tipo de conduta. E há, ainda, docentes que encaram o desafio e buscam, com iniciativas às vezes individuais, minimizar os efeitos dessa aparente ausência sobre a aprendizagem. Por fim, apontamos eventuais impactos no processo ensino/aprendizagem pautado por uma prática afetiva entre os atores envolvidos. Entre eles, de um lado o sentimento pertencimento a uma comunidade de aprendizagem e, por outro, a experiência de uma aprendizagem carregada de autonomia.

Unitermos: Afetividade, Educação a distância, EaD *online*, aprendizagem.

ABSTRACT

This investigation's main proposal is to analyze affectivity as an important element in distance education (DE). Considering that most studies on DE search for strategies focused on planning or elaborating technical and audiovisual instruments, this research looks into a number of the interlocutors who participate in this process – teachers and students. The aim is to understand how the transference of the teaching-learning relation takes place, from the old 'brick wall classroom' – mediated, in a way, by our senses – to the 'bits classroom' – where autonomy is a word of command. Based on a constructivist perspective, supported by autopoiesis theory as well, in the latter model of education, strategies and skills are identified which are used by teachers with a view to, if not guaranteeing, at least pursuing an effective learning process in the cyberspace, in spite of the difficulties dealing with the apparent absence. In this sense, it is possible to identify teachers who value affectivity in teaching-learning relations but recognize the difficulty incorporating it in the cyberspace. There are also those who believe that the fact of acting at distance exempts them from such concerns. Lastly, there are teachers who face the challenge and, sometimes in a lonely way, take initiatives to minimize the effects of this apparent absence. Concludingly, this research shows that, when the teaching-learning process is guided by a consistent affective practice among teachers and students, there eventually are impacts on the actors of this relationship such as, on the hand, the feeling of being part of learning communities in the cyberspace; and, on the other hand, the chance to build this learning process with plenty of autonomy.

Key-words: affectivity, distance education, e-learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	BLOG CRIADO PARA DIÁLOGO COM ALUNOS	63
FIGURA 2	PÁGINA INICIAL DO SITE OFICIAL DA PMV	65
FIGURA 3	ORGANOGRAMA	66
FIGURA 4	ESQUEMA RESUMO "SALA DE TIJOLOS"	85
FIGURA 5	ESQUEMA RESUMO "SALA DE BITS"	85
FIGURA 6	REPRODUÇÃO DE E-MAIL	91
TABELA 1	CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	62

SUMÁRIO

1	PARA ENTENDER OS PORQUÊS	12
2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	20
2.1	BREVE HISTÓRICO	20
2.2	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO CAMPO DO SABER	22
3	INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM	29
4	AUTOPOIÉSE, APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE	32
4.1	EMOÇÕES NA SALA DE AULA	36
4.2	LINGUAGENS E INTERAÇÕES	41
4.3	ELEMENTOS NÃO VERBAIS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO	46
4.4	A EDUCAÇÃO MUDANDO DE LUGAR	54
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
5.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	58
5.2	CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	65
5.2.1	Organograma	66
5.2.2	Equipe	67
6	ANÁLISE DO CORPUS	68
6.1	A LINGUAGEM DO AFETO.....	69
6.2	PREZADO(A) ALUNO(A)	74
7	PARA ONDE APONTA O MEU OLHAR	87

REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	101
APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PUBLICADO NO BLOG PARA ALUNOS MATRICULADOS EM DISCIPLINAS ONLINE NA PUCMINAS VIRTUAL	103
ANEXO A - PORTARIA DO MEC MODIFICA PROCEDIMENTOS RELATIVOS ÀS DISCIPLINAS OFERTADAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA GRADUAÇÃO	104
ANEXO B - PORTARIA Nº2.253 DE 18 DE OUTUBRO DE 2001	105
ANEXO C - INFORMAÇÕES RELEVANTES SOBRE DISCIPLINAS VIRTUAIS	107
ANEXO D - ESTRUTURA DE APOIO ACADÊMICO PEDAGÓGICO	111
ANEXO E - PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA DA PUC MINAS VIRTUAL	122

1 PARA ENTENDER OS PORQUÊS

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, um catálogo de estilos, onde tudo pode ser constantemente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino

O professor de jornalismo da PUC Minas Maurício Lara sempre diz aos seus alunos na graduação que, para ser jornalista, o sujeito precisa carregar dois sentimentos: paixão e compaixão. Paixão, diz o professor, porque o pleno exercício do jornalismo, embora exija muitos sacrifícios pessoais, enche o espírito de alegria e, em momentos especiais, revela-se em comunhão total com as palavras e isso, inevitavelmente, reflete-se na relação entre os interlocutores. E compaixão, no sentido mais humanista que essa palavra possa adquirir porque, imbuído dela, o profissional jamais perderá a capacidade de se indignar diante das obscenidades a que são submetidos os indivíduos marginalizados pela sociedade. Como aluna do professor Maurício Lara, jamais me esqueci daquelas palavras, nem do momento em que elas foram ditas, tampouco da visível emoção que ele sentia ao dizê-las, ainda que as repetisse todo sagrado início de semestre. Tratei, pois, de incorporá-las à minha vida, para sempre.

Mas o que tem isso a ver com esta pesquisa?

Não mais como repórter, mas, sempre jornalista, voltei à escola após sete anos de formada. Uma volta sonhada porque jamais consegui separar Comunicação e Educação por acreditar na troca permanente e indispensável entre alunos e professores na condução da aprendizagem. Por acreditar, como propõe Schaun (2002, p. 22), que

a inter-relação Comunicação e Educação se dá através de fluxos informacionais que vão ecoar diante das singularidades de grupos, comunidades e indivíduos, propiciando o surgimento de articulações comunicativas peculiares.

Voltava, portanto, para retribuir à escola o que de melhor eu havia recebido de professores muito queridos: a disposição para lecionar, a disponibilidade para trocas permanentes e doses significativas de afeto e sensibilidade. Muitos podem pensar que esse lugar de afetividade não exista e nunca tenha existido. Talvez ele não chegue mesmo a existir para boa parte dos estudantes que freqüentam não só o prédio 13 do *campus* Coração Eucarístico, bem como para a maioria das salas de aula dos mais de 40 cursos oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais¹ porque professores que emocionam e se emocionam não são muito comuns na universidade.

Dormir jornalista, ou médico, ou engenheiro, e acordar professor. Parece simples. O conteúdo na ponta da língua. A experiência profissional gritando, corroborando com a crença de que isso basta. No entanto, é preciso mais. E o mais não significa, apenas, o conhecimento de metodologias de ensino e aprendizagem, mas, a certeza de que é preciso provocar profundas e constantes mudanças naqueles que circunstancialmente ocupam as posições de aluno ou de professor.

O escritor/educador² Alves (2002) costuma dizer que, em se tratando da sua função de educador, há muito tempo trocou a caixa de ferramentas pela caixa de brinquedos. Talvez por isso ele defenda a idéia de que

¹ Números de outubro de 2003.

² Sob o olhar torto de alguns acadêmicos, mas, com a minha admiração.

toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "*affetare*", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2002, p. 1).

Moraes (2003) chama à atenção para a necessidade urgente de reencantar a educação a partir dos novos paradigmas da Ciência. Para ela, a entrada das tecnologias digitais vem para transformar a maneira como vínhamos pensando e exercitando a prática educativa. Na Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, e creio não será diferente em outras instituições de ensino, isso se torna latente. Vivemos de mídia em mídia, de meio em meio, quando deveríamos, em primeira instância, conhecer nossos interlocutores. É preciso repensar e reconstruir modelos a partir de um novo olhar sobre o objeto da Comunicação. Quéré (1991) fala de um esquema comunicacional que relaciona objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, bem como sentido e racionalidade, inteligibilidade, inter-compreensão.

O ato de comunicar, assim como a prática pedagógica, não se traduz em essência pela transferência de informação de um emissor/professor a um destinatário/aluno, mas, antes, pela

modelagem mútua de um mundo comum no meio de uma ação conjugada: é nossa realização social por ato de linguagem, que empresta vida ao nosso mundo [...] De fato uma tal rede de gestos de conversação comportando suas condições de satisfação, constitui não um instrumento de comunicação, mas a verdadeira trama sobre a qual se desenha nossa identidade (VARELA, 1989 *apud* QUÉRÉ, 1991, p. 2).

Morin (2002) evoca o paradigma cartesiano que separa sujeito e objeto, espírito e matéria, sentimento e razão, para nos lembrar que até bem pouco tempo a não obediência a esse modelo de pensamento, que prescreve a disjunção, só era possível na 'clandestinidade'. Hoje e na educação que se pretende para o futuro, todo conhecimento deve levar em conta seu objeto, na medida em que

é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico (MORIN, 2002, p. 48).

Para fazer valer o argumento de que tal rede se faz de interlocutores que já não ocupam lugares previamente marcados, é preciso abandonar o que Blikstein e Zuffo (2003, p. 36) chamam de 'engessamento criativo' provocado pelo excesso de hierarquia e o abuso de poder. Para eles, as novas tecnologias vêm para "ajudar a recuperar o projeto político da integração total da universidade ao circuito produtivo" .

Impulsionada pelo desafio de participar da elaboração de um projeto que prevê Educação a Distância (EaD) *online* no curso de Comunicação da PUC Minas e certa de que precisaria me preparar melhor para enfrentar a sala de aula, em qualquer espaço em que ela se encontre, busquei um curso de formação continuada para educação a distância por acreditar que ali estariam contempladas questões que já transcendiam a prática presencial. Para minha surpresa, ao iniciar o curso, percebi reproduzido no ambiente *online* o velho modelo instrucionista de educação, em que ao aluno era apresentado um conteúdo previamente preparado. Ele, então, executava tarefas para, em

seguida, ter verificado seu suposto aprendizado através do cumprimento do que lhe fora proposto.

Onde se encontravam as tão decantadas práticas colaborativas, a interatividade, a partilha do saber, a construção coletiva do conhecimento de que tanto ouvira dizer? E ainda: se aqueles profissionais estavam sendo preparados para exercer o ofício de professor no ciberespaço, bastaria, portanto, conhecer as ferramentas adequadas?

Pouco tempo depois de me transformar em professora, percebi que as teorias positivistas de Durkheim, datadas do século XIX, continuam presentes nas escolas. Percebi que a maioria das instituições se articula com o objetivo de garantir vida em sociedade a partir de um modelo de educação cujo caráter e natureza sejam definidos como

a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1973 *apud* TURA, 2002, p.49).

Um modelo de educação, como lembra Mizukami (1986), centrado no professor, detentor do saber e da cultura, portanto, encarregado de transmitir conteúdos aos estudantes que são tratados, na maioria das vezes, como *tabula rasa*. SILVA, Marco (2001, p. 68) vai além e chama a atenção para um modelo de escola “alheia ao espírito do tempo, fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando seu entorno modifica-se fundamentalmente em nova dimensão comunicacional”.

E se Educação e Comunicação caminham juntas, torna-se praticamente impossível não pensar em McLuhan (1960 *apud* LIMA, 1985) que, ainda nos anos 60, investigou a teoria da informação aplicada à educação e nos obrigava, já naquela época, a olhar para um novo tempo. Lima (1985), que estudou a fundo as teorias de McLuhan sobre a prática pedagógica, acreditava que as classes do futuro seriam diferentes daquela inventada na Idade Média, quando o professor era o único informador disponível, pois, não se dispunha sequer de livros.

As relações mediadas por computadores - possibilitadas pela sociedade tecnológica, mais especificamente pela Internet, - dissolvem barreiras geográficas e temporais, possibilitam ao homem viajar por caminhos jamais imaginados, colocando à disposição da humanidade um banco de dados infinito, "um dilúvio informacional dotado de uma natureza exponencial, explosiva e caótica, cujo crescimento provoca contatos transversais, entre indivíduos, que se proliferam de forma anárquica" (LÉVY, 1999, p. 13).

Pois bem, viramos o ano 2000. Um novo século carrega novas perspectivas e ensaia novas promessas. Porém, antigos temores teimam em rondar a prática pedagógica: entre os sujeitos/atores da Comunicação/Educação, a quem se destina do papel de educador? E de aluno? Como se ensina e como se aprende? Faz diferença o lugar (permitindo-me aqui uma provocação acerca do que vem a ser presença e virtualidade) de onde se aprende e de onde se deseja ensinar?

Que papel ocupa a tecnologia nesse modelo de educação que se pretende para o futuro/presente?

E foi justamente por estar carregada da certeza de que a EaD online é um espaço – ainda que não seja o único - propício para práticas autônomas – e de que é possível estabelecer uma educação a distancia em que professores e

alunos estabeleçam relações constantes de troca, só possíveis num ambiente pedagógico permeado pela afetividade, ainda que mediado pela tecnologia – essa, sim, fria, que decidi pesquisar a EaD *online*.

Trata-se, portanto, de um desejo de colocar as pessoas à frente das máquinas, das ferramentas, do instrumental, porque creio já existirem muitas inteligências se debruçando sobre as questões tecnológicas, em busca do melhor software educativo, de custos reduzidos e de maneiras eficientes de promover a inclusão digital de que tanto precisamos. Mas não vejo, ainda, discussões suficientes para responder às questões que nos levam a acreditar que o acesso à máquina dará conta do recado.

A partir desta introdução e considerando o instrumento de estudo de caso que se faz como aporte metodológico, o presente relatório de investigação se divide em quatro momentos substanciais: O primeiro deles, aqui indicado pelo capítulo 2, traz um breve histórico da EaD, já que tal modalidade de educação, embora não seja recente, vive seu momento mais expressivo com a incorporação das tecnologias de comunicação e informação (TCIs). Cabe, neste momento, uma discussão da EaD como campo do saber, numa tentativa de estabelecer um diálogo com pesquisadores responsáveis que têm trazido contribuições fundamentais para seu entendimento.

Em seguida, no que se denominam capítulos 3 e 4, encontra-se o aporte teórico que dá sustentação a esta investigação. Procurei, ali, promover um debate, longe ainda de ser encerrado, acerca dos processos de interação dentro de sala de aula, entendendo-a como a mais antiga forma de expressão da afetividade entre os interlocutores no processo de ensino-aprendizagem, baseando-me essencialmente nos conceitos de afetividade e cognição, interação e autopoiese.

O terceiro momento, denominado '*análise do corpus*', representa a condensação de um amplo trabalho de análise documental e de entrevistas realizadas com professores, estudantes participantes do universo da EaD *online*, especificamente em disciplinas de graduação na Puc Minas Virtual (PMV), possível a partir da portaria 2.253 do MEC, anexo B, substituída no final de 2004 pela portaria 4059, que permite às Instituições de Ensino Superior (IES) ofertarem até 20% de sua grade curricular na modalidade a distância.

Ao encerrar esta dissertação, no último capítulo, denominado "Para onde caminha o meu olhar", procuro chamar a atenção para alguns pontos que considero importantes na relação ensino-aprendizagem no ciberespaço, considerando o perfil de estudantes que se encontram matriculados nas disciplinas de graduação, bem como da cultura de educação presencial trazida para o ciberespaço pelos professores que agora transitam pelos dois ambientes.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias.

Vani Kenski, 1997

2.1 BREVE HISTÓRICO

Nos dias atuais, o grande desafio da EaD é vencer o estereótipo de que se trata de uma modalidade de educação que se moderniza, especificamente com a entrada das TCIs, mas continua sendo 'curso de correspondência unidirecional' ou, ainda, ensino de qualidade inferior.

É certo que no século XVIII a possibilidade de receber qualquer aula por correspondência era de grande valia e foi isso que representou a experiência de Caleb Philips³ nos Estados Unidos e, no século seguinte, em 1840, de Isaac Pitman⁴ na Grã Bretanha (NUNES, 1999).

Depois dessas duas iniciativas, outras se sucederam ao longo do século XIX, com ofertas de cursos diversos, que iam dos preparatórios para concursos públicos e contabilidade até segurança de minas.

As universidades entraram no negócio da EaD no início do século XX, oferecendo basicamente cursos de extensão, sempre por correspondência. Em 1928, a British Broadcasting Corporation (BBC) começa a promover cursos para educação de adultos usando o rádio. Aqui, começa uma nova metodologia de

³ Em 1728, tem-se o primeiro registro de Educação a Distância. Caleb Philips postou anúncio publicitário de aulas por correspondência no jornal Gazzete de Boston, EUA, informando que enviava lições todas as semanas para os alunos inscritos.

ensino e aprendizagem caracterizada, já, pela presença dos meios de comunicação de massa.

Foi em função da Segunda Guerra Mundial, entretanto, que novos métodos de ensino a distância foram desenvolvidos. Nunes (1999) lembra que era necessário capacitar rapidamente recrutas norte-americanos. Nesse sentido, destacam-se as experiências de Fred Keller para ensino da recepção do Código Morse. Tais experiências foram úteis, mais tarde, em tempos de paz, quando era preciso reintegrar os atingidos pela guerra, além de auxiliar no desenvolvimento das capacidades de trabalho das novas populações que migraram do campo para as cidades da Europa que deveriam ser reconstruídas.

No Brasil, o MEC criou, ainda em 1937, o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. No entanto, foi a criação do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, que se configurou como uma das mais importantes iniciativas de educação a distância no País na medida em que possibilitava, através do ensino por correspondência, a oportunidade de ensino de muitos habitantes no interior do Brasil. Hoje, além do ensino por correspondência, há a opção de cursos online⁵.

Atualmente, de acordo com Nunes (1999), mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a EaD em todos os níveis de ensino, em sistemas formais ou não, atendendo milhões de estudantes, com finalidades diversas que vão desde a instrução, treinamento e aperfeiçoamento de profissionais até a formação de comunidades virtuais de aprendizagem. Para o autor, a EaD deve deixar de lado o caráter quantitativo, que levava em conta atender ao maior

⁴ Isaac Pitman ofereceu, em 1840, curso de taquigrafia por correspondência.

⁵ <http://www.institutouniversal.g12.br/>

número possível de pessoas, para se preocupar com noções de qualidade que considerem flexibilidade, liberdade e crítica.

Não se trata de uma tarefa fácil, no entanto, conceituar EaD. Para Moran ([19-], p. 1), trata-se de um

processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet.

