

**Kátia Cristina do Amaral Tavares**

**Aprender a moderar lista de discussão  
– um estudo na perspectiva da teoria da atividade**

**Doutorado em Lingüística Aplicada  
e Estudos da Linguagem**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**São Paulo**

**2004**

Kátia Cristina do Amaral Tavares

**Aprender a moderar lista de discussão**  
**– um estudo na perspectiva da teoria da atividade**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira.

São Paulo

2004

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local e data: \_\_\_\_\_

Ao meu filho, Henrique

Ao meu marido, Paulo

À minha mãe, Luiza

Ao meu pai, Homero (*in memoriam*)

## **Agradecimentos**

Ao meu filho, Henrique Tavares Godinho, ao meu marido, Paulo Henrique Couto Godinho e à minha mãe, Luiza Pires do Amaral, pela compreensão, apoio, incentivo e amor incondicionais.

À minha orientadora, Profa. Dra. Anise D'Orange Ferreira, com quem aprendi muito sobre pesquisa, tecnologia e vida acadêmica, pelo acompanhamento, parceria e confiança de sempre.

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, que me apresentou à Teoria da Atividade e com quem aprendi muito sobre formação do professor, pesquisa e vida acadêmica em geral, pela amizade sincera, pela generosidade em compartilhar conhecimentos e experiências e por participar da banca examinadora desta tese.

Às Profas. Dras. Maria Cecília Magalhães, Maria do Carmo Fontes, Heloisa Gonçalves Barbosa, Heloisa Collins, e Vera Menezes de Oliveira e Paiva, pelas fundamentais contribuições acadêmicas e apoio pessoal ao longo do doutorado e por terem aceitado em participar, como titulares ou suplentes, da banca examinadora desta tese.

Ao grande amigo e pesquisador, José Paulo de Araújo, pelas sugestões e solidariedade.

À moderadora iniciante e demais participantes da lista de discussão investigada, por sua disponibilidade.

Aos colegas do Programa em Lael, pelas contribuições acadêmicas e apoio pessoal.

Ao CNPq, pela bolsa de pesquisa concedida, e aos funcionários do Lael.

A todos os meus parentes e amigos, cujos nomes não poderiam ser listados aqui por causa do espaço limitado, agradeço pelo incentivo e pela compreensão durante o período de realização desta pesquisa.

## Resumo

Considerando a crescente utilização de listas de discussão (não vinculadas a instituições ou cursos formalizados) como contextos de educação profissional contínua e a conseqüente necessidade de compreender melhor a atuação e a formação do moderador destas listas (aqui entendido como aquele que medeia, facilita e anima a discussão e não como aquele que avalia as mensagens para autorizar sua distribuição para os membros da lista), esta pesquisa partiu de uma revisão da literatura sobre o assunto para investigar como se dá a experiência de uma moderadora iniciante que aprende a moderar “na prática”, com o apoio de dois moderadores mais experientes, uma lista de discussão de profissionais interessados em educação a distância (EaD).

Adotando a perspectiva da teoria da atividade (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; Kuutti, 1996) e considerando o contexto de investigação como uma rede de atividades, foram analisados os componentes de dois sistemas de atividade interligados: discutir um tema selecionado sobre EaD (em que a moderação é um dos instrumentos mediadores) e aprender a moderar uma lista de discussão. Esta análise buscou compreender como o trabalho de moderação foi realizado e modificado ao longo da atividade, o que e como a moderadora iniciante aprendeu sobre seu trabalho, assim como os principais conflitos e problemas envolvidos em ambas as atividades.

Os resultados trazem implicações para a formação de moderadores de listas de discussão destinadas à educação profissional contínua, além de indicarem pontos críticos relacionados ao uso de listas para a discussão entre profissionais e à atuação do moderador destas listas.