2.2 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO CAMPO DO SABER

No Brasil, vários pesquisadores têm-se ocupado em estudar a EaD mediada por computadores como um novo campo do saber. Na prática, essa modalidade já vem sendo utilizada por IES, uma vez que o Ministério da Educação, através da Portaria 2.253/2001, anexos A e B, autorizou as IES a modificarem seus projetos pedagógicos a fim de adotarem, parcial ou integralmente, métodos não presenciais de ensino em suas disciplinas, desde que não excedam a 20% do tempo previsto inicialmente no currículo.

Com isso, algumas delas enxergaram a possibilidade de aumentar sua receita e sua oferta de vagas em 20% sem ter que aumentar gastos com infraestrutura física e capacitação do corpo docente, acreditando que a EaD no ciberespaço não guardaria especificidades que justificasse preparo e adequação.

Sociedade civil, instituições de ensino e governo se unem para discutir a promoção do acesso a ambientes virtuais de aprendizagem por uma parcela significativa da sociedade através de políticas públicas de educação. No Brasil, o

reconhecimento do papel da EaD tornou-se mais visível com a criação pelo MEC, em 1994, da Secretaria de Educação a Distância, legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) que trata, em seu artigo 80, da responsabilidade do Poder Público de incentivar a EaD (BRASIL, 1996). Para tanto, também devem ser de responsabilidade do Poder Público os cuidados para que sejam estabelecidos critérios e mecanismos eficientes de avaliação a fim de que se garanta a expansão dessa modalidade desde que garantida sua qualidade. Isso porque, como bem lembram Blikstein e Zuffo (2003), o simples uso da tecnologia não garante a resolução dos antigos problemas que rondam a educação há séculos, já que

a base de todos eles não é, necessariamente, a ausência de uma determinada tecnologia. A estrutura de poder e a disciplina na educação tradicional não são fenômenos gratuitos ou espontâneos, mas têm raízes históricas consistentes, como sabemos de Durkheim e Foucault (SINGER, 1997 *apud* BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p.25).

Portanto, não basta introduzir tecnologias – é fundamental pensar em como elas são disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p. 25).

O atual Plano Nacional de Educação assume metas com vistas à implementação da EaD, aqui reproduzidas:

- a) garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da Educação a Distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela redução dos custos

dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração;

- b) ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distancia em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas;
- c) incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para EaD;
- d) apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de EaD;
- e) instalar, em dez anos, 2 mil núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos;
- f) instalar, em cinco anos, 500 mil computadores em 30 mil escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à Internet.

Com isso, uma legião de professores habituados ao ensino presencial⁶ poderá se ver obrigada, a curto ou médio prazo, a incorporar as tecnologias digitais na prática docente cotidiana, seja dentro da sala de aula presencial, seja ocupando o lugar de *ciberprofessor*. Se antes, para alguns, para ser professor bastava conhecer o conteúdo a ser aplicado (ou, pelo menos, supor que conhece), agora, além do conteúdo, muitos passaram a acreditar que bastaria acrescentar conhecimentos sobre Internet ou, a suposição de que a conhece

⁶ Presencial entendido como aquele praticado dentro de sala de aula 'de tijolos', distinguindo-o daquele praticado no ciberespaço, entendido aqui como uma sala de 'bits', representada simbolicamente.

(MARINHO *et al.*, 2003). E as universidades, que agora incorporam a prática de EaD mediada pelas TCIs, pouco ou nada estão fazendo para qualificar esse profissional da Educação.

Uma coisa é certa: as TCIs vieram para modificar a forma de ensinar e de aprender. Só nos resta aceitá-las, entendendo-as como parceiras ou, simplesmente, esperar até que sejamos engolidos por elas.

A primeira opção parece-me mais inteligente, sobretudo para quem enxerga a Educação como um agente de transformação social. A discussão em torno do tema, portanto, é fundamental quando se pretende estudar um novo modelo de Educação, pautado pela descentralização do conhecimento, pela flexibilização do tempo e do espaço e pela caracterização do professor, chamado por Lévy (1999), de “animador da inteligência coletiva”:

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Neste contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LEVY, 1999, p. 58).

Para vários especialistas que se dedicam ao estudo de EaD, é preciso cercar-se de uma multiplicidade de recursos para alcançar êxito. E para concebê-la como uma opção metodológica eficiente, é preciso olhar para traz para entender de que maneira o homem constrói sua visão de mundo a partir da evolução do conhecimento.

O economista francês Georges Anderla tentou, em 1973, elaborar uma taxa de crescimento do conhecimento coletivo a pedido da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). Para ele, a capacidade

humana de aprendizagem coletiva começou com a linguagem. A humanidade levou aproximadamente 50.000 anos para acumular essa primeira unidade⁷. De acordo com os estudos de Anderla, a humanidade duplicou seu conhecimento por volta de 1500 d.C. Em 1750, o conhecimento total havia sido duplicado novamente; de modo que em 1960 a humanidade tinha acumulado trinta e duas unidades de conhecimento. Ela então duplicou mais uma vez nos seis anos seguintes, levando-nos para 128 unidades em 1973 (WICKERT, 1999).

Para o astrofísico Vallée (1998 *apud* WICKERT, 1999, p. 2), o conhecimento humano se duplica a cada 18 meses. Isso significa, portanto,

que tão logo a nossa espécie ganhou a capacidade de combinar as aprendizagens individuais, nosso desenvolvimento deslocou-se para frente a uma taxa sem precedentes. Nunca, em toda história da evolução na Terra, a mudança foi tão rápida.

Para Wickert (1999), essa singular capacidade vertiginosa de aprender e apreender, bem como as descobertas no campo científico, nos proporciona respostas e novas maneiras de pensar sobre antigos problemas. Torna-se natural, pois, a busca constante por formação, aperfeiçoamento e atualização. Soma-se a isso o processo constante de globalização econômica, política e cultural que leva os países a uma inevitável dependência política, econômica e mercadológica que reflete diretamente no comportamento das suas populações, obrigadas a uma competição jamais experimentada.

De olho nessa necessidade de se adequar e de atender a uma demanda crescente, instituições do mundo inteiro têm-se reunido para pensar novas estratégias de pensar o processo educacional. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, promovida em 1998 pela Unesco em Paris com

⁷ O economista levou em consideração os fatos científicos conhecidos no ano 1 d.C.

400 educadores de todas as partes do mundo estabeleceu quatro pilares tidos como essenciais quando se pretende pensar educação no mundo atual, numa perspectiva humanista, como lembra Giusta (2003, p. 19-20):

- Aprender a conhecer – no que se refere ao domínio dos próprios instrumentos de conhecimento para compreender o mundo. Fundamenta-se no prazer de conhecer, de descobrir;
- Aprender a fazer – Enfatiza-se a mobilização e o desenvolvimento de capacidade como a de adaptar-se a um novo contexto de trabalho, de natureza mais intelectual que exige sólida base tecnológica;
- Aprender a conviver – traços marcantes de desagregação social no decorrer do século XX impuseram à educação a tarefa urgente de formar o novo homem com condições para enfrentar preconceitos de variada natureza. Propõe-se uma educação mais aberta ao diálogo e ao desenvolvimento do espírito crítico;
- Aprender a ser – a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – corporeidade, inteligência, sentido estético, responsabilidade social e espiritualidade [...] a fim de que o aluno seja levado a formular juízos de valor próprios e a tomar decisões com discernimento, sensibilidade e critérios éticos.

Parece-nos uma tentativa clara de perceber as TCIs, aceitando o desafio de encontrar o lugar das tecnologias na educação, bem como seu papel na transformação de estruturas educacionais. Isso, na medida em que as inovações tecnológicas nos permitem armazenar e distribuir informações, tornando-as instantaneamente disponíveis nos quatro cantos do planeta, em formas diferentes e, ao mesmo tempo, dotadas de grande potencial de personalização. Esse campo de possibilidades exige, em contrapartida, alunos também com novas habilidades de seleção, assimilação e tratamento de informação que só se desenvolvem com o estímulo ao pensar crítico, criativo, e não repetitivo. Isso contraria, em essência, a perspectiva instrucionista de educação, seja ela presencial ou a distância, que se faz de maneira a “**linearizar**” a aprendizagem

no plano da mera lógica seqüencial [...], evita o saber pensar, uma das bases flagrantes da autonomia, induzindo à subalternidade” (DEMO, 2003, p. 78).

3 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

O futuro é interativo
Marco Silva

Como lembra Silva (2003), a EaD já tem história, mas vive seu *boom* com a Internet. Ainda que os suportes tradicionais (rádio, TV, correios) permaneçam e prevaleçam, não há dúvidas de que o potencial das mídias digitais para a EaD siga num ritmo crescente, provocando o medo em muitos e a criatividade em tantos outros. Certo é que ninguém tem a fórmula e mais provável ainda é que jamais a encontrem. Como todo processo em experimentação, tudo cabe, alguma coisa fica e tudo pode se desmanchar como que num passe de mágica. Ninguém tem dúvidas, entretanto, sobre a urgência de se promoverem mudanças na escola, na condução das práticas pedagógicas e na forma de se encararem as relações entre quem aprende e quem ensina.

Por isso, o estudo das interações dentro de sala de aula pode nos oferecer um bom caminho rumo à identificação dos papéis oferecidos aos atores do processo de ensino-aprendizagem no ciberespaço. Ribeiro (1986, p.51) chama à atenção para as “interações simbólicas, impregnadas de significados”, a partir da perspectiva do interacionismo simbólico de Goffman, entendido como meio de desenvolvimento pessoal dos indivíduos e processo pelo qual estes se associam entre si. Numa “situação interativa”⁸, ainda segundo Ribeiro (1986, p.52), podem ser observados dois tipos básicos de significantes: os que o sujeito envia e os que emanam de sua atuação (expressão e modos não-verbais, emitidos em geral de modo alheio à sua consciência, mas recebidos pelos alunos como

elemento integrante da informação). Esse “conjunto expressivo” proporciona o “clima socioemocional” em sala de aula, que caminha na contramão do exercício autoritário de docência, pautado pela transmissão de saberes, propagado pela concepção funcionalista de educação.

No mesmo sentido, Habermas (1993 *apud* BOUFLEUER, 1996) propõe um modelo de educação baseado no entendimento, ou seja, em interações que resultam de entendimentos racionalmente construídos, e não dogmáticas.

Para tanto, o teórico da Escola de Frankfurt se aprofunda em uma discussão em torno de como se constrói o conhecimento, tratando de esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos na busca pelo entendimento sobre os objetos.

Quando os pais querem educar seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS ,1993 *apud* BOUFLEUER, 1996, p. 105).

No instante em que o conhecimento se dá através da mediação da linguagem, ou seja, de uma relação social argumentativa, a educação para Habermas (1993 *apud* BOUFLEUER, 1996) pode ser entendida como prática social carregada de subjetividade e intersubjetividade dos participantes.

Quando tais relações se estabelecem através de uma trama complexa em que se somam todas as experiências sensoriais permitidas e possíveis em um ambiente presencial de aprendizagem (diálogos ouvidos, olhares trocados,

⁸ Na definição de Ribeiro (1986, p.52), trata-se da situação em que ‘o sujeito se expressa de modo que os outros co-participantes da situação passem a agir em função do que expressou’.

expressões faciais, gestos corporais etc), os contornos de um relacionamento pautado pela troca constante parecem mais visíveis e são, em certa medida, esperados. A emoção⁹, como suporte de ações racionais, embora autônoma e inconsciente na maioria das vezes, dá o tom da convivência em sala de aula e regula as relações entre os interlocutores. A sala de aula deveria, portanto, constituir-se o tempo todo de espaço interativo. Isso contraria, profundamente, e mais uma vez, o modelo tradicional, instrucionista, de educação.

Vários pesquisadores têm-se ocupado de investigar a sala de aula, entre eles, Silva, Marco (2001), a fim de torná-la interativa e com o propósito de superar o modelo baseado na transmissão de conteúdos, com o objetivo de formar gerações em condições de conviver em um ambiente comunicacional essencialmente interativo como o que hoje nos é apresentado fora da escola.

⁹ Emoção = *ex-movere* (mover para fora). trata a emoção como a linguagem dos órgãos. Emoção – do latim *affectus* ou *passio*: qualquer estado, movimento ou condição que provoque no animal ou no homem a percepção do valor (alcance ou importância) que determinada situação tem para sua vida, suas necessidades, seus interesses. Para Aristóteles, a emoção é toda afeição da alma, acompanhada pelo prazer ou pela dor. (...) As emoções podem ser consideradas reações imediatas do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável. (ABBAGNANO, 2000, p. 311).

4 AUTOPOIESE, APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE¹⁰

As emoções, boas ou ruins, obedecem a uma multiplicidade de razões que merecem aprofundamento. O afeto como ingrediente educacional, no entanto, escorrega pelas mãos de vários teóricos e continua sendo um objeto difícil de ser estudado. O construcionismo interacionista considera que a afetividade regula as trocas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, funcionando como uma energia inerente à ação. Para Piaget (1986), o desenvolvimento intelectual é influenciado pela afetividade.

Maturana e Varela (2002, p. 219), por sua vez, apontam para um indivíduo que capta a realidade a partir de equipamentos sensoriais receptores. A aprendizagem, portanto, como processo comunicacional, não acontece a partir de informações transmitidas, na medida em que “o fenômeno da comunicação não depende do que se fornece e, sim, do que acontece com o receptor”.

Ainda de acordo com a teoria autopoietica¹¹ de Maturana e Varela (2002), segundo a qual um sistema está vivo quando é capaz de gerar estados em *autopoiese*, quando se constitui por uma rede de processos de produção em que cada componente participa da produção e da transformação de outros componentes da rede. Para o biólogo, nós nos movemos na confiança de que as

¹⁰ Afeto – do latim *affectus*: designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa ‘preocupa-se com’ ou ‘cuida de’ outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto. (ABBAGNANO, 2000, p. 21).

¹¹ Em 1970, Humberto Maturana e Francisco Varela publicaram a teoria da autopoiese, ou seja, da autocriação, autoprodução. Tal teoria considera que a conservação da organização de um sistema vivo é condição básica de sua existência. Para os estudiosos, os seres vivos seriam unidades sistêmicas e dinâmicas que possuem uma estrutura (substâncias, energia, matéria, etc.) que interage com o meio e que sofre mudanças para manter sua organização (conjunto de relações entre os componentes). Trata-se, portanto, de um sistema dinâmico aberto e as interações seriam perturbações relacionadas com as circunstâncias que envolvem os seres vivos e seu meio (MORAES, 2003).

coerências do nosso viver se conservam, já que somos sistemas determinados por nossa estrutura e não podemos fazer nada violando nosso determinismo estrutural.

Moraes (2003) lembra, ainda de acordo com as teorias de Maturana, que qualquer mudança, pessoal ou institucional, deve ser uma expressão dos interesses internos de qualquer sistema, já que

muda-se porque interiormente se quer mudar, porque algo nos diz que vale a pena mudar. No caso da mudança de uma escola, por exemplo, a mudança ocorre no nível das relações que circulam no ambiente, quando os elementos dos seus corpos docente, discente e administrativo, encontram-se convencidos de sua importância. Assim, nenhuma mudança pode ser baixada por decreto. Nasce sempre de dentro para fora e cada componente tem que estar interiormente motivado e confiante (MORAES, 2003, p. 90).

Numa perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1993) busca reparar o equívoco cometido pelos estudiosos que separaram os aspectos cognitivos e afetivos, assim como separavam corpo e mente, razão e emoção, como dimensões isoláveis do funcionamento psicológico humano.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

Para ele, as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. Nesse aspecto, como lembram Kohl e Rego (2003, p. 19), a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Para essas autoras, Vygotsky (1991 *apud* VAN DER VEER, 1996) considera a valorização do “repertório cultural, das experiências e interações com outras pessoas como imprescindível para a compreensão dos processos envolvidos”.

As emoções seriam, portanto, constituinte do processo dialético com um projeto cognitivo de um sujeito construído também histórica e culturalmente.

Para tanto, Vygotsky (1991 *apud* VAN DER VEER, 1996) prevê diferenças significativas entre as emoções dos animais e dos humanos, bem como de adultos e crianças. Para ele, há as emoções primitivas originais (alegria, medo, raiva), cuja raiz é instintiva, e as emoções ‘superiores’, como o despeito e a melancolia, que vão-se distanciando da origem biológica (VAN DER VEER, 1996). Para o estudioso, as emoções inferiores podem se desenvolver em emoções superiores na medida em que “o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem” (KOHL; REGO, 2003, p. 20).

Kohl e Rego (2003, p. 22) lembram que, para Vygotsky, essa mudança qualitativa que ocorre com as emoções ao longo do desenvolvimento humano está associada ao aumento do controle do homem sobre si mesmo, graças à razão, ao intelecto e à capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas. Tudo isso, entretanto, sempre a serviço de uma vida afetiva “na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos”. Portanto, a vida afetiva social na perspectiva histórico-cultural é mediada pelos significados construídos em determinados contextos em que estão

inseridos os interlocutores. Daí, o papel fundamental da linguagem, como mediadora dos processos intersubjetivos.

No que se refere à afetividade, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relação aos animais porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções (KOHL e REGO, 2003, p. 25).

Sendo assim, ainda segundo as autoras, a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de auto-regulação conduzidos pelo intelecto.

A teoria psicogenética de Wallon (1986 *apud* GALVÃO, 2003) encontra apoio na perspectiva histórico-cultural-social na medida em que “valoriza a visão não fragmentada do desenvolvimento humano, buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência, como das relações que o indivíduo estabelece com o meio” (GALVÃO, 2003, p. 71-72). A importância dessa abordagem se dá, principalmente, quando busca compreender as emoções, bem como a cognição, como resultantes de fatores orgânicos e sociais complementares. Wallon (1986 *apud* GALVÃO, 2003) considera as emoções como manifestações essencialmente expressivas capazes, inclusive, de provocar modificações no sistema expressivo – tom e melodia da voz, qualidade dos gestos, expressão facial, postura corporal. As emoções significam, portanto, para Wallon, o primeiro recurso de interação com o outro.

4.1 EMOÇÕES NA SALA DE AULA

No virtual, os sentidos são transferidos
para as pontas dos dedos
prof. PuC Virtual

As emoções como manifestações de afetividade em sala de aula podem ser entendidas como um fenômeno essencialmente interativo, aqui entendido como fenômeno social em que há um encadeamento entre as ações dos interlocutores, não necessariamente na direção de um sentido comum. Como situações comunicativas, essas ações devem provocar, em alguma medida, intervenção no processo e nos resultados dessa comunicação.

Seria então o processo interativo possível somente nas relações interpessoais? Há autores¹² que defendem a possibilidade de haver também interação entre o sujeito x meio, sujeito x máquina, máquina x máquina.

Nessa ótica, estão contempladas ainda as relações das pessoas com as produções culturais, historicamente acumuladas e que são fruto das relações entre os seres humanos (GALVÃO, 2003, p. 73). Seriam, portanto, uma interação com *o outro*, mediada pela linguagem, pelas representações e

¹² Os conceitos de interação e interatividade, bem como sua distinção, estão longe de um consenso acadêmico. Etimologicamente, no entanto, o termo interação quer dizer 'ação entre entes' – inter+ação –, portanto, uma ação mútua. Para Vittadini, a interação se caracteriza por "situar-se en un espacio-tiempo en cuyo ámbito se establece un campo de acción común en el que los sujetos involucrados deben poder entrar en contacto entre si. Es asimismo fundamental la capacidad de acción de cada sujeto, que debe estar en condiciones de influir en el sucesivo desarrollo de la interacción determinandolo con su actuación: cada acción de un sujeto debe constituir la premisa de las acciones realizadas posteriormente por los demás. Enfin, la interacción se realiza sobre la base de una serie de reglas y puede llegar a introducir cambios en el contexto" (VITTADINI, 1995 *apud* MIELNICZUK, 2001, p. 151).

manifestações culturais. Ou ainda, como propõe Charlot (2000, p. 53), a aceitação de que vivemos, desde o nascimento, submetidos à obrigação de aprender. "Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente".

Wallon (1986 *apud* GALVÃO, 2003) utiliza o desenvolvimento infantil para estudar as manifestações interativas do indivíduo (criança) como meio, de onde vão se constituindo significados para as expressões, que se tornam mais definidas com o próprio desenvolvimento intelectual. São, portanto, fundamentais também na cognição.

A afetividade, nessa perspectiva, como lembra Galvão (2003, p. 76) vai adquirindo relativa independência de fatores corporais, já que "O recurso da fala e das representações mentais faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas pro situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras".

A dimensão expressiva tenderia, portanto, a se reduzir em função de novas experiências emotivas, produto de imagens mentais. Tais impressões subjetivas, próprias de um processo emocional mais evoluído do ponto de vista intelectual, têm sua importância reforçada pela presença da linguagem. Galvão chama à atenção para seus efeitos no convívio social, por se tratar de

uma atividade situada entre o orgânico e o social, a emoção tem seus efeitos fortemente determinados pela acolhida que lhe é dada. Desde os primórdios até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro (GALVÃO, 2003, p. 77).

Tal efeito, próprio de situações interativas, dentro de sala de aula pode transformar positiva ou negativamente o ambiente de aprendizagem, na medida em que as emoções, para Wallon (1986 *apud* GALVÃO, 2003), têm um potencial

mobilizador contagiante, capaz de produzir estados de comunhão, além de diluir fronteiras entre os indivíduos. Tais estados são responsáveis, em algumas situações, pela convergência de esforços na direção de objetivos comuns.

Esse processo, para Charlot (2000, p. 53), constitui um sistema “que se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação”.

Já Wallon fala, especificamente, de situações coletivas, comuns em rituais, cujo ritmo provoca espécie de coesão no grupo participante. “A emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independentemente de toda relação intelectual” (WALLON, 1986 *apud* GALVÃO, 2003, p. 78).

Em comunidades colaborativas de aprendizagem, virtuais ou de tijolos, as manifestações afetivas podem ter significados que ultrapassam as diferenças culturais, sociais ou, ainda, tecnológicas já que, para Williams (1997), existe a possibilidade de eu me sentir tocada sinceramente e emocionalmente por um relacionamento desencadeado no ciberespaço. Mas, para ele, o que perdemos no ciberespaço é a profundidade da experiência emocional, o aconchego e o entendimento que vêm com gestos, como o de ser tocado por outro ser humano, o contato face-a-face e a presença física do mundo real. O alento para uma criança que chora, o carinho físico de um apaixonado, gestos que nos tocam e transmitem um sentido de confiança, intimidade e vulnerabilidade tão presentes nos mortais¹³.

¹³ “[...]what we lose in cyberspace is the depth of emotional experience, warmth and understanding which comes from embodied gestures such as being ‘touched’ by another human being through face-to-face contact and physical co-presence in the real world. The cuddle for a crying child, the arm of support around a friend in need, the gentle physical caress of a passionate lover, these and many other embodied gestures touch us deeply and communicate a shared sense of trust, intimacy and vulnerability which is grounded in the contingencies of our fleshy mortal bodies [...]” (WILLIAMS, 1997, p. 128).

No entanto, essa proximidade tão desejada não acontece normalmente nas salas de aula de que temos notícia ou que já freqüentamos. Com as turmas lotadas e a sobrecarga de trabalho instaurada, será possível estabelecer um relacionamento que dê conta de toda carga emocional e afetiva como a descrita pelo autor?

Charlot (2000, p. 54) adverte que a educação, como “produção de si por si mesmo”, só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.

Rheingold (1998) chama a atenção para a possibilidade de uma relação nada superficial construída em comunidades virtuais. Para ele, estamos gradativamente nos transferindo de relações do tipo ‘*face-to-face*’ para relações do tipo ‘*heart-to-heart*’ porque os sentimentos fluem tão rapidamente em rituais virtuais quanto em situações presenciais, com muitos dos componentes sociais envolvidos. Isso porque, segundo o autor, nas comunidades virtuais, as pessoas fazem exatamente as mesmas coisas que fazem nas suas vidas ‘reais’; a única diferença, diz Rheingold, é a de que no ciberespaço deixamos nossos corpos para trás.

Para Maturana¹⁴, as expressões da afetividade estão relacionadas com experiências sensoriais: “Se sou visto, sou amado. Se sou percebido, notado, considerado, sou querido.” O biólogo lembra o relacionamento conjugal em que a mulher não se sente amada quando o marido não percebe que ela chega em casa com novo corte nos cabelos, como se todo amor que ele sentisse por ela fosse traduzido por esse tipo de atenção.

Isso é, de fato, visível na sala de tijolos, mas, será impossível também no ciberespaço? Como minimizar o fato de não estamos nos vendo ou de nunca

¹⁴ MATURANA, Humberto. In: SEMINÁRIO A MATRIZ BIOLÓGICA DA EXISTÊNCIA HUMANA, 2004, Belo Horizonte. Informação verbal.

termos nos visto? Como estabelecer relacionamentos verdadeiros, pautados também pela confiança?

O oposto também se verifica. É possível criar uma rede de falsas emoções na sala de tijolos? Existe um caminho que conduz ao correto agir em sala de aula a fim de garantir o que Maturana¹⁴ chama de "espaço relacional", em que as emoções possam fluir? Para o biólogo, colaboração pressupõe relação de confiança. Caso contrário, é exigência e controle. E não é basicamente de exigência e controle que se estabelecem as relações de ensino e aprendizagem nas salas de aula que ocupamos? Não vivemos a cultura do acerto, quando equívoco também é saudável? Como podemos acertar sem errar?

A experiência sensorial, para Maturana¹⁴, parte de uma percepção para validar a experiência que o sujeito vive. As emoções, acrescenta, fazem parte do espaço relacional, tratam-se de apreciações sobre o que se vê em seu espaço relacional. E delas se nutrem as relações de aprendizagem, independente do lugar em que aconteçam, já que devem ser movidas por desejo, e não por esforço.

No ciberespaço, acredita Maturana¹⁴, as emoções são reveladas pelo uso das palavras. Se o outro sente que é visto, acredita que é amado. São emoções que se traduzem por bem estar, respeito. O professor é presente, ainda que não tenha rosto; o mesmo ocorre com o aluno. Portanto, não há negação do sujeito.

Assim sendo, é possível, portanto, estabelecer modos de fluir a convivência em ambientes em que a experiência sensorial - tal como acontece na sala de tijolos, não é prevista. Para Maturana¹⁴, a emoção é sensorial, corporal. A linguagem a descreve. Como as emoções são expressões de espaços relacionais, o afeto é regulado por uma experiência sensorial que pode acontecer a partir da

linguagem. Essa, sim, é fundamental. “Leio um livro a partir do que vivo. Conversação é linguagem mais emoção”.

Del Nero (1997, p. 250) chama a atenção para o fato de que nós não temos acesso ao palco da consciência do outro e, sim, às expressões que esse outro torna visíveis através da linguagem e do corpo. Por isso, acredita, seja possível utilizar as propriedades ambíguas da mente – entre elas a capacidade de ludibriar com palavras e colorações afetivas – para comunicar. “A emoção é apenas uma roupagem que, por meio de certos truques, pode se tornar linguagem”.

4.2 LINGUAGEM E INTERAÇÕES

Para o diretor do Centro de Neurociência do Massachusetts Institute of Technology (MIT), Pinker (2004), a relação entre linguagem e comportamento é estreita, na medida em que este não é apenas emitido ou evocado, como também não provém diretamente da cultura ou da sociedade. Para Pinker (2004, p. 67), o comportamento emerge de uma luta interna entre módulos mentais com diferentes destinações e objetivos. Trata-se, aqui, de um equilíbrio entre a biologia e a cultura, já que “os humanos se comportam de maneira flexível porque são programados: suas mentes são dotadas de software combinatório capaz de gerar um conjunto ilimitado de pensamentos e comportamentos”. Nesse sentido, a linguagem atua como a sinopse “do comportamento criativo e variável” (PINKER, 2004, p. 61).

Também nessa direção, Del Nero (1997, p. 250) defende a idéia de que a linguagem representa “uma tentativa de fazer com que as emoções também sejam fatos mentais, descritíveis através de pensamentos verbais”.

Vigotsky (1939 *apud* BERNSTEIN, 1961) afirmou que quanto mais o assunto de um diálogo qualquer é compartilhado pelos interlocutores, mais se torna provável que a linguagem utilizada entre eles seja condensada e abreviada. Um casal que se conhece há muito tempo, por exemplo, pode resumir a uma expressão facial algum indicativo de contentamento ou desagrado. Isso não significa, no entanto, que entre eles não exista um processo sofisticado de comunicação. Para um observador alheio à história em questão, tudo pode não passar de uma troca de olhares sem qualquer significado maior.

A língua, oral ou escrita, entendida como um conjunto de variedades, aceita intervenções diversas, entre elas a própria situação da fala, isto é:

todo o conjunto das circunstâncias que cercam o momento do enunciado. O mesmo falante empregará variedades diferentes de linguagem dependendo de onde ele está (na sala de aula, no campo de futebol, em casa), da pessoa com quem está falando (o chefe, a namorada, o vizinho), a sua intenção ao falar (dar uma ordem, convencer alguém, fazer um pedido, mentir)(FARACO, 1992, p. 12).

Se a situação da fala influencia a língua, é natural que a mudança de uma mídia em que estejam envolvidos os interlocutores no processo de comunicação também sofra essas influências. Tal situação favorece, em princípio, a criação de uma linguagem própria. Essa linguagem é modificada para ser aceita e legitimada por todos os que dela se apropriam.

Nos formatos de texto que experimentamos com a introdução das tecnologias digitais, especificamente a Internet e os hipertextos, cabe ressaltar a função comunicativa do que se produz, considerando o caráter “desencarnado” (MAROCCIA, 2001) que se verifica nesse modelo de comunicação. Isso nos leva a pensar alternativas ou mecanismos que visem minimizar os efeitos provocados

nos participantes que se fazem presentes, não pela presença física, mas por seus registros de linguagem.

No contexto do ciberespaço, os usuários da Internet encontraram nos *emoticons*¹⁵ a alternativa de que precisavam para estabelecer de forma eficiente o processo comunicativo, a despeito dos obstáculos que pudessem surgir em situações em que os participantes não dominassem os mesmos códigos de linguagem. O caráter descentralizado da Internet não poderia sofrer ameaça e a diversidade lingüística e cultural de cada sociedade deveria ser preservada. Com isso, os *emoticons* acabaram-se tornando uma língua paralela, em princípio, exclusiva do ciberespaço, mas que pouco a pouco contamina irremediavelmente outros espaços.

Para Marcoccia (2001), os *emoticons* funcionam como uma tentativa de se aproximar da comunicação face-a-face, na medida em que utiliza símbolos que representam estados emocionais facilmente visíveis numa comunicação oral. Por outro lado, na medida em que esses signos são 'lidos', promovem uma renovação parcial do código escrito. Na verdade, os *emoticons* realizam o entrelaçamento da linguagem corporal com a escrita. Para o autor, a utilização desses símbolos na comunicação mediada por computadores demonstra que

as emoções não são um ingrediente a mais nas interações e que a expressão de certas emoções básicas (alegria, raiva, tristeza, por exemplo) é necessária à construção da significação de uma intervenção e à definição da situação comunicacional que se estabelece (MARCOCCIA, 2001, p. 250).

¹⁵ Emoticons ou smileys são símbolos que indicam o contexto emocional em que a mensagem é escrita. Os mais comuns são: ☺, ☹, ;-), :-O e indicam alegria, tristeza, piscadela de olho, grito/surpresa, respectivamente) Outros modelos de emoticons podem ser encontrados em <http://www.organic.com/1800collect/emoticons/index.html>.

Nas discussões que se encerram em torno da Análise do Discurso, é comum apontar a dificuldade crescente de caracterizar o texto por meio de elementos formais (morfologia, sintaxe e semântica), e uma opção por tornar os interlocutores, bem como suas intenções comunicativas, foco das atenções. Isso leva, para Mari (2000), ao descolamento do eixo, antes no enunciado, para a enunciação.

A Lingüística avança nessa questão quando trata a linguagem verbal como *legi-signo*¹⁶ ou sistema de *legi-signos*, interpretadas como representando aquilo que representam por força das leis desse sistema.

As palavras, assim como qualquer exemplar de *legi-signo*, “só tomam parte na experiência ou têm existência concreta por meio de suas manifestações” (SANTAELLA, 2001, p. 262).

Cabe verificar, portanto, que no momento em que a mídia *online* se estabelece como um lugar em que vão estar representadas as diversidades culturais e lingüísticas, decorrentes de diferentes idiomas, seria razoável esperar que dali nascessem códigos que tornassem possível e eficiente o processo da comunicação. Isso porque, ao contrário do que muitos futurólogos da cibercultura supunham, o inglês não se firmou como o idioma oficial da Internet, embora ainda seja bastante superior o número de documentos em língua inglesa disponíveis na rede. Não dispostos a perder a oportunidade de participar da nova tradução que, se não resolvem completamente o problema da semântica, pelo menos possibilitam aos interlocutores um diálogo mais aproximado.

Curioso, entretanto, é perceber que mesmo entre os usuários de Internet que supostamente dominam as normas da língua culta e, portanto, fazem parte

¹⁶ *Legi-signo*: “um signo considerado no que diz respeito a um poder que lhe é próprio de agir semioticamente, isto é, de gerar signos interpretantes” (RANSELL, 1983 *apud* SANTAELLA, 2001).

do grupo que estabelece relações do tipo elaboradas, para lembrar Bernstein, é comum observar a utilização de códigos pouco elaborados, mesmo quando falam 'entre pares' (SADOVNIK, 2001). O exemplo abaixo pode traduzir bem essa questão. Trata-se do diálogo postado através de um correio eletrônico (e-mail), entre um professor, doutor, e sua aluna, que acaba de defender dissertação de Mestrado. Portanto, um diálogo entre um professor Dr. e uma recém titulada Mestre¹⁷:

Nossa! Vc nao imagina. No dia fiquei esquartejada. Nao conseguia nem levantar o braço. Desmontei, literalmente.(...) Achei q fosse querer sair, ficar ate tarde, tomar todas (ate parece! soh se for todas as aguas, sucos... :)).(...). No dia seguinte sim, eu parecia nas nuvens! Fui a igreja, na maae, na Luiza e passei o resto do fim de semana cutindo o povo de casa. Do Joao Pedro entao fui mais que carrapato!

Legal. Mas eu ñ sabia desse espírito de Tiradentes em novos mestres. :-)) Ñ me lembro de ter me sentido esquartejado depois da defesa das teses de mestrado [qdo fiz mestrado era tese, ñ era dissertação] e do doutorado. Vai ver eu ñ tenho vocação p/ mártir. :-))

=====
>E vc? Como passou esses dias? Mais tranquilo tb? Nem conseguimos conversar direito naquele dia neh!

Naquele sufoco é natural. Eu ainda tinha q ir c/ ele p/a TV PUC e depois levá-lo ao aeroporto. Correu tudo bem."

É possível observar que o diálogo não deixa de ser sofisticado no que diz respeito ao seu conteúdo, carregado de significações e afetividade, mas deixa clara sua pouca – ou quase nula – preocupação com questões técnicas/estéticas da língua, como ortografia, pontuação e com a própria construção de frases e períodos. Além disso, já se notam alguns novos elementos, antes desconhecidos.

¹⁷ As falas em negrito foram por mim destacadas para fazer distinção entre o que é fala do professor e da aluna.

Um leitor desabituaado¹⁸ a essa nova linguagem certamente ficaria perdido em algum momento da leitura. Torna-se urgente, portanto, estabelecer os critérios mais efetivos que tornam legítimo esse modelo de diálogo, a partir da utilização e do reconhecimento desses novos códigos.

4.3 ELEMENTOS NÃO VERBAIS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

A construção hipertextual possibilitada pelas novas tecnologias da comunicação e informação nos remete a um passado que mais se aproxima da comunicação carregada de oralidade do que daquela a que fomos habituados desde a invenção da escrita. Daí a importância de elementos não verbais, das imagens e, sobretudo, das representações simbólicas no que, em qualquer tempo, concebemos como mensagem. No caso do correio eletrônico, por exemplo, cores, ícones, vídeos anexos, conseguem, com mais propriedade que longos textos dissertativos, fazer chegar ao interlocutor, a mensagem desejada. Isso não a isenta de um confronto claro com o modelo de escola, como lembra Ramal ([19-]),

que se estende das categorias próprias da cultura escrita: sua organização se faz sobre o conhecimento objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independentemente do contexto (RAMAL, [19-], p. 1).

¹⁸ Hábito, aqui, no sentido peirciano, como “regras gerais às quais o organismo se submeteu”. [...] “Uma regra para a ação” (SANTAELLA, 2001 *apud* PIERCE, 1958).