## **Abstract**

Given the increasing use of discussion lists (not related to institutions or formal courses) as contexts of continuing professional education and the consequent need of better understanding the practice and the formation of the moderator of these lists (seen here as the one who mediates, facilitates and encourages discussion and not the one who evaluates messages to approve their distribution to the members of the list), this research study departs from a literature review of the topic to investigate the experience of a new moderator that learns “in practice” how to moderate a discussion list of professionals interested in distance education with the help of two more experienced moderators.

Adopting the perspective of activity theory (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; Kuutti, 1996) and viewing the context of investigation as a network of activities, the components of two interacting activity systems were analysed: discussing a selected theme on distance education (activity in which moderation is one of the mediating instruments) and learning to moderate a discussion list. This analysis aimed at understanding how the moderation work took place and was modified throughout the activity, what and how the new moderator learned about her job, as well as the main conflicts and problems involved in both activities.

The results have implications for the formation of moderators of discussion lists aimed at continuing professional education and point out critical issues related to the use of lists for discussion among professionals and to the practice of the moderator of such lists.



## Sumário

Resumo.....	6
Abstract.....	7
Sumário.....	8
Lista de figuras e quadros.....	10
1.Introdução.....	12
2. Moderação de listas de discussão.....	20
2.1. Os papéis e o trabalho do moderador on-line.....	20
2.2. Formação do moderador on-line.....	36
3. Teoria da Atividade.....	49
3.1. Breve histórico.....	50
3.1.1. A primeira geração da teoria da atividade.....	51
3.1.2. A segunda geração da teoria da atividade.....	54
3.1.3. A terceira geração da teoria da atividade.....	63
3.2. Princípios básicos da teoria da atividade.....	66
3.2.1. Contradições como fontes de mudança – um princípio em destaque.....	69
3.3. Implicações metodológicas da teoria da atividade.....	74
3.4. Exemplos de pesquisas fundamentadas na teoria da atividade.....	77
4. Metodologia de pesquisa.....	82
4.1. Objetivos de pesquisa.....	82
4.2. Justificativa da metodologia adotada.....	84
4.3. Contexto de pesquisa.....	87
4.4. Participantes.....	92

4.5. Procedimentos de coleta de dados.....	94
4.6. Procedimentos de análise de dados.....	97
5. Resultados.....	102
5.1. Sistemas de atividade em foco.....	103
5.1.1. Atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” via list.....	103
5.1.2. Atividade de aprender a moderar lista de discussão.....	109
5.2. Conflitos e problemas relacionados à atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista.....	113
5.2.1. Mudanças e conflitos relacionados ao objeto/motivo.....	113
5.2.2. Conflitos relacionados à comunidade.....	134
5.2.3. Conflitos e mudanças relacionados às regras e à divisão de trabalho (com foco no trabalho do moderador).....	140
5.2.3.1. Primeira e segunda semanas de discussão: conflitos na constituição de regras e pouca divisão de trabalho.....	143
5.2.3.2. Terceira, quarta e quinta semanas de discussão: mudanças significativas nas regras de participação.....	158
5.2.3.3. Preparação da sexta semana de discussão: exposição de conflitos sobre regras de participação e reformulação do plano de trabalho.....	169
5.2.3.4. Da sexta semana de discussão em diante: conflito entre tentativas de resgate das regras propostas e novas regras estabelecidas por novos interesses.....	175
5.2.3.5. Uma visão geral: resumo dos conflitos e mudanças relacionados às regras e à divisão de trabalho.....	180
5.3. Detalhamento de componentes da atividade de aprender a moderar lista de discussão: limitações e conflitos a eles relacionados.....	182
5.3.1. Foco no objeto da atividade.....	182
5.3.1.1. Questões práticas sobre a atuação do moderador.....	183
5.3.1.2. Questões gerais sobre o trabalho do moderador.....	198
5.3.1.3. Questões gerais sobre a dinâmica de funcionamento da lista.....	203
5.3.2. Foco nos instrumentos mediadores da atividade.....	206

5.3.3. Foco na divisão de trabalho da atividade.....	217
6. Comentários finais.....	219
7. Bibliografia.....	229
8. Anexos.....	241