A utilização de elementos que se aproximam da linguagem oral/corporal auxilia na compreensão da mensagem, na medida em que se aproxima de um diálogo – ainda que assíncrono –, além de contextualizar o momento da fala. Isso não significa, dentro do que se espera de um processo comunicativo, a existência de um texto menos significativo:

Eh claro, nem preciso dizer, que esse merito eh seu tb. Afinal, vc comprou a briga comigo e estive do meu lado ate o final. E nao pense que vou falar menos c/ vc como disse na 5af. viu! Pelo contrario. (...)

O mérito é seu; é sua vitória. Eu ã consegui de atrapalhar. :-). E vamos sim estar juntos. Amigos p/ sempre, como diz a canção.

=====

Tambem nao tenho forma nem palavras para agradecer por tudo isso que passamos. Como diz o Wagner, vc foi mesmo o meu "pai científico". Aprendi demais, nao briguei muito como vejo meus colegas reclamando. Acho que trabalhamos juntos de verdade, e por isso conseguimos resolver nossas questoes da forma como resolvemos.

Acho q fizemos 1 boa dupla. Mas o q garante essa boa cumplicidade são o compartilhamento de 1 desejo, de 1 projeto, o respeito mútuo e a consciência de q somos ambos limitados e q podemos e devemos aprender nessa relação.

Lamento q alguns de seus colegas ã tenho conseguido 1 clima desse tipo; foi 1 perda p/ eles e seus orientadores.

=====>

Poderia ter sido mais rapido mas as intemperies nao deram tregua. Mas temos que pensar que tivemos a oportunidade de nos conhecer melhor :)))

É, mas q poderia ter sido + breve, poderia. O quartel, q na hora de apresentar prof p/ pai destaca os q são mestres, deveria ser + coerente e estabelecer tb 1 cumplicidade c/ os seus profs q bucam, c/ o sacrifício q seja, a formação continuada. Acho q a escola erra grosseiramente qdo deixa apenas como responsabilidade do prof a sua formação continuada. É 1 vergonha q o próprio espaço da educação ã apóie decididamente a formação continuada dos profs, q ã invista na qualidade das pessoas q acaba contribuindo p/ a q qualidade dos processos q ali acontecem.

(...)

=====

>Viu! Ainda nao esta livre de mim :))

**Será 1 prazer sempre estar trabalhando c/ vc. E solidificando 1 amizade, inclusive c/ Wagner, seu bom parceiro, q me é valiosa.
[]'s , José Milton"**

A utilização dos hipertextos como estratégia de aprendizagem corrobora com a idéia de Lévy (1993) a respeito desse formato de construção como metáfora do conhecimento, entendido como rede de relações formadoras de conceitos. Nos hipertextos, esses conceitos podem ser modificados constantemente a partir das experiências individuais de leitura e escrita, bem como das relações que essas leituras individuais encerram com outros participantes da rede.

O hipertexto com características hipermediáticas¹⁹ transporta o leitor para o centro da discussão. Autônomo, ele passa agora a ditar os caminhos da leitura e intervém, diretamente, no que foi inicialmente proposto. Nos documentos recheados de hipertexto disponíveis no ciberespaço, os autores não dominam os caminhos percorridos por seus supostos leitores, ainda que a eles seja oferecido um mapa condutor. Caberá, cada vez mais ao leitor, fazer ou não a leitura conforme sugerida ou, ainda, aceitá-la como apenas uma proposta. Nesse caso, os elementos visuais funcionam como uma possibilidade a mais de leitura e de caminho a ser percorrido. Para Derrida (1973), a inclusão de elementos visuais na escrita é uma tentativa de fugir da linearidade a que somos constantemente impostos.

E a sala de aula, espaço da comunicação por natureza, pode-se tornar um laboratório eficiente de experimentação e de trocas. Para tanto, professores devem estar atentos às novas demandas dos estudantes, a fim de garantir uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa. Como componente de aprendizagem em

¹⁹ Hipermediática entendida como a união do hipertexto com recursos multimídia.

ambientes virtuais, os *emoticons* podem ser utilizados tanto por estudantes que se manifestam para expressar positiva ou negativamente sua experiência de aprendizagem, quanto por professores, na tentativa de estabelecer uma relação comunicativa viva com o grupo.

Isso significa, em algum momento, adotar códigos de comunicação que ultrapassem o estabelecido como ideal numa comunidade de onde se esperam relações do tipo elaboradas:

As ferramentas disponíveis no ciberespaço (e-mail, www, chats, muds, simulações) estimulam de certa maneira um comportamento hipertextual, seja da parte dos professores, seja da parte dos alunos. Esse comportamento corresponde à passagem da forma um-todos de transmissão de informações (emissor-massa/ professor-alunos) para um sistema pedagógico de tipo todos-todos (emissor é receptor e vice-versa; professor é orientador/problematizador e o aluno é mais autônomo) (LEMOS; CARDOSO; PALÁCIOS, 1999).

Não se pretende, com isso, afirmar que predominam nas relações hipertextuais da web os códigos restritos no processo comunicativo. O que se procura discutir neste espaço é a necessidade ou não de se adotar um modelo pedagógico baseado na crença de que determinadas categorias (adultos/crianças/pobres/ricos/jovens/idosos) detêm um padrão pré-estabelecido de linguagem e que esse padrão pode ser classificado como 'bom' ou 'ruim', 'restrito' ou 'elaborado'.

Bernstein (1983) questiona o uso indiscriminado de significações restritas na comunicação, ainda que utilizadas por interlocutores que guardam certo grau de intimidade entre si. Aponta para a possibilidade de os indivíduos restringirem o processo comunicativo e cognitivo a significados que só levem em consideração

as identificações comuns que são partilhadas por todos, sem terem sido elaboradas ou explicitadas verbalmente.

O pesquisador discute, ainda, as conseqüências do aprender a funcionar com estruturas verbais restritas,

onde o peso do significado pode estar não tanto no que é dito, mas em como é dito, onde a linguagem é usada não para sinalizar e simbolizar, de maneira explícita, a individualidade e a diferença, mas para aumentar o consenso? (BERNSTEIN, 1983, p. 151).

Vivemos uma sociedade complexa, pautada pela urgência e pela busca incansável do conhecimento. Isso nos obriga, a todo instante, a lançar mão de instrumentos de comunicação que facilitem a maneira de lidar com a nossa pressa e com a pressa do outro.

A Internet, através das ferramentas de correio eletrônico, traz uma nova modalidade de linguagem que, embora muitas vezes não obedeça às normas cultas do idioma – seja lá qual for – mostra-se eficiente já que comunicar, no essencial, não depende de qualquer aprendizado formal da língua.

É comum observar professores debatendo sobre a qualidade da escrita de estudantes, estejam eles em escolas públicas ou privadas, a partir da chegada da Internet às salas de aula ou mesmo às casas. Alguns atribuem às salas de bate-papo a responsabilidade por uma escrita pouco elaborada, repleta de abreviaturas e estilizações, utilizada quase sempre para tornar mais rápida a digitação²⁰. O problema apontado por muitos professores é que os alunos estão

²⁰ Abreviaturas como vc (você), pq(porque), + (mais), bjs (beijos), []'s (abraços), tc (teclar), rs ou rsssss ou ainda heheheh (riso, risos ou gargalhadas), blz (beleza!), fds (fim de semana), estão entre as mais comuns e aceitas na língua portuguesa online. No entanto, há ainda os emoticons, que se tornaram ícones internacionais e garantem uma comunicação bastante eficiente quando se pretende demonstrar emoção durante o diálogo (ver nota 15).

transportando para os textos acadêmicos os 'vícios' da escrita *online*:

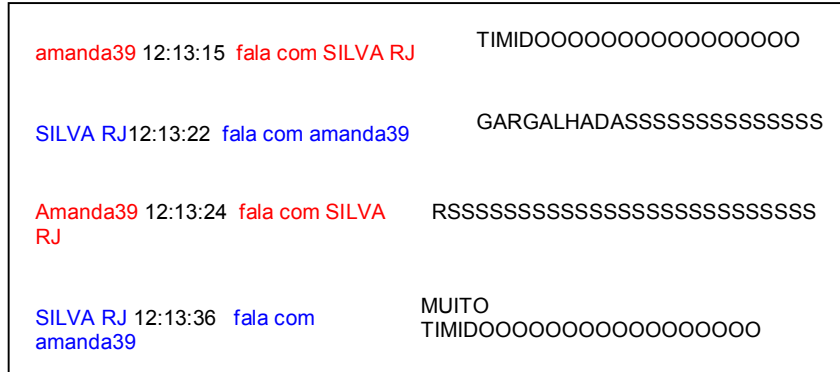


FIGURA 1: Tela 1

Fonte: Trecho extraído de sala de bate-papo 30-40 anos do portal Terra²¹

Coscarelli (2002, p. 72) acredita que, com as novas tecnologias, as pessoas têm escrito muito. Para ela, a forma de produção de textos também mudou. “O ato de deletar, recortar, copiar, colar, muda a forma de pensar a redação”.

Há quem defenda, ainda, que a linguagem produzida pela e para a Internet possibilita um intercâmbio lingüístico, já que democratiza os coloquialismos e os regionalismos, tão aclamados como legítima expressão cultural de um povo:

A comunicação verbal na internet instila o conceito democrático de que todos os coloquialismos estão igualmente corretos ou errados, e talvez contribua para unificar a língua com naturalidade, sem ajustes artificiais, como os que as academias dos diversos países de língua portuguesa querem promover (VIDIGAL, 1995).

²¹ www.terra.com.br.

Bernstein (1983, p. 154) classificou as formas lingüísticas associadas à classe trabalhadora como linguagem *pública*, que se distingue das demais pela “rigidez da sintaxe e pelo uso restrito das possibilidades formais de organização verbal”. A isso se somam:

- a) sentenças curtas, gramaticalmente simples, quase sempre incompletas, sintaticamente pobres e enfatizando a voz ativa;
- b) incapacidade de manter um assunto formal através de uma seqüência oral; isso facilita o surgimento de um conteúdo informativo desorganizado (BERNSTEIN, 1983, p. 154).

Se formos buscar no perfil de usuário de Internet características que justifiquem a utilização de uma linguagem pública, tal como foram elencadas por Bernstein, certamente cairemos numa armadilha, pelo menos no que se refere ao perfil do usuário de Internet no Brasil:

O Internauta brasileiro é notadamente das classes A e B e, embora tenda a ser mais jovem do que a média da população (concentradamente entre 12 e 24 anos), esta não é sua principal característica. É, sim, acentuadamente mais instruído, seja com relação ao ensino formal, seja com relação ao domínio da língua inglesa.[...] O Internauta é duas vezes mais inclinado a freqüentar o cinema semanalmente do que a população de referência - os heavy users²² de Internet são três vezes mais! Os Internautas, incluindo os heavy users, são também mais leitores de revistas [...] (IBOPE, 2000).

Lévy ([19-] *apud* PERRET 2002) retoma a semiótica peirciana para falar de uma inteligência coletiva (IC), que se desenvolve com a evolução da linguagem. Essa modalidade de inteligência pode ser dividida em “técnica, conceitual e emocional”. A primeira lida com o mundo concreto (coisa). A segunda pode ser relacionada com o conhecimento abstrato, como as artes (signo). A última

²² Heavy users: termo utilizado para classificar os usuários que passam muito tempo na web.

representa a relação entre os seres humanos e o grau de paixão, confiança e sinceridade que a envolve. Tem a ver, portanto, com o direito, a ética e a moral (cognição).

Para Lévy (2002, *apud* PERRET 2002), no mundo atual as idéias são nosso capital mais importante. No entanto, ele só pode ser adquirido quando as pessoas pensam em conjunto e, para desenvolvê-lo, de fato, o teórico sugere a criação de três outros capitais: o técnico, que vai dar suporte estrutural à construção das idéias, aqui, representado pelos meios de comunicação (coisa); o cultural, mais abstrato, representado pelo conhecimento produzido e perpetuado nos livros e na própria web (signo); e o social, que corresponde ao vínculo entre as pessoas e ao grau de cooperação entre elas (cognição). Somente quando esse capital passa ao domínio público transforma-se no núcleo de toda a inteligência coletiva.

Ao pensar a web como um suporte importante no processo ensino-aprendizagem, o que se pode esperar de uma mídia que utiliza a linguagem como canal de difusão de idéias antes reservadas aos que detinham as ferramentas para compreendê-la? Não estariam as novas representações de linguagem (os *emoticons*, as abreviações, os neologismos virtuais) contribuindo para tornar legítimas as experiências lingüísticas dos usuários de Internet, independente do idioma materno?

Se assumirmos a questão como possibilidade, não fará sentido rotular como restritos os códigos determinados, neste momento, por esse grupo. No entanto, torna-se prudente lembrar que a língua, bem como a aprendizagem, não se constitui somente de legi-signos. Há um conjunto de circunstâncias que devem ser consideradas como geradoras de significados relevantes: a situação da fala, o interlocutor e a própria intenção dos atores.

4.4 A EDUCAÇÃO MUDANDO DE LUGAR

Ainda que a educação ocorra, essencialmente, de “dentro para fora”, torna-se fundamental reconhecer a importância do ambiente no processo de ensino-aprendizagem. As circunstâncias que envolvem esse processo podem ser definitivas de sua efetividade ou de seu insucesso, na medida em que o desenvolvimento de uma competência ou a expressão de talentos, como sugere Moraes (2003), está ligado tanto a fatores internos do indivíduo quanto ao seu entorno. Ambientes que valorizam essa diversidade tendem a desempenhar papel importante no desenvolvimento de tais competências. Isso implica, necessariamente, a existência de um sujeito ativo, como lembra Demo (2003), que atua num processo de emancipação não praticável na condição de objeto.

Demo (2003, p. 83) acredita ainda que temos nas escolas e universidades excesso de presença física. Para ele, isso se dá porque, em grande parte, o aluno é obrigado a ir à escola “apenas para escutar um professor que conta com o que se pode encontrar no mundo eletrônico ou impresso”. Para o pesquisador, isso é uma perda de tempo e abuso da boa vontade do aluno.

Pombo (1994), por outro lado, acredita que nada substitui o espaço da aula, em que se observam as relações de ensino-aprendizagem e o contato permanente entre professores e alunos:

Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a polimorfia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e **incontornável** de qualquer ensino (POMBO, 1994, p. 11).

Já Demo (2003) defende a idéia de que a virtualidade não significa, necessariamente, a ausência do professor. Ao contrário: para ele, um ambiente virtual de aprendizagem requer um educador capaz de promover o livre pensar, a pesquisa, o argumento. E isso, para ele, independe do ambiente.

O que acontece, pois, no momento em que desaparece a maioria das experiências sensoriais responsáveis, em grande medida, pelas relações afetivas no processo de ensino-aprendizagem presencial? No lugar delas, aparecem 'personalidades eletrônicas'²³, criadas pelas pessoas ao se inserirem nos ambientes virtuais, que vão se agrupando, a partir de interesses compartilhados, em comunidades, ou não, já que a EaD prevê tal possibilidade. Essa personalidade, segundo Jones (1995 *apud* PALLOF e PRATT, 2002), difere daquela apresentada fora do ambiente *online*.

Depende fundamentalmente do professor que propõe EaD – ou da instituição – fazer uso desse mecanismo para tornar a prática proveitosa e prazerosa, ou como sugere Csikszentmihalyi (1999 *apud* Moraes, 2003), transformar a experiência de aprendizagem em experiências de fluxo, ou seja, aquela em que o aluno é estimulado o tempo todo no desenvolvimento de competências e habilidades para a vida e para a humanidade. Conforme acredita Moraes (2003, p. 65), a vivência de um processo de fluxo permite “a restauração da inteireza, da integração não apenas consigo mesmo, mas também com os outros” .

De acordo com Palloff e Pratt (2002), reconhecer as diferenças entre os usuários/estudantes em ambientes virtuais é o primeiro caminho para o sucesso de uma proposta de EaD *online*.

²³ Termo criado por Steven Jones para caracterizar o usuário de Internet em comunidades virtuais.

Uma escola que assume a responsabilidade de formar dentro desse processo em transformação entende que as TICs vêm para promover uma reorganização na atual proposta de aprendizagem, e não para atuar como meras ferramentas de trabalho.

O reflexo mais imediato de uma escolha dessa natureza acontece na modificação da relação ensino-aprendizagem, já que a construção coletiva do conhecimento pressupõe aluno agente do seu próprio aprendizado e professores atuando como mediadores de um processo mais amplo e jamais encerrado. A interatividade e o compartilhamento de informações sob a forma de textos, sons e imagens, proporcionados pelos hipertextos, promovem o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber e são, indubitavelmente, aspectos a serem considerados nos métodos educacionais de construção do conhecimento.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Se a ciência nos desse quadro verdadeiro do mundo, mas a magia os meios para chegar à felicidade, as pessoas acreditariam em magia, não em ciência.

Ron Leifer

O propósito mais amplo dessa pesquisa é contribuir para a discussão acerca da EaD *online*, numa tentativa de entendê-la, antes de tudo, como educação.

Para tanto, torna-se fundamental olhar para professores e alunos como parceiros nesse processo, independente dos suportes e das ferramentas utilizadas no ambiente de aprendizagem.

As relações que envolvem alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a compreensão da necessidade ou não do afeto como componente desse processo, podem-se configurar num estudo de relevância no que se refere à busca da efetividade da aprendizagem *online*.

Que tipo de conduta deveria ter esse profissional diante de alunos sem rosto, sem cheiro, sem voz? Que estratégias deveriam ser utilizadas para garantir a efetividade da aprendizagem *online*? O afeto pode ser um elemento importante nessa relação que, em grande medida, extrapola os sentidos? Ao se transportarem para o ambiente virtual, os professores levam em consideração a afetividade como estratégia para, senão garantir, ao menos, perseguir uma aprendizagem eficiente? Professores habituados ao modelo instrucionista de educação presencial tendem a reproduzir esse modelo no ciberespaço? —Como os professores – agora convidados e, em alguns momentos, obrigados a

incorporar a Internet como ferramenta de ensino-aprendizagem - lidam com as dificuldades de superar as limitações tecnológicas na sua relação com os alunos?

A fim de responder a essas inquietações e a outras que foram aparecendo com o desenrolar desta pesquisa, optei por investigar professores que tiveram, ao longo de sua trajetória acadêmica, a oportunidade de experimentar tanto a sala de aula de tijolos²⁴ quanto o ciberespaço, como docentes. Essa escolha se justifica pelo fato de que, dessa maneira, pude me concentrar na análise das transformações ocorridas, ou não, na relação afetiva entre professor e aluno a partir da transferência para o ambiente virtual.

Considerando a afetividade elemento importante na educação, o objetivo geral desta pesquisa é analisar sua importância, bem como identificar possíveis estratégias, utilizadas por professores, que levem em conta a interação entre os interlocutores para garantir a efetividade da aprendizagem *online*, a despeito de possíveis dificuldades trazidas pela interposição da tecnologia.

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar se os professores reconhecem a importância da afetividade para a aprendizagem;
- caracterizar estratégias planejadas para a incorporação da afetividade na EaD *online*;
- caracterizar condições pedagógicas de execução das estratégias para a efetividade da afetividade na EaD *online*;

²⁴ Sempre que o termo 'sala de tijolos' aparecer, será para tratar da sala de aula criada/utilizada para o ensino presencial, em um contraponto à 'sala de bits', que representa, por sua vez, a sala de aula em ambientes virtuais.

- identificar possíveis impactos da afetividade sobre a aprendizagem na EaD *online*.

Para compreender a importância das relações de afetividade na EaD online, optei realizar um estudo de caso qualitativo com professores que tenham experiência no magistério superior e que, em função de uma demanda institucional, atuam, no momento, também na graduação *online*.

A escolha do estudo de caso como aporte metodológico se deu por entender que tal escolha pôde levar à compreensão abrangente de um grupo ou de um fenômeno a ser estudado em seus próprios termos.

Como lembra Goldenberg (1998), o estudo de caso pode fazer aparecer diferenças internas e comportamentos desviantes da média, não revelados em uma pesquisa de natureza quantitativa, em que as particularidades são removidas para que se mostrem apenas as tendências do grupo.

Bogdan e Blikem (1994) definem cinco características possíveis de serem identificadas nesses estudos de natureza qualitativa que vêm influenciando de maneira crescente as pesquisas em educação:

- Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva: a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem quantitativa (BOGDAN; BLIKEM, 1994, p. 47).

O estudo de caso, termo utilizado inicialmente em pesquisas da área médica e psicológica, refere-se a uma análise detalhada de um caso específico,

individual, que busca explicações para a dinâmica e a patologia de terminada doença.

O método, como lembra Goldenberg (1998), supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Adaptado, pois, às Ciências Sociais, tornou-se uma das principais modalidades da pesquisa qualitativa.

É preciso, no entanto, estar atento à variedade de problemas que aparecem ao longo da investigação, bem como de descobertas inesperadas. Portanto, o pesquisador deve estar sensível a possíveis mudanças de percurso, que às vezes podem-se mostrar mais relevantes que as questões levantadas inicialmente. Bourdieu (1989 *apud* GOLDENBERG 1998, p. 33), chama à atenção para o raciocínio analógico,

que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afogemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de generalização, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal.

Não se pode deixar de pensar, ainda, no lugar da subjetividade na educação, como bem lembra González Rey (2001), que nos leva a abandonar, por uma parte, a naturalização dos processos associados à educação, e por outra, a compreender os diferentes momentos do processo educativo através processos de significação e sentido gerados em diferentes zonas do tecido social. Portanto, é preciso levar em conta que

o processo de construção teórica das configurações e processos subjetivos presentes na educação, tanto ao nível social, como individual, tem que ser desenvolvidos dentro da própria processualidade da constituição subjetiva do sujeito, e dos processos sociais dentro dos quais sua experiência tem lugar (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 4).

Como espaço dessa investigação foi escolhida a **PUC MINAS VIRTUAL**. Essa escolha se deveu, principalmente, ao fato de que essa Instituição já tem experiência consolidada na educação presencial, em nível de graduação e pós-graduação e, desde 2002, introduziu a prática de oferta de disciplinas da graduação em ambientes virtuais. Os professores que ora desempenham o papel de 'ciberprofessores' também têm experiência no exercício da docência presencial. Os alunos que freqüentam as salas virtuais, por sua vez, já tiveram experiência com disciplinas presenciais. Isso se configura um espaço privilegiado de pesquisa qualitativa, tal como esta se propõe.

A primeira etapa da pesquisa, depois de definido o cenário da investigação, consistiu no contato com os diretores da PMV e na busca por atores que preenchessem os requisitos para o desenvolvimento dos trabalhos, quais sejam:

- a) Ter experiência prévia como docente na graduação presencial;
- b) estar há, pelo menos, um semestre trabalhando na EaD online.

Foram selecionados 7 (sete), entre 28 professores, representantes desse universo, que já tinham experiência no exercício da docência superior em sala de aula presencial, a fim de analisar como compreendem a prática da EaD *online*, especificamente, no que se refere à interação entre professores e alunos, considerando a afetividade um elemento fundamental dessa relação. Para esse

grupo, foram feitas entrevistas semi-estruturadas, além de trocas de mensagens via correio eletrônico e alguns contatos telefônicos.

Estão ainda caracterizados como docentes entrevistados, além dos sete professores já citados, dois docentes que trabalham no corpo administrativo da PMV como coordenadores das áreas pedagógicas. Além do contato individual com os 9 (nove) professores, foram colhidos depoimentos em 3 (três) encontros coletivos programados pela PMV – reuniões de início e encerramento de semestre letivo – dos quais participei como ouvinte. Algumas falas aqui utilizadas foram retiradas desses encontros.

Os docentes foram, portanto, assim caracterizados durante a investigação:

TABELA 1
Caracterização dos docentes entrevistados

Caracterização	Sexo	Faixa etária	Tempo como docente no presencial (magistério superior)	Tempo como docente em EaD online	Formação para trabalhar com EaD online
D1	Masculino	Menos de 30	Menos de 5 anos	Menos de 2 anos	não
D2	Masculino	Entre 30 e 40	Entre 5 e 10 anos	Menos de 2 anos	Sim
D3	Masculino	Entre 30 e 40	Menos de 2 anos	Menos de 2 anos	Sim
D4	Masculino	Mais de 40	Mais de 10 anos	Menos de 2 anos	Sim
D5	Masculino	Mais de 40	Mais de 10 anos	Menos de 2 anos	Sim
D6	Masculino	Mais de 40	Mais de 10 anos	Menos de 2 anos	Sim
D7	Feminino	Mais de 40	Entre 5 e 10 anos	Menos de 2 anos	Sim
D8	Feminino	Mais de 40	Mais de 10 anos	Menos de 2 anos	Sim

FIGURA 2 - Blog criado para diálogo com alunos

Fonte: www.danielaserra.blog.uol.com.br.

Além das entrevistas e da discussão via internet (através dos e-mails e do blog), foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos de coleta de dados:

- a) Análise documental do histórico da PMV;
- b) análise dos documentos institucionais que se referem ao processo ensino-aprendizagem e avaliação em cursos a distância da PMV, ANEXOS C, D e E, a fim de buscar indicativos de práticas pedagógicas que considerem a afetividade e interação como elementos importantes na EaD online;
- c) entrevistas com coordenadores da PMV.

Especificamente as entrevistas semi-estruturadas, APÊNDICE A, deram o tom da pesquisa, na medida em que se caracterizam pela presença do investigador, o que torna o espaço de investigação favorável para que o informante sinta-se seguro, com liberdade e espontaneidade, o que enriquece, sobremaneira, a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Além disso, a entrevista pode ser entendida como uma busca por significados sociais através da narrativa e da linguagem, na medida em que ela (linguagem) revela, veicula e cria representações de formas e significações que estão inseridas em determinado contexto, com determinada função e para um fim específico. Portanto, a entrevista se torna um importante instrumento metodológico de apreensão de

www.danielaserra.blog.uol.com.br. Ver, ainda, APÊNDICE B, com roteiro de entrevista para discentes.

sentidos e significados que podem levar à compreensão da realidade que se apresenta no momento da investigação.

5.2 CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

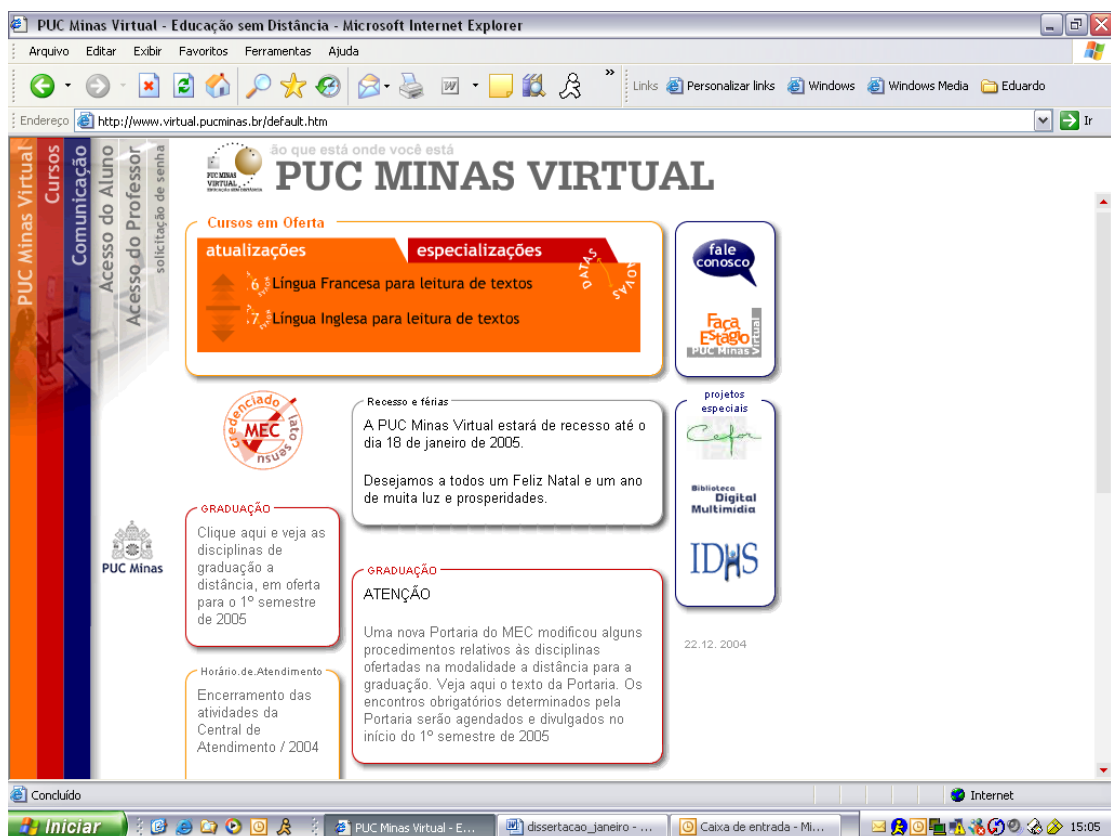


FIGURA 3 - Página inicial do site oficial da PMV
Fonte: www.virtual.pucminas.br

É no mínimo curioso tratar de cenário numa investigação sobre EaD, já que, o que menos se espera é que ela tenha lugar para acontecer. Porém, diferente do que muita gente possa imaginar, para tornar possível uma estrutura de EaD *online*, por mais virtual que isso possa ser, é necessário que um batalhão se organize para que tudo aconteça como esperado, principalmente quando se

trata de uma instituição como a PUC Minas, cuja tradição e lugar consolidados não podem correr riscos desnecessários ou desmedidos.

A PMV, na verdade uma Diretoria de Ensino a Distância, foi criada em setembro de 1999, a partir de uma portaria do então reitor Pe. Geraldo Magela Teixeira, com a missão de ser “um setor de suporte, pedagógico e tecnológico aos projetos de educação a distância”²⁶. Para tanto, foi constituída uma equipe multidisciplinar que pudesse avaliar propostas de EaD dentro da própria instituição, para o papel de projetos experimentais. Os primeiros cursos ofertados foram o de Energia Solar Térmica, com duração de 60 h/a e o curso de Especialização em Direito Público, em parceria com o Tribunal de Justiça de Minas Gerais.

5.2.1 Organograma

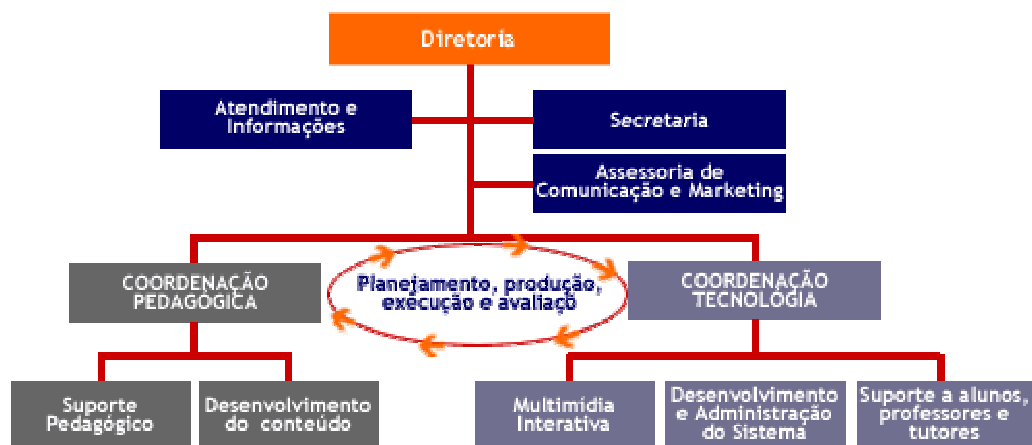


FIGURA 4 – Organograma
Fonte: www.virtual.pucminas.br

²⁶ <http://www.virtual.pucminas.br/pmv/conteudo/historia.htm>

5.2.2 Equipe

A PMV possui uma equipe que se divide entre a Coordenação Acadêmico-Pedagógica, com oito integrantes, a Coordenação Tecnológica, com nove pessoas, além de uma coordenação da área de Televisão, Assessoria de Comunicação e Marketing e uma gerência de projetos.

Além dessa equipe fixa, compõem o quadro de pessoas que trabalham na PMV professores, monitores e tutores, ANEXO D, que desempenham trabalhos específicos para cursos de especialização, cursos ofertados sob demanda de parceiros da instituição e disciplinas da graduação da PUC Minas, objeto específico desta investigação, que passaram a ser ofertadas na modalidade *online* a partir do primeiro semestre de 2002. No primeiro semestre de 2004, eram 13 disciplinas ofertadas; um ano mais tarde, quando os trabalhos de entrevista e coleta de dados para este relatório de pesquisa já haviam sido concluídos, ou seja, no primeiro semestre de 2005, esse número subiu para 29.

6 ANÁLISE DO CORPUS

O presente capítulo é resultado de algumas dezenas de horas de conversa face-a-face, outras tantas via correio eletrônico e telefone, bem como de um não menos longo período solitário de questionamentos, sempre com o objetivo de definir o que seria, de fato, relevante trazer como material a ser analisado para que pudesse chegar a um diagnóstico aproximado do que se imaginava para esta investigação. Era preciso, em primeiro lugar, definir um quadro objetivo de categorias que me auxiliariam na sistematização de inúmeras informações coletadas. Talvez o momento mais difícil de toda a investigação. Como repórter, experimentei por várias vezes a dor de um editor dilacerando o meu trabalho de apuração, mas, aqui, seria eu mesma a decidir – entre tanta riqueza – o que deveria compor o *corpus* de análise desta pesquisa. Cheguei, portanto, às seguintes categorias:

Afetividade

Os docentes que atuam no ciberespaço reconhecem a afetividade um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem na EaD *online*?

Estratégias metodológicas

Para aqueles que a reconhecem, que estratégias adotam/planejaram – se é que o fazem – para sua incorporação no processo de ensino-aprendizagem na EaD *online*?

Facilitadores/dificultadores no processo de execução das estratégias

Essa categoria acabou-se desmembrando em sub-categorias, na medida em que apareceram de forma recorrente e insistentemente ao longo da investigação. Percebe-se, no decorrer da análise, que elas se entrelaçam e acabam por ajudar na compreensão das categorias anteriormente citadas. Não há, portanto, uma seqüência obrigatória na análise dos componentes que se seguem:

- Critérios de matrícula
- Interação/interatividade
- Autonomia
- Domínio das tecnologias
- Linguagem
- Evasão e silêncio virtual

6.1 A LINGUAGEM DO AFETO

[01] D4 *(...) tem um email que chegou pra mim faz uns três dias e eu ainda não respondi porque não sei se Eurimar²⁷ é homem ou mulher. Como vou começar a mensagem? Prezado Eurimar ou prezada Eurimar? (...) Esse negócio de Olá fulano! não é comigo...*

A afetividade como estratégia para a aprendizagem é considerada importante por muitos professores na sala de aula presencial. Para eles, uma prática pedagógica que considera relações afetivas está diretamente ligada ao acesso que dão aos alunos para intervirem na condução das aulas, na atenção

²⁷ Nome trocado para preservar o anonimato do estudante.

dada àqueles com dificuldade na apreensão do conteúdo, no entendimento das razões que levam a determinadas atitudes dentro de sala de aula (ausência, absenteísmo, dispersão, conversa moderada etc) e na liberdade que os estudantes têm de 'tirar dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas'. No entanto, alguns professores demonstram receio no que se refere à 'medida' do afeto em sala de aula presencial:

[02] D2 *Quanto mais doçura, maior a bagunça.*

Embora considerem que as relações afetivas propiciem o aprendizado mais eficiente, na medida em que deixam o ambiente de sala de aula mais agradável e promovem o que Del Nero (1997) caracteriza como ressonância, não é unânime a opinião de que a afetividade seja fundamental com objetivos de aprendizagem.