## Lista de figuras e quadros

### Figuras

Figura 1:	A estrutura do ato mediado (Vygostsky, 1978:40).....	52
Figura 2:	Modelo de mediação de Vygostsky, reformulado pela teoria da atividade....	53
Figura 3:	Modelo da teoria da atividade de primeira geração (Daniels, 2003: 114).....	54
Figura 4:	Modelo da teoria da atividade de segunda geração Sistema de atividade humana (Engeström, 1987).....	58
Figura 5:	Rede de sistemas de atividade compartilhando o mesmo objeto.....	63
Figura 6:	Rede de sistemas de atividade em que o objeto de um sistema é ferramenta de outro sistema.....	64
Figura 7:	Rede de sistemas de atividade em que um sistema gera ferramenta para outro sistema.....	65
Figura 8:	Sistema da atividade central com os quatro níveis de contradições.....	73
Figura 9:	Sistema de atividade humana (Engeström, 1987).....	104
Figura 10:	Sistema de atividade: Discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” através de lista de discussão.....	108
Figura 11:	Aprender a moderar lista de discussão como “atividade produtora-de-instrumento” (cf. Engeström, 1987) da atividade	

	de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista.....	109
Figura 12:	Sistema de atividade: Aprender a moderar lista de discussão.....	112

## **Quadros**

Quadro 1:	Níveis hierárquicos da atividade segundo Leontiev (1978).....	56
Quadro 2:	Níveis hierárquicos da atividade e das contradições.....	70
Quadro 3:	Datas e textos para discussão - resumo do plano de trabalho enviado por Mila para a lista em 21/09/01.....	122
Quadro 4:	Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semanas 1 a 5.....	124
Quadro 5:	Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semana 6.....	125
Quadro 6:	Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semana 7.....	131
Quadro 7:	Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semana 8 a 12.....	132

## 1. Introdução

A possibilidade de comunicação entre muitas pessoas em uma nova relação de tempo e lugar oferecida pela Internet tem levado muitos usuários da rede a se reunir em grupos de discussão eletrônica ou comunidades de aprendizagem on-line (cf. Jonassen, Peck e Wilson, 1999). Estes grupos ou comunidades costumam utilizar principalmente o modo de comunicação assíncrona (que não exige que seus membros estejam disponíveis para interação ao mesmo tempo), através do uso de listas de discussão eletrônica - também chamadas, entre outras denominações, de grupos de discussão, fóruns on-line, listas de distribuição de e-mails, listas de discussão ou apenas “listas”.

Uma lista de discussão eletrônica é “uma lista de assinantes armazenada em um programa de distribuição de e-mail (como LISTSERV, majordomo, listproc, MailMan), à qual pessoas podem se associar usando seus endereços de e-mail e sob condições estabelecidas naquela lista em particular pelo proprietário da mesma (“list owner”)” (Berge e Collins, 2000:83, minha tradução). A lista possui um endereço de e-mail e cada mensagem postada para este endereço é distribuída para todos os associados ou membros. Há ambientes ou servidores que, além de fazerem a distribuição das mensagens por e-mail, oferecem uma interface web onde as mensagens são armazenadas. Nesse caso, o participante da lista pode escolher acompanhar a discussão por e-mail, via web ou alternar entre os dois modos.

Listas acadêmicas, reunindo pesquisadores para troca de informações, discussão de questões de pesquisa, solução conjunta de problemas, entre outros objetivos, existem desde o tempo da rede BITNET (Because It’s Time NETwork), que se iniciou nos Estados Unidos, em 1981, e na qual se originou o servidor de listas LISTSERV, hoje amplamente usado na Internet.

Embora as listas de discussão sejam relativamente antigas como meio de comunicação digital, seu uso continua se multiplicando no mundo todo por serem familiares aos usuários, fáceis de usar e acessar, relativamente baratas e ainda oferecerem possibilidade de arquivo de mensagens (Berge e Collins, 2000). Listas de discussão são um recurso de comunicação eletrônica estável, que não exige conexão à Internet em tempo real nem conexão por banda larga (que seria necessária para o uso de certos recursos de áudio e

outras tecnologias de ponta) e, conforme apontado por Berge e Collins (2000), podem ser especialmente úteis em países em desenvolvimento onde o acesso à banda larga ainda é restrito.