[03] D3 *Eu acho importante. Muito. Na verdade eu procuro quebrar – a gente tem que saber manter uma distância entre professor e aluno, mas eu não gosto muito daquela coisa mecânica, do professor ser o intocável. Eu acho importante porque isso enriquece o próprio conteúdo.*

[04] D2 *Não acho que é a condição para a aprendizagem, mas acho que é um processo. Facilita porque eu consigo conhecer pedagogicamente melhor cada aluno, sem dúvida.*

Há, ainda, quem a rejeite:

[05] D1 *Eu sou assexuado em sala de aula. Não dou brecha. Eu não sei o que vai pela cabeça dos alunos, não tem como eu saber. E não me interessa. Eu estou ali para ensinar (...). Ninguém está me pagando pra eu parar a aula dez minutos e ficar ouvindo o problema do outro. Nem os meus.*

No ciberespaço, essa relação pode ser ainda mais conturbada. Sem rosto, o aluno perde também a sua identidade. Se no presencial ele estaria ancorado pela figura de um professor, ainda que este só estivesse ali para ensinar, no ambiente virtual ele não o encontra fisicamente e desaparece, em tese, o que Williams (1997, p.128) e “profundidade da experiência emocional”:

- [06] D1 *Eu acho que na virtual, nesse sentido de afetividade, dá quase na mesma. O ambiente virtual quase não tem espaço para esse tipo de coisa.*
- [07] A5 *(...) eu acho que apesar de ser virtual não precisa ter tanta distancia entre aluno e professor.*
- [08] D5 *Eu não acredito ser possível ter o mesmo nível de interação no virtual. É uma convicção”. No presencial, eu percebo o aluno; não tem como chegar até o aluno na EaD. Principalmente esse aluno com histórico de problema.*

Se na sala de aula de tijolos os professores têm a medida da aprendizagem pelas trocas sensoriais que se estabelecem, no ambiente virtual prevalece o “silêncio virtual”, que não se dá apenas pela falta de presença física. Muitos estudantes chegam a efetuar sua inscrição, inserem-se no sistema, mas não compartilham a experiência de uma disciplina *online*.

Não há, portanto, o sentimento de comunidade virtual, tal como se espera numa relação colaborativa de aprendizagem. Silva (2003) chama à atenção para um comportamento antagônico que se caracteriza, em primeiro lugar, pela estranheza ao meio, pela timidez, pelo medo do outro, pelo receio de errar. Por outro lado, lembra, há a presença daqueles que dominam perfeitamente a tecnologia, desejam objetividade e não estão dispostos a compartilhar a aprendizagem ou mesmo ajudar àqueles que não se encontram nas mesmas condições. Para Silva (2003) o silêncio pode ser um entrave à EaD *online* e não deveria acontecer, já que a rede se constrói na diversidade, inclusive intelectual.

E no ciberespaço, o silêncio – tão desejado por muitos professores nas salas de aula – é motivo de desassossego. É sinal de perigo, de falta, como lembram Pallof e Pratt (2002, p. 28):

A aprendizagem no ambiente da educação a distância não pode ser passiva. Se os alunos não entram em sua sala de aula online – se não enviam uma colaboração para discussão –, o professor não terá como saber se eles estiveram presentes. [...] Os estudantes não são apenas responsáveis pela sua conexão, mas também devem contribuir com o processo da aprendizagem por meio do envio de mensagens com seus pensamentos e suas idéias. [...] forma-se uma rede de interações entre o professor e os outros participantes.

Alguns estudantes tentam se fazer presentes, se apresentarem, ocupar um espaço para, como lembra Maturana¹⁴, serem reconhecidos. Nem sempre isso é possível, seja pelas dificuldades impostas pelas próprias ferramentas, pelo número elevado de estudantes ou pela pouca afinidade dos professores com os instrumentos disponíveis.

- [09] D1 *Eu não procuro saber, mas eles me contam. Oh, professor, eu sou fulano de tal, faço X (nome da disciplina) em Arcos, estou no 5º período.*
- [10] D4 *Quando eu consigo perceber isso aí, quem é quem, e mesmo começando identificar com nome, às vezes cinco alunos com o mesmo nome, isso te confunde.*

Pallof e Pratt (2002, p. 53) lembram que na EaD online é importante desenvolver no grupo a sensação de comunidade, a fim de que o processo seja bem sucedido, na medida em que “os participantes dependem uns dos outros para alcançar os resultados exigidos pelo grupo”. Isso, claro, considerando que a proposta pedagógica preparada pelo professor considera a possibilidade do

trabalho coletivo. Caso contrário, o isolamento não só será exercido como propiciado pela distância física e por horários pessoais.

- [11] D5 *Tentei elaborar uma ferramenta de produção colaborativa para a minha disciplina online, mas, o pessoal da tecnologia me disse que ainda não estavam preparados para esse tipo de proposta.*
- [12] A2 *Procurei colegas para as tarefas no virtual, mas infelizmente não tive resultados satisfatórios, já que os alunos que estavam em meu grupo tiveram disposição para tal.*

Nas salas de aula de tijolos, o trabalho em equipe é considerado por boa parte dos docentes, que entendem sua importância e costumam adotar – de acordo com as especificidades de cada disciplina – os modelos que melhor lhes parecem.

Como lembra Moran ([200-]), professor e aluno separados pelo tempo e espaço podem estar ligados através de redes telemáticas e estabelecer, através delas, uma proximidade real. Para isso, é preciso que o professor trabalhe na perspectiva do conhecimento construído coletivamente a partir das ferramentas disponíveis. Caberá ao professor o papel de estimular a participação coletiva para garantir a efetividade da relação, mas, como fazer isso no ciberespaço?

- [13] D2 *No virtual, o fórum é a base da minha disciplina, base da discussão. Eu gostaria que eles trabalhassem mais o fórum, que funciona como um quadro que eu entrego para eles em sala de aula para eles escreverem; no fórum eu consigo perceber quem está participando mais, quem está mais interessado.*
- [14] D3 *Para mim, a título de aprendizagem, o EaD cumpre melhor seu papel que o presencial, desde que o aluno assuma também sua responsabilidade, que pesquise, que busque outras fontes de informação, não fique preso ao material preparado pelo professor.*

Cabe, neste momento, retomar o que Blikstein e Zuffo (2003, p.36) consideram “engessamento criativo”, provocado pelo excesso de hierarquia e abuso de poder dentro das salas de aula:

- [15] D6 *Eu acho que funciona bem quando há quebra de hierarquia. É preciso colocar-se no mesmo barco de aprendizagem, é o professor expressar também suas fraquezas.*
- [16] D6 *Os alunos não reclamam da falta de presença. Via correio eletrônico é possível; são recadinhas possíveis, mas o ser humano precisa de cuidado...os meninos gostam de saber que tem alguém cuidando deles(...) os primeiros emails começavam com 'sr. professor', os últimos vinham com 'oi fulano' e encerravam com Um abraço!*

6.2 PREZADO(A) ALUNO(A)

Pois bem, visualizemos no cenário: 120 alunos, cujas identidades só se conhecem pelo nome. E em 120, não é raro encontrarmos quatro Leonardos, seis Julianas, três Alessandras, oito Lucas, e assim por diante. Eles vêm de cursos distintos, de habilitações que não guardam, necessariamente, qualquer relação umas com as outras²⁸. Mas todos trazem consigo uma característica comum, estabelecida institucionalmente pelos critérios de matrícula²⁹: são alunos com histórico de insucesso escolar; alunos irregulares ou que já foram reprovados nas disciplinas ofertadas na graduação no regime presencial. A opção pela matrícula na disciplina virtual funciona como uma possibilidade de cumprir disciplinas em

²⁸ A disciplina está sujeita às mesmas normas da disciplina presencial equivalente. Assim, a matrícula e suas alterações serão feitas com a orientação e autorização do coordenador do curso do aluno, no prazo previsto no calendário escolar (PMV).

²⁹ Os critérios de matrícula para disciplinas da graduação na modalidade a distância são determinados pela Pró-reitoria de Graduação da PUC Minas (PROGRAD). À PMV não cabe modificá-los, segundo seu corpo técnico-administrativo.

que o aluno está retido. Tal vantagem está expressa no documento divulgado pela PMV, que diz:

Realizando a disciplina a distância, abre-se para o aluno a possibilidade de integralizar seu currículo na seqüência recomendada, colocando em dia aquelas disciplinas que, por qualquer motivo, não cumpriu antes: transferência, reprovação, mudança de currículo, incompatibilidade de horário etc³⁰.

Tal procedimento, no entanto, não alivia o sentimento de que ali se encontra uma situação delicada, conturbada e longe de se configurar um espaço em que as vantagens apaguem os problemas:

[17] D8 *Lidamos com um aluno problema, um aluno difícil. Viramos uma enfermaria.*

Entre os critérios de matrícula, há um questionado pela unanimidade dos docentes entrevistados. Trata-se daquele que só autoriza a matrícula na opção à distância de estudantes com histórico de reprovação ou, ainda, que apresentem alguma irregularidade no currículo (transferência, mudança curricular). Muitos atribuem ao histórico de fracasso escolar uma das principais razões para o número de reprovações e evasões na modalidade a distância.

Há, nessa situação, é uma questão política em choque com questões pedagógicas. De um lado, professores que já experimentaram a docência no magistério superior presencial e se deram conta de que os alunos em situação de insucesso escolar não estão preparados para uma modalidade de ensino que tem a autonomia cognitiva dos estudantes como uma de suas principais características. De outro, uma IES que precisa lidar com disciplinas com auto

³⁰ www.virtual.pucminas.br.

índice de retenção, problemas conjunturais de falta de espaço físico ou, ainda, adequação de currículos.

Para eles, tal postura – que em princípio demonstra um caráter cuidadoso da instituição na abertura de vagas para as disciplinas *online*, acaba por se revelar “um grande equívoco”:

- [18] D2 *Eu acho que aluno problema não vai resolver no virtual não. (...)Puc Virtual não é pra aluno problema. Eu penso que o processo veio por questões físicas, e não didáticas.*
- [19] D5 *Tive um aluno que se matriculou em oito disciplinas presenciais e na minha a distancia porque não tinha tempo para fazer. No final, agradeceu, escreveu um bilhete na prova presencial reconhecendo meu esforço, mas não deu conta..*
- [20] D3 *Eu sou contra haver distinção entre alunos que foram reprovados e que não foram. Começa aí o problema. O aluno vai achando que vai lá pra passar e o professor, se entrar nessa, acaba sendo pouco criterioso. (D3)*
- [21] D1 *É você pegar o aluno que mais precisa de apoio e entregá-lo à própria sorte. É autonomia demais.*

No entanto, através de um dos docentes que trabalham no corpo administrativo da PMV, a instituição se manifesta:

- [22] D8 *O aluno não é obrigado a fazer a distancia. Quem define se o aluno pode ou não fazer é o coordenador do curso. Politicamente, ainda não é possível abrir porque há muita resistência da comunidade acadêmica.*

Na sala de aula presencial, muitos professores são implacáveis. Aceitam amigavelmente que suas disciplinas tenham altos índices de reprovação, alguns acham razoável que seja assim. Ao atuarem no ciberespaço, isso muda. Lá, estabelece-se o que alguns professores chamam de ‘casa de tolerância’.

- [23] D2 *Tudo é permitido. Se eu marco um trabalho no presencial e o aluno não entrega, eu não abro mão. 'Ah, não preciso entregar no prazo porque vão receber; não preciso fazer prova porque faço com o gabarito (...)*

A maior parte dos alunos, na opinião dos professores, ao se matricularem nas disciplinas *online* acredita que recebeu a chance de dar conta do que não foi possível na sala de aula presencial.

- [24] D3 *O que acontece é que o aluno acha que vai resolver o problema dele indo para o virtual. Ele acha que vai passar, ele não entende que é essa liberdade de estudar a qualquer horário.*

- [25] D2 *Quando todos perceberem que uma disciplina virtual não é o caminho para o professor ganhar dinheiro (-'Há!, é mais fácil, não tenho que dar aula') e não é caminho para aluno ruim passar, o negócio será dado com a mesma seriedade do presencial.*

Será possível explicar o porquê de tais posturas?

Se levarmos em consideração as maravilhas anunciadas pela EaD *online*, teríamos: flexibilização de horário para o cumprimento das atividades propostas, nenhuma limitação geográfica, ou qualquer dificuldade com deslocamentos e trânsito, além da dispensa de presença às aulas. Cada um faz do seu tempo, o melhor tempo para o estudo. Os alunos têm à disposição uma infinidade de fontes de informações: a internet e uma diversidade de bibliotecas *online*, o suporte de um monitor e/ou de um tutor para tirar dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas.

No entanto, muitos não dão conta. Os índices de reprovação continuam altos. Em boa parte das disciplinas, é mais alto do que no presencial.

- [26] D5 *No virtual, eu enfrento a dificuldade por não ter a presença física (...) passei a fazer encontros presenciais³¹ na disciplina online por causa do elevado número de alunos que nem entravam no sistema.*
- [27] D5 *No presencial, se tenho 69 alunos, tenho média de 62 presenças. Em sala de aula, ele não passaria sem a frequência. No virtual, é diferente. Se tenho 39 alunos, dois se saem bem...com esses, o contato via computador é perfeito, como seria perfeito no presencial. Os outros precisavam de cuidado. Os caras precisam de colo. Eu estou me sentindo impotente à distância.*

A possibilidade e, agora, em função da Portaria 4059/2004 do MEC, art 2º, ANEXO A, obrigatoriedade, de encontros presenciais parece agradar a alguns alunos e professores, que enxergam aí a chance de saber com quem estão lidando no ciberespaço, além de esses encontros se tornarem boas oportunidades para tirar dúvidas não resolvidas no ambiente virtual.

- [28] D6 *Não acho válido fazer com os primeiros períodos cursos essencialmente virtuais. Acho que deveriam existir encontros presenciais periódicos. Os meninos precisam sentir amparo.*
- [29] A3 *Acho que seria muito interessante, para tirar as dúvidas e ter um contato maior com os alunos*

Não seria mais oportuno, no entanto, utilizar esses encontros – agora formalizados através de uma portaria – principalmente, para pensar em estratégias que tornem a aprendizagem mais efetiva? Não estaria aí a oportunidade de, como lembra Saba (2004, p.1), modificar estratégias que não estão dando certo no processo de condução a uma aprendizagem?

³¹ Na ocasião em que foi feita a entrevista (set/2004), não havia sido publicada a Portaria 4059 do MEC (ver anexo) com orientações que alteram o formato da modalidade a distância para semi-presencial.

A evasão é outro desafio³². Cerca de 30% dos alunos que se matriculam nas disciplinas *online* sequer acessam o ambiente **Learning Space**³³ – a ferramenta utilizada pela PMV.

- [30] D6 *De 58 alunos que tive, somente nove foram até o final. Na 1ª avaliação presencial³⁴, só 31 compareceram – vieram para saber o que era aquilo. Vários mandaram email dizendo que não acreditaram que o caderno seria olhado. Depois disso, só nove continuaram.*

Cavallo, (2001 *apud* BLISKTEIN e ZUFFO, 2003, p. 45) argumenta que isso se dá, em parte, porque embora as práticas tradicionais estejam sendo abandonadas na educação presencial, há quem insista em repeti-la modalidade *online*, acreditando ser a melhor estratégia. "Estamos usando um mau modelo presencial e aplicando-o a distância".

- [31] D6 *Professor tem dificuldade de deixar o aluno trabalhar. Ele acha que tem que falar o tempo todo [...]. Precisamos tomar cuidado para não cairmos no mesmo modelo do presencial, em que os meninos têm o hábito de resolver problemas já resolvidos. Os meninos não criam porque lhes é negado o direito de criar.*
- [32] D6 *Fiquei muito incomodado com a apresentação que foi feita na PMV do novo sistema, que pega nosso conteúdo e transfere para o ambiente virtual. Não acho que isso deve ser o foco. O mais curioso é que muitos professores acharam maravilhoso porque podem fazer igualzinho fazem na sala de aula.*
- [33] D3 *Em algumas disciplinas, a tendência é de que o modelo tecnicista/instrucionista do presencial seja reproduzido no ambiente virtual.*

³² A evasão em programas de EaD online tem desafiado as mais conceituadas instituições e mereceria um estudo próprio. Mesmo na Open University inglesa, uma das mais antigas instituições de ensino a distância do mundo, esse número assusta. De acordo com D. Laudrillard (*apud* Blikstein e Zuffo, 2003), para cursos de boa qualidade e frequência de 100%, o custo era igual ou mais elevado que seus equivalentes presenciais.

³³ www.lotus.com

³⁴ Provas presenciais integram obrigatoriamente o sistema de avaliação das disciplinas a distância. São realizadas duas dessas provas no semestre, por disciplina, preferencialmente no campus de origem do aluno.(Fonte: PMV).

- [34] D6 *Eu acredito que aluno gosta de estudar, quer estudar, mas não do jeito que a gente quer que ele estude.[...] não vejo a percepção de conhecimento como ação do sujeito em um número grande de professores[...].*

A tecnologia – ou a obrigatoriedade de seu uso – pode, sim, ser um fator dificultador no processo de EaD *online*. Embora os jovens sejam mais abertos para a cultura digital, transitem com muita tranquilidade pelos sites e pelas salas de bate-papo na rede, as ferramentas de EaD não são tão simples quanto parecem e os pré-requisitos, ANEXO C, além de nem sempre serem cumpridos pelos estudantes, naturalmente não são verificados pela instituição. Muitos ficam aguardando orientações, assim como acontece na sala de aula de tijolos, mas ‘o professor não chega’, como bem pode ilustrar o *email* enviado por um aluno do curso de Comunicação Social à coordenação presencial:

*[...] O que eu devo fazer ?Eu tô atrasado e dever ter muita coisa acumulada lá e não sei direito o que fazer. Dá pra pegar os exercícios nos xerox ou algo assim ? Valeu pela atenção! **Até que enfim alguém se preocupou comigo nesse negócio da matéria virtual(...)**. Obrigado por sempre me ajudar [...].*

O despreparo dos estudantes para lidar com a tecnologia aparece como consenso entre os docentes investigados:

- [35] D6 *Os alunos não sabem o que é fazer uma disciplina virtual. Carregam a mentalidade de que já existe a cultura de serem recebedores de produtos, de pacotes de conhecimento.*
- [36] D3 *No semestre inteiro eu recebi uns 80 emails; desses, cinco eram sobre o conteúdo da disciplina. O restante era todo com dúvidas tecnológicas.[...]A aprendizagem pode ocorrer nos dois (presencial ou online) se: a) o aluno dominar as tecnologias; b) o aluno tiver cultura de tecnologia. A tecnologia ajuda na aprendizagem.*

No entanto, é também notória a crescente intimidade com as ferramentas, com o passar dos semestres de oferta de disciplinas a distancia na PMV:

[37] D8 *Os problemas de tecnologia reduziram consideravelmente. Já percebemos outra geração, mais preparada do que a primeira que recebemos. A rapidez de mudança é apavorante.*

A utilização dos espaços de interação nas ferramentas de EaD *online* é considerada por muitos docentes como crucial no desenvolvimento do trabalho a distância e significa, para alguns, o melhor caminho para uma maior aproximação entre professores e alunos. No entanto, as ferramentas disponíveis nem sempre dão conta desse ajuste. Muitos alunos, ainda que se matriculem nas disciplinas virtuais, não estão 'disponíveis' para essa troca permanente. Muitos professores, por sua vez, insistem na idéia de que a autonomia deve ser absoluta e acabam transformando o espaço de aprendizagem em um grande 'disco virtual' em que são depositados todos os arquivos de consulta e de produção.