A partir do recebimento de uma série de mensagens postadas pelos diversos membros da lista (inclusive eles próprios), os participantes podem internamente construir uma “discussão” e, por vezes, até desenvolver uma sensação de pertencer a uma “comunidade virtual” (Rheingold, 1993; Pallof e Pratt, 1999; Kim, 2000). Conforme apontam Berge e Collins (2000), participantes de listas relatam encontrar um senso de comunidade a partir de sua leitura e participação e há literatura que promove a noção de grupos de discussão on-line constituindo-se como comunidades virtuais para seus membros (Rheingold, 1993 a, 1993 b), apesar do ceticismo de alguns autores (como Killian, 1994 apud Berge e Collins, 2000).

Muitos trabalhos (Levy, 1999; Jonassen, Peck e Wilson, 1999; Pallof e Pratt, 1999; Berge e Collins, 2000; Brown, 2001, entre outros) têm discutido o conceito de comunidade, comunidade virtual e comunidade on-line, seu processo de formação, sua importância para a aprendizagem e a percepção dos participantes sobre o assunto.

Para Levy (1999: 130), por exemplo, “comunidades virtuais realizam de fato uma verdadeira atualização (no sentido da criação de um contato efetivo) de grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço”. Jonassen, Peck e Wilson (1999), por sua vez, acreditam que, para um grupo tornar-se uma comunidade, as pessoas precisam sentir-se unidas por algo forte e duradouro, como um objetivo compartilhado. Além do resultado, entretanto, Jonassen, Peck e Wilson (1999:142), destacam que uma comunidade se desenvolve através de um conjunto de valores compartilhados que se reflete em uma cultura local, com suas normas, práticas, rituais e linguagem. Desta forma, pode-se concluir que a existência de uma lista de discussão não implica necessariamente a formação de uma comunidade virtual (Costa, Fagundes e Nevado, 1998), assim como nem todo grupo de pessoas reunidas em um determinado espaço físico forma uma comunidade.

Pallof e Pratt (1999: 29), por sua vez, relacionam comunidade e aprendizagem. Eles acreditam que, na educação a distância, é preciso prestarmos atenção ao desenvolvimento do senso de comunidade dentro do grupo de participantes para que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido. Para eles, a comunidade de aprendizagem é o veículo por

meio do qual a aprendizagem se dá no ambiente on-line. Se adotada esta posição, depreende-se que uma lista de discussão que pretenda promover aprendizagem deva desenvolver o senso de comunidade.

A sensação de pertencer ou não a uma comunidade on-line, entretanto, varia de participante para participante (Brown, 2001). Uma lista de discussão, por exemplo, pode ser identificada como uma comunidade on-line por alguns de seus membros, mas não por outros (ainda que estes reconheçam algumas características de comunidade na lista).

Berge e Collins (2000) investigam a percepção do senso de comunidade de moderadores de listas de discussão (o conceito de “moderador” será discutido a seguir) e seus resultados indicam que mais de 70% dos moderadores pesquisados consideravam suas listas como comunidades e acreditavam que os demais participantes compartilhavam tal opinião.

Independente de ser caracterizada ou percebida como uma comunidade, para ajudar a manter a discussão em desenvolvimento tendo em vista os interesses e objetivos do grupo, a lista de discussão pode ter um ou mais participantes atuando como moderadores que facilitem, moderem e incentivem a interação.

Ao se falar em moderador de lista, é importante distinguir os dois sentidos principais em que o termo é utilizado. Dicionários de computação definem “moderador” como a pessoa ou pequeno grupo de pessoas que gerencia uma lista moderada, sendo responsável por determinar que mensagens de e-mail enviadas pelos participantes podem ser efetivamente distribuídas para a lista. Já na literatura cujo foco privilegia o desenvolvimento da discussão (como Collison, Elbaum, Haavind e Tinker, 2000; Winograd, 2001; Berge e Collins, 2000; Green, 1998; Collins e Berge, 1997), o “moderador” não é apenas aquele que pode aprovar ou não as mensagens, mas alguém que assume diferentes papéis na interação, tais como mediar, facilitar e animar a discussão. Dependendo de como tais funções são exercidas e percebidas, o moderador pode, inclusive, ganhar diferentes nomes: facilitador, mediador, tutor, animador, entre outros.

Neste trabalho, o termo “moderador” será usado em referência ao “moderador-facilitador-mediador” e não ao “moderador-avaliador-censor”. Desta forma, pode-se falar, por exemplo, de uma lista “não-moderada” (isto é, cujas mensagens são distribuídas sem

necessidade de avaliação e autorização prévia) que tenha moderadores, no sentido de facilitadores-mediadores da discussão.

Conforme já apontado, por oferecerem a possibilidade de interação assíncrona entre muitas pessoas através de recursos tecnológicos relativamente simples (para participar basta enviar e receber e-mails), listas de discussão têm sido amplamente usadas por grupos que desejam aprender em conjunto, compartilhando informação e construindo conhecimento a distância. Tais grupos podem estar inseridos tanto em um contexto formal de ensino (disciplinas e cursos diversos) quanto em iniciativas informais e voluntárias de aprendizagem livre e educação contínua. Em ambos os casos, podem ou não ser percebidos ou caracterizados como sendo comunidades ou mesmo estando em algum estágio de desenvolvimento de comunidade (cf. estágios de construção de comunidade propostos por Brown, 2001).

O uso de listas de discussão para a educação contínua - contexto de investigação deste trabalho – tem sido a alternativa de muitos profissionais que, sem vínculo com programas instrucionais formais, têm buscado seu desenvolvimento através da participação nessas listas ou comunidades on-line (de Vries, Bloemen e Roossink, 2000; Berge e Collins, 2000; Shrivastava, 1999; Anderson e Kanuka, 1997). Tais profissionais vêem nas listas de discussão uma oportunidade de trocar informações, compartilhar experiências, discutir problemas e construir conhecimento através da interação com outros profissionais que têm interesses e práticas em comum, mas com diferentes características, habilidades e históricos pessoais, que enriquecem o trabalho em grupo. Deste modo, as listas proporcionam uma educação profissional contínua (também chamada, neste trabalho, de educação permanente, formação contínua ou continuada), entendida aqui, de maneira genérica, como uma forma de construção do conhecimento ao longo de toda a vida, uma necessidade constante diante das demandas do mercado de trabalho, da sociedade do conhecimento e da economia mundial globalizada.

Como a discussão desempenha papel central no desenvolvimento de grupos de aprendizagem on-line (cf. Johnson et al, 2001) – sejam eles definidos ou não como comunidades, estejam eles relacionados ou não com contextos formais de ensino -, pesquisas têm investigado a interação entre os participantes (como, por exemplo, Chen e Jiang, 2000; Erickson, 1997; Bakardjieva e Harasim, 1997; Sringam e Geer, 2000) e, em



especial, o papel do moderador em listas de discussão utilizadas por tais grupos ou comunidades de aprendizagem on-line - como, por exemplo, Berge, 1995; Collison et al, 2000; Teles, Ashton e Roberts, 2000; Winograd, 2001. Estes autores, entre outros (Salmon, 2001; Pallof e Pratt, 1999; Prestera e Moller, 2001; Anderson e Kanuka, 1997, etc.), vêem a atuação do moderador (ou, no caso de contextos formais de ensino, do professor ou instrutor on-line) como elemento fundamental para facilitar e promover o desenvolvimento da discussão, o senso de comunidade e a aprendizagem colaborativa.

Uma revisão da literatura sobre o moderador on