[38] D2 *Eu não tenho um caderninho onde eu anoto: um aluno tal fez uma pergunta legal no fórum; um aluno tal escreveu um correio eletrônico desaforado; não...eu deixo correr. Mas a gente percebe alunos que participam efetivamente do fórum.*

[39] D6 *É possível manter um contato estreito com os alunos via correio eletrônico. Os meninos que mantiveram correspondência foram bem sucedidos, mas confesso que foi uma iniciativa dos alunos. O primeiro passo na direção do aluno eu não dei.*

Por que, então, esses espaços – considerados tão importantes para o sucesso de uma disciplina *online* - são subutilizados, como alega grande parte dos professores?

- [40] D8 *Temos uma cultura a ser modificada. Nosso professor não é docente que tenha passado por preparação para lecionar com acesso às metodologias relativas ao processo cognitivo.*

Há, ainda, alunos que utilizam a própria rede para realizar formação entre pares e, em alguma medida, negar a proposta de uma ferramenta que os obriga a participar de uma sala de aula no ciberespaço:

- [41] D7 *Meus alunos não utilizaram o fórum da disciplina, mas, criaram um grupo de discussão no Yahoo!³⁵ onde tiravam, entre eles, as dúvidas do conteúdo. Eles não queriam me deixar participar...Tive que insistir muito para entrar na lista deles... Acho que os meninos tem medo de registrar as dúvidas no fórum e preferem resolver as coisas entre eles mesmos.*

Em função do modelo de escola que insiste em se transportar para o ciberespaço e das dificuldades em lidar com a tecnologia, tanto de professores como de alunos, torna-se impossível desconsiderar o que Pallof e Pratt (2002), a partir dos conceitos retirados de Jones (1995), promovem como um passo na direção de compreender os elementos que se manifestam através de uma personalidade eletrônica que toma lugar quando estamos *online*:

- a capacidade de dar continuidade a um diálogo interno a fim de formular respostas;
- a criação de uma imagem de privacidade, tanto em termos do espaço a partir do qual a pessoa comunica-se quanto da capacidade de criar um sentimento interno de privacidade;
- a capacidade de lidar com questões emocionais pela forma textual;
- a capacidade de criar uma imagem mental do parceiro durante o processo comunicativo;
- a capacidade de criar uma sensação de presença online por meio da personalização do que é comunicado (PALLOF; PRATT, 2002, p. 46).

³⁵ www.yahoogrupos.com.br.

Nesse sentido, não se trata de abrir mão da presença, mas de percebê-la como uma manifestação em outro lugar, tão importante quanto a sala de aula de tijolos.

Estimular essa participação não é tarefa fácil e muitos abrem mão dela quando não se consideram bem sucedidos nas primeiras tentativas. Esse relacionamento é construído, na PMV, principalmente, através dos correios acadêmicos trocados entre professores, alunos e tutores, numa tentativa de estabelecer uma comunicação mais próxima e eficaz. Alguns professores acreditam que esse relacionamento poderia ser melhor se os estudantes utilizassem essas ferramentas com mais frequência:

- [42] D1 *Eles (os alunos) ainda não entendem que aquela ali é a ferramenta para estreitar relacionamento com o professor, tirar dúvida; e eles não têm o hábito de fazer isso.*
- [43] A3 *Na verdade, escrevi apenas um email para o professor. Esse ambiente virtual não me atrai. Eu pego a matéria, imprimo e estudo com papel e lápis mesmo!.*

Tal envolvimento, no entanto, deve acontecer também por parte dos professores no que se refere às respostas às dúvidas, aos *emails* e às manifestações nas discussões levantadas nos fóruns. Caso contrário, o que se verifica 'nos estudantes' é o sentimento de isolamento e falta de cuidado:

- [44] D2 *[...] porque professor que fica uma semana sem entrar no sistema de educação a distância é complicado dependendo da matéria [...]. O aluno tem que perceber que você está ali presente, que você acompanha, que você responde as dúvidas dele diariamente, ou a cada dois dias [...].*
- [45] A4 *Estou muito insatisfeita com o professor de XXX. Nunca tive problema algum com professor. Tenho duvidas, pergunto e ele não responde. Já solicitei então um monitor e ele não deu atenção... Desculpa estar desabafando com você, mas estou muito chateada, ainda mais que estou*

cursando minhas últimas disciplinas para colar grau em dezembro e justo agora no final acontece isto.

Entram em cena problemas de outra natureza: a autonomia não é desejada por todos. Ser autônomo, na perspectiva de Freire (1996), só é possível para um ser que pensa em si, que intervém, que transforma, que sonha e fala do que sonha, avalia, valora, decide e rompe, alcança a importância da liberdade e das escolhas feitas.

No entanto, como lembra Moreira ([19-], p.1), a autonomia não é, usualmente, estimulada no ensino presencial. Para ela, temos duas alternativas: “ou a construímos, de partida, ou os alunos já estarão fadados a mais um fracasso”.

Nesse sentido, propõe que

os professores acompanhem efetivamente o processo de aprendizagem dos alunos, orientando-os e oferecendo pistas para que consigam responder às questões propostas ou realizar as atividades previstas para a aprendizagem do conteúdo, abrindo debates estimuladores nos espaços de interação do ambiente virtual (MOREIRA, [19-], p. 2).

Não menos importantes, os tutores, nessa perspectiva, devem atuar como coadjuvantes no processo, estimulando e oferecendo ajuda, “enfim, cuidando para que todos os alunos se empenhem efetivamente no trabalho” (MOREIRA, [19-], p. 2).

Os esquemas abaixo representam uma síntese do comportamento de professores no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula de tijolos e de bits, construídos a partir da análise do *corpus*:

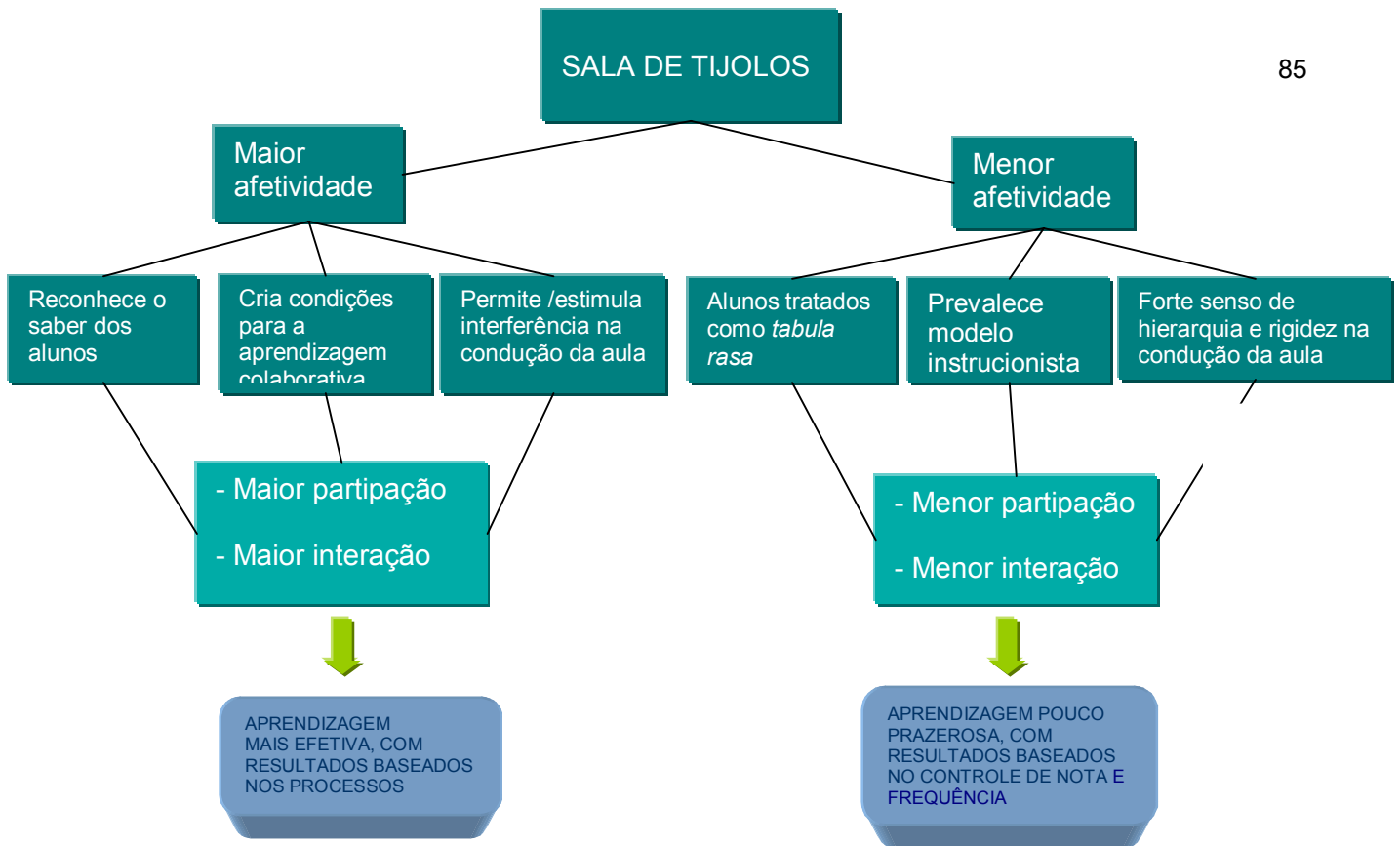


FIGURA 5 - Esquema resumo "Sala de Tijolos".

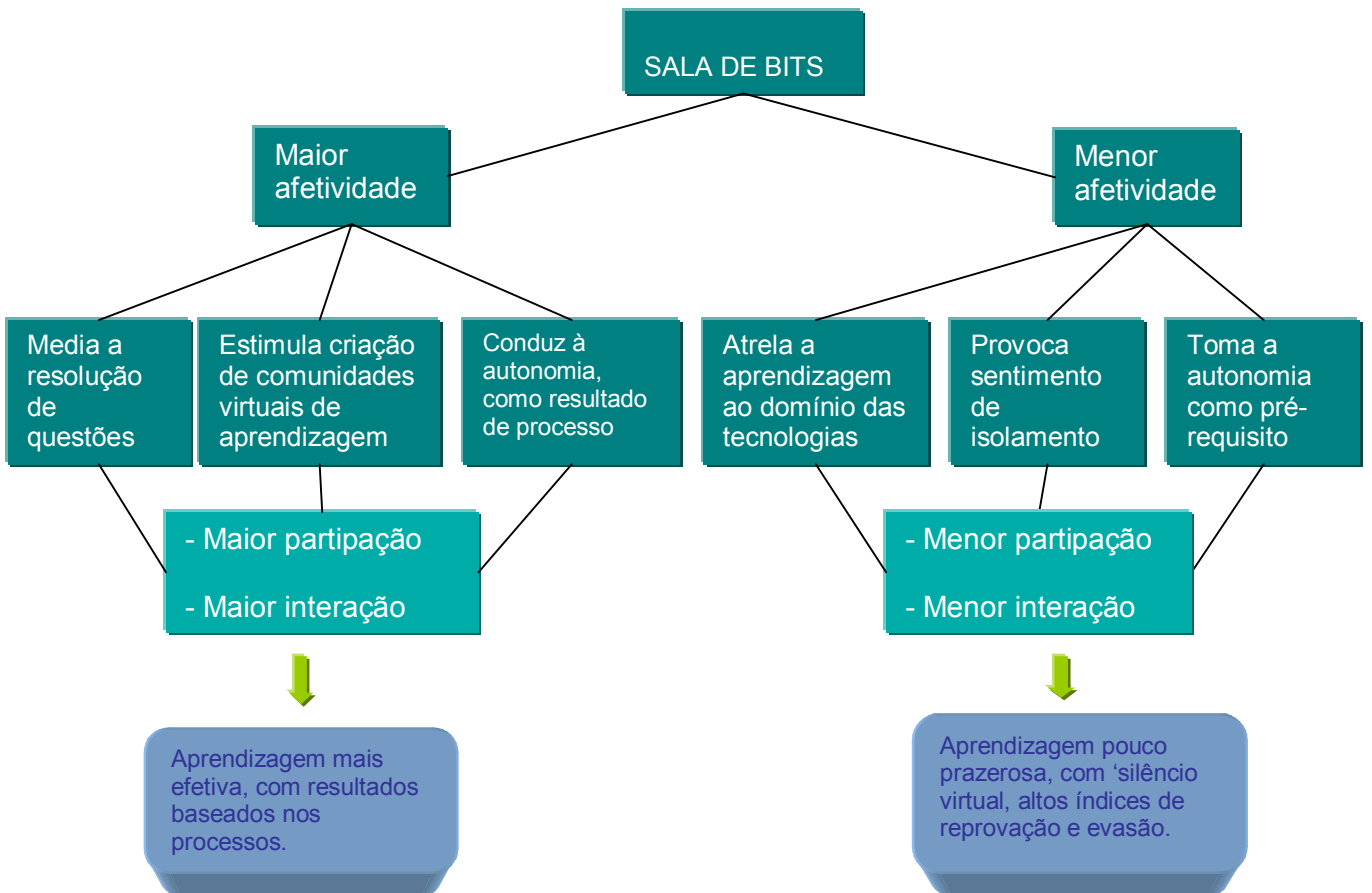


FIGURA 6 - Esquema resumo "Sala de Bits".

Existirá, portanto, uma linguagem eficiente que leve em conta a afetividade entre os interlocutores presentes em sala de aula *online*?

- [46] D2 *A linguagem é essencial. No virtual, os sentidos são transferidos para as pontas dos dedos. Tá tudo escrito. E quando você escreve, você pode ler de uma forma e o cara pode ler de outra, dependendo do humor dele. Se às vezes o aluno manda uma mensagem mais ríspida, eu já começo a resposta 'olá, fulano de tal!...no final, 'um abraço, bom estudo'...eu acredito que a linguagem é a forma que temos de suprir a falta da presença física.*

As experiências emotivas, produtos de imagens mentais de que nos fala Wallon (1986 *apud* Galvão, 2003), ora funcionando como aquela que modela nossa razão, como lembra Del Nero (1997), bem como toda carga de subjetividade, reforçadas pela linguagem, têm efeito no convívio social. Atuariam, portanto, e sobremaneira, em ambientes em que existe interdependência, como a sala de aula, pois, como bem diz Barthes (2002, p.11), “o texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra [...]”.

7 PARA ONDE APONTA O MEU OLHAR

Posso prometer ser sincero, mas não imparcial.
Goethe

Se o objetivo de toda investigação é buscar respostas para algumas perguntas, é possível que eu saia desta com mais perguntas que entrei. Não serão, entretanto, as mesmas perguntas, já que não tenho dúvidas de que:

- a) a afetividade, bem como as emoções, é muito importante como elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem, independente do espaço em que ele se estabeleça;
- b) as relações pedagógicas permeadas de afetividade são mais difíceis de serem percebidas e cultivadas num ambiente em que os sentidos não estão presentes, mas, não impossíveis ou indesejadas;
- c) os docentes que reconhecem a afetividade como importante para a aprendizagem conseguem estabelecer relações pedagógicas mais profícuas no ciberespaço, a despeito de toda dificuldade que possa, por vezes, 'atrapalhar' o processo;
- d) é fundamental que os interlocutores (professores, alunos, monitores e tutores) encontrem mecanismos de conhecimento e reconhecimento mútuo, a fim de que se estabeleça o sentimento de comunidade de aprendizagem.

Nada, entretanto, alivia o clima de angústia. Poucos aprenderam, de fato, a ser professor; menos ainda, a ser 'ciberprofessor'. Ainda que os conteúdos estejam sob controle, não há clareza no que se refere às questões pedagógicas. Falar disso, no momento em que há mais gente preocupada com a maneira mais

fácil de fazer a ferramenta funcionar, com o *e-mail* que não chega, com os arquivos corrompidos, com a matrícula feita após o início do semestre letivo pode parecer menos relevante.

No entanto, é curiosa a maneira como se constroem as teorias e as práticas. Para falar de EaD *online* é preciso voltar no tempo e pensar nas raízes de modelos bem sucedidos no plano presencial. Mas não para repeti-los, simplesmente. Talvez por isso, opino, seja tão importante mudar o foco da discussão em torno da EaD. Talvez porque, em alguma medida, ela não seja tão diferente assim do ensino presencial exercido por quem é consciente do seu papel. Por quem acredita, até que se prove o contrário, que ensinar e aprender são inseparáveis.

É nesse contexto que, acredito, os educadores que agora atuam no ciberespaço devem assumir o papel de criadores de possibilidades para que os educandos se assumam como sujeitos também da produção do saber. Quando ensinar se dilui na experiência de aprender, os envolvidos participam de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética. É preciso manter vivo 'o gosto pela rebeldia', ensina Freire (1996). Não seria esse modelo de sala de aula que todos desejamos, uma organização viva?

No entanto, outras indagações permanecem. O que é ser professor? Essa pergunta me persegue desde o dia em que comecei a exercer esse ofício. É claro que, de início, ela ainda não era tão perturbadora. Parecia-me um prêmio, um reconhecimento por ser bem sucedida naquela que seria minha profissão. Parecia-me, ainda, uma resposta positiva ao que eu havia, desde muito tempo, planejado para mim. Enfim, uma meta alcançada.

Eu ainda não sabia, mas era uma enrascada. Entrar em sala de aula como professor é, no mínimo, assustador. Deliciosamente assustador. E ninguém

consegue transmitir isso, ainda que esteja há décadas lecionando. Trata-se de uma experiência íntima, ainda que cercada de olhinhos, muitos tão assustados quanto os nossos. E para aceitar esse desafio como delicioso, é preciso que carreguemos conosco uma boa dose de desprendimento. É estar disponível para o aprendizado, mais do que para ensinar. É assim que eu venho aprendendo, diariamente, a ser professora.

Ao pesquisar EAD *online*, encontrei professores em outra grande encruzilhada. Muitos sequer têm idéia do que estejam fazendo ali. Outros, curiosos, tentam desesperadamente entender o que está acontecendo, ao longo do caminho.

Há, ainda, aqueles que acreditam que encontraram, finalmente, uma maneira “mais fácil” de ganhar dinheiro sem ter que lidar com as dificuldades, muitas vezes já conhecidas, de uma sala de aula de tijolos. Esses, sim, estão numa enrascada de fato.

Falar em EaD *online* é falar de risco. O risco do novo, o risco do desconhecido, o risco de ter que pagar o preço por ter sido pioneiro. Mas há outros fatores em jogo, e que põem em risco o ser-aluno e o ser-professor. Valores importantes na relação ensino-aprendizagem, como o respeito pelos saberes dos educandos, a criticidade, a presença do risco como processo da descoberta e a aceitação do novo para construir, com sabedoria, o mandamento segundo o qual é preciso criar as possibilidades para a produção ou a construção de saberes. Isso não se restringe – ou se encerra – com a atividade docente dentro de sala de aula ou, tampouco, é uma ‘verdade’ que chega com as novas tecnologias.

Como manter vivo o gosto pela rebeldia num espaço em que não sou reconhecido e não reconheço o outro? Como estabeleço conexões que dêem conta dessa falta?


O que pude perceber com muita clareza nos dois anos em que estive envolvida com o que agora se materializa neste relatório é que, se pretendemos participar do processo de construção de uma nova modalidade de educação, não podemos acreditar que oferecer a opção de disciplinas online, especificamente para alunos de graduação com cultura construída no ensino presencial, se resume em adotar uma ferramenta que funcione (do ponto de vista tecnológico) e cobrar de estudantes e docentes que a dominem. Além disso, é preciso estar ciente de que tal modalidade não se aplica a qualquer perfil de aluno. Podemos, inclusive, dizer que a efetividade do processo de ensino-aprendizagem não está relacionada, exclusivamente, com o resultado final –aprovação ou reprovação – mas com uma complexa trama que considera o nível de satisfação de alunos e docentes, bem como a necessidade de se criar um espaço próprio, e não reproduções à distância do modelo presencial.

Enfim, talvez um dos aspectos mais relevantes observados ao longo da investigação nos leva a acreditar que esse espaço (ciber) de aprendizagem ainda não é capaz de construir afetividade. A Portaria 4059/2004 do MEC, divulgada em dezembro último, dá sinais de que isso se confirma. Exigir encontros presenciais para propostas de EaD *online* vem ao encontro do desejo de muitos professores e alunos ouvidos. É preciso ter cuidado, porém. Esses momentos, sugiro, não devem acontecer apenas para que uma portaria se cumpra ou para, quem sabe, estudantes terem suas dúvidas respondidas na véspera de uma avaliação formal. É preciso transformá-los em oportunidades para o reconhecimento, já que ainda não encontramos uma estratégia que dê conta da

falta da presença física. É preciso, ainda e não sei por quanto tempo mais, manter esses vínculos presenciais, pontuais, porém, significativos, até que nos sintamos – docentes e alunos – preparados para uma modalidade de educação 100% *online*.

O desafio me parece o de transformar a adversidade em aliada. Devemos buscar no alfabeto emocional – prazer e desprazer – as condições de fazer do não-lugar o melhor lugar para colocarmos em evidência nossa essência, contando com a possibilidade de, do outro lado, haver alguém também disponível e desejoso desse contato.

Joga pedra no Saramago!

 ronaldo ribeiro [ronaldofribeiro@hotmail.com]

Você respondeu em 20/6/2004 19:20.

Para: danielaserra@uol.com.br

Certa vez, quando estive no Palácio das Artes, José Saramago implicou com as novas tecnologias. Disse horrores a respeito da internet, dos softwares e congêneres, que supostamente desumanizam a vida. Eu que sou um "analfabeto digital"(termo que aprendi com a Carmem e que uso sempre que quero denigrir-pseudo-modéstia!!!- minha imagem) aplaudi de pé! Lembro até de uma das frases que ele disse(adoro frases, tipo aquelas que vem no meio da revista caras!!! Dá um verniz intelectualóide...):

"Uma lágrima nunca será derramada sobre um e-mail", disse Saramago.

Não sei mais se concordo com ele.

Não chorei ao ler sua carta, quero dizer, seu e-mail. Mas soltei um baita dum sorriso, daqueles que a gente nem mexe a boca, mas que faz mexer lá dentro, daqueles que ninguém percebe que a gente riu. E me senti próximo de você... Não seria esta humanidade, este contato, esta aproximação que buscavam nossos ascendentes quando escreviam cartas? Acho que sim.

Obrigado, portanto, por sua carta.

Boas férias para você

E até breve

A gente vai se falando... por carta!

Ronaldo

FIGURA 7 - Reprodução de e-mail.

Fonte: RIBEIRO, Ronaldo (ronaldofribeiro@hotmail.com) Joga pedra no Saramago [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por danielaserra@uol.com.br 2004.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 mar. 2002. Disponível em:
< <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063ul146.shtml>>. Acesso em: 3 out. 2004..

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BATTEGNO, Caleb. *Educação para o amor: introdução à psicologia da afetividade*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

BODGAN, Robert; BLIKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 *apud* GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27839. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2005.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (Org.). *Por uma outra comunicação*. São Paulo: Record, 2003.

_____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

CAVALLO, David. *Comunicação pessoal*. Boston: [s.n.], 2001 *apud* BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: _____. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Tradução: Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999 *apud* MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DEL NERO, Henrique Schützer. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Colégiun Cognitivo, 1997.

DEMO, Pedro. *Certeza da incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida*. Brasília: Plano, 2000.

_____. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

DERRIDA, J. A escritura pré-literal. In: _____. *Gramatologia*. Trad.: Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva. Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973 *apud* TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa, século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 7. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

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

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVAO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

GIUSTA, Agneta da Silva. Educação a distância: contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, Agneta; FRANCO, Iara Melo (Org.). *Educação a distância: uma articulação entre teoria e prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONZALEZ REY, Fernando Luiz. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. 2001. Texto encomendado para 24^o reunião anual da AnPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/te7.doc>>. Acesso em: 01 mar. 2005.

HABERMAS, Jü Rgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993 *apud* BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1996.

IBOPE. *Internauta, o homem e o mito*. 2000. Disponível em: < <http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: maio 2000.

JAHN, Ana Paula *et al.* A educação a distância e os desafios de uma proposta baseada na mediação pedagógica e na aprendizagem colaborativa. In: ALMEIDA, FERNANDO José de (Coord.). *Educação a distância* :formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo, 2001. (Projeto Nave).

JONES, S. *Cybersociety*. Califórnia: Sage, 1995 *apud* PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOHL, Marta de O.; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

LANE, S. T. M.; ARAÚJO. Y. (Org.). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2000. e não GIORA, REGINA CÉLIA

LE MOS, A.; CARDOSO, C.; PALACIOS, M. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. *Análise e Dados*. Salvador: v. 9, p. 68-76, 1999. Disponível em:<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/txt_col1.htm>. Acesso em: 01 mar. 2005.

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

_____. *O que é o virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *As tecnologias da inteligência*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo McLuhan*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARCOCCIA, Michel. Lês smileys: une représentation iconique des émoticons dans la communication médiatisée par ordinateur. In: LES EMOTIONS dans les interactions. Lyon, 2001.

MARI, Hugo. Análise do discurso e ensino: a importância de se repensar o trabalho com a língua. In: MARI, Hugo (Org.) *Categorias e práticas de análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/FALE/UFMG, 2000.

MARINHO, Simão Pedro P. *et al.* Building capacity to teach in virtual learning environments. In: MÉNDEZ-VILAS, A. *et al.* (Ed.). *Advances in technology-based education: toward a knowledge-based society*. Badajoz: Infoex, 2003. p. 578-582. v.1.

MATURANA, Humberto. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Ciência e cotidiano: a ontologia das explicações científicas. In: WATZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter (Org.). *O olhar do observador*. Campinas, SP: Workshopsy, 1991.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana* São Paulo: Palas Athena , 2002.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos resenhas*. Atlas, São Paulo: 2003

MIELNICZUK, Luciana. Considerações sobre interatividade no contexto das novas mídias. 2001. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001_mielniczuk_interatividadenovasmidias.pdf. Acesso em: 27 de dez. 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do professor*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias*. [200-] Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2003.

MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 20 out. 2003.

MOREIRA, Mércia. *Processo ensino-aprendizagem e avaliação em cursos a distancia da PUC Minas Virtual*. [S.n.t.], [19-].

MORENO, Montserrat *et al.* *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NUNES, Ivonio Barros. *Modalidades Educativas e Novas Demandas por Educação*, 1999. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.asp?TEXTO=1449#>>. Acesso em: 27 fev. 2005.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRET, Raphael. *A inteligência coletiva segundo Pierre Lévy*. 2002. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/vernoticia.php/id/1420>>. Acesso em: 20 set. 2004.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

PIERCE, Charles S. *Collected papers*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1958. v. 1-6 *apud* SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal : aplicações na hipermídia*. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2001.

PINKER, Steven. *Tabula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POMBO, Olga. O meio é a mensagem. *In*: POMBO, Olga. (Org.). *McLuhan: a escola e os media*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, 1994. p. 40-50, cap. 4. (Cadernos de história e filosofia da educação, 1). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/mcluhan/estudo_mcl_olga.pdf>. Acesso em: 4 out 2003.

QUÉRÉ, Louis. *De um modelo epistemológico da comunicação a um modelo praxeológico*. Trad. Vera Lúcia Westin e Lúcia Lamounier. *In*: *Reseaux*. Paris , n. 46/47, mar-abril 1991.

RAMAL, Andréa Cecília. *Ler e escrever na cultura digital*. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2005.

RANSELL, *Peircean semiotics*. Trabalho em progresso, 1983 *apud* SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal : aplicações na hipermídia*. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2001.

RHEINGOLD, Howard. *Virtual community*. 1998. Disponível em: <www.rheingold.com/vc/book/>. Acesso em: 28 fev. 2005.

RIBEIRO, Laura C. *Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas*. São Paulo: Fapesp, 1986.

RIBEIRO, Ronaldo (ronaldofribeiro@hotmail.com) Joga pedra no Saramago [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por danielaserra@uol.com.br em 20 jun. 2004.

SABA, Farhad. *Strategies to Succeed in Distance Learning*. 2004. Disponível em <http://www.distance-educator.com/dnews/print.php?sid=10461>. Acesso em: 20 fev. 2005.

SADOVNIK, Alan R. *Basil Bernstein*. Paris: Unesco, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento :sonora visual verbal : aplicações na hipermídia*. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2001.

SCHAUN, Angela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. Construindo projetos para ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, FERNANDO José de (Coord.). *Educação a distância* : formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo, 2001. (Projeto Nave).

SINGER, Helena. *República de crianças*: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HICITEC/FAPESP, 1997 *apud* BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

VALLÉE, Jacques, *Les Enjeux du millénaire, capital-risque et innovation*. Paris: Hachette Littératures, 1998 *apud* WICKERT, M. L. *O Futuro da educação à distância no Brasil*. (Palestra apresentada em mesa redonda sobre o mesmo título na Universidade de Brasília em 05/04/99). Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/lucia1.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2005.

VAN DER VEER, R. VALSINER, J. *Vygotsky*: uma síntese. Sao Paulo: Loyola, 1996.

VARELA, F. *Connaître : les sciences cognitives*. Paris: Seuil, 1989 *apud* QUÉRÉ, Louis. *De um modelo epistemológico da comunicação a um modelo praxeológico*'. Trad. Vera Lígia Westin e Lúcia Lamounier. In: *Reseaux*. Paris , n. 46/47, mar-avril 1991.

VIDIGAL, Betty. *A língua na Internet*. 1995 Disponível em: <<http://www.ube.org.br/edicao95/materia01.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2005.

VITTADINI, Nicoletta. Comunicar con los nuevos media. In: BETTETINI, Gianfranco; COLOMBO, Fausto. *La nuevas tecnologias a la comunicación*. Barcelona: [s.n.], 1995 *apud* MIELNICZUK, Luciana. Considerações sobre interatividade no contexto das novas mídias. 2001. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001_mielniczuk_interatividadenovasmidias.pdf. Acesso em: 27 de dez. 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1991. v. 1 *apud* VAN DER VEER, R. VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Sao Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and speech, psychiatry*. 1939 *apud* BERNSTEIN, Basil. Social struture, language and learning. *Educacional Research*, n. 3, p. 163-176, 1961.

WALLON, H. A atividade proprioplástica. In: GALVAO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

WICKERT, M. L. *O Futuro da educação à distância no Brasil*. (Palestra apresentada em mesa redonda sobre o mesmo título na Universidade de Brasília em 05/04/99). Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/lucia1.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2005.

WILLIAMS, Simon J. Emotions, cyberspace and the 'virtual' body. In: WILLIAMS, Simon J.; BENDELOW, Gillian. *Emotions in social Life: critical themes and contemporary issues*. London: Routledge, 1997.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES

Este primeiro questionário foi elaborado com a intenção de selecionar, entre vários professores que já fizeram ou fazem o curso de formação continuada para o ciberespaço, oferecido pela Puc Virtual, aqueles que atendem aos critérios entendidos como fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa :

- Experiência prévia no ensino presencial;
- Avaliação positiva sobre a importância da afetividade como estratégia de EaD *online*
- A utilização de estratégias para a incorporação da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Ead *online*.

A) IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Data de nascimento:

Formação:

Tempo de docência na educação presencial:

B) EXPERIÊNCIA COM EAD

1. Como aluno em outro curso a distância ()
2. Como professor () Em que área? Durante quanto tempo?
3. Como tutor () Em que área? Durante quanto tempo?

C) QUESTÕES:

1. O que considera uma relação baseada na afetividade entre professor/aluno, aluno/aluno?
2. Considera importante relações educativas baseadas na afetividade?
3. É importante que o professor conheça seus alunos pelo nome? Você conhece os seus?

4. Como lida com alunos que faltam às aulas? (Os motivos apresentados para justificar a ausência são importantes?)
5. Permite que os alunos tenham acesso ao seu e-mail, endereços e telefones?
6. Acha a chamada importante? Em que sentido? Faz com frequência?
7. Como distribui suas aulas, considerando o total de 100%:
 - a. expositivas sem auxílio de recursos audiovisuais;
 - b. expositivas com auxílio de recursos audiovisuais;
 - c. seminários;
 - d. atividades práticas sobre o conteúdo da disciplina em sala de aula;
 - e. atividades fora da sala de aula com a presença do professor;
 - f. atividades fora da sala de aula sem a presença do professor;
8. De que maneira avalia os alunos?
 - a. individualmente
 - b. em grupo
- 8.1. Como avalia o aluno no grupo?
9. O que costuma fazer para garantir um bom ambiente em sala de aula?
10. O silêncio em sala de aula é importante?
11. Que estratégias costuma adotar quando percebe que há alunos dispersivos em sala?
12. Permite que alunos fiquem em sala quando percebe que estão fazendo atividades não relacionadas ao conteúdo da aula?
13. Como lida com o absenteísmo em sala de aula?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE PERGUNTAS PUBLICADO NO BLOG PARA ALUNOS MATRICULADOS EM DISCIPLINAS ONLINE NA PUC MINAS VIRTUAL

1. Você sabia o que era fazer uma disciplina online? Por que decidiu se matricular na opção online?
2. Você acha importante que os professores conheçam seus alunos pelo nome? E que os alunos se conheçam?
Essa pergunta vale para a sala de aula 'de tijolos' e também para ciberespaço.
3. Qual a melhor maneira de se conhecer, considerando que estamos em uma sala de aula online? Ou isso não é importante quando estamos fazendo uma disciplina a distância?
4. O que é um bom ambiente de sala de aula? O que é preciso que aconteça em sala de aula (presencial ou online) para que a aprendizagem ocorra?
5. De quem depende mais esse ambiente propício à aprendizagem, professor ou aluno?
6. Você utiliza(va) outras fontes de pesquisa além do material disponibilizado pelos professores? Quais?
7. Você procura/procurou colegas para realizar tarefas no ambiente virtual?
8. Você se sentiu desamparado em algum momento ao longo do semestre? Explique...
9. Você sente ou sentiu falta de um professor 'de carne e osso' ao longo do semestre? Como? Em que circunstâncias?
10. Você acha que existe uma linguagem específica para trabalhar no ambiente virtual? Que linguagem é essa?
11. No que se refere às dificuldades próprias de cada conteúdo, e considerando a experiência prévia do presencial, vocês avaliam que os professores das disciplinas são mais ou menos rigorosos na versão online?
12. Você utiliza os espaços de interação? Haveria outras ferramentas – além de chats e fóruns - que poderiam ser utilizadas para facilitar a aprendizagem?
13. Você gostaria de ter encontros presenciais mesclando as aulas online? Por quê?
14. O que você avalia como positivo e o que vc avalia como negativo na experiência de uma disciplina online?

ANEXO A

PORTARIA DO MEC MODIFICA PROCEDIMENTOS RELATIVOS ÀS DISCIPLINAS OFERTADAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA GRADUAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4º A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Art. 5º Fica revogada a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO B

PORTARIA Nº 2.253 DE 18 DE OUTUBRO DE 2001

(DOU 19/10/2001, p. 18, Seção1)

O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o *caput*, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no *caput* corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no *caput* não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos.

Art. 3º As instituições de ensino superior credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, como previsto nesta Portaria, devendo ser observado o disposto no § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior – SESu -, do Ministério da Educação – MEC -, bem como enviar cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não presencial, para avaliação.

§ 2º A avaliação prevista no parágrafo anterior poderá facultar a introdução definitiva das disciplinas que utilizem método não presencial no projeto pedagógico de cursos superiores reconhecidos ou indicar a interrupção de sua oferta.

Art. 4º As instituições de ensino superior não incluídas no artigo anterior que pretenderem introduzir disciplinas com método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos deverão ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESu, MEC.

Parágrafo único. Os planos de ensino apresentados serão analisados por especialistas consultores do Ministério da Educação, que se manifestarão através de pareceres emitidos pela SESu, e somente poderão ser implementados após a expedição de ato de autorização do Ministério da Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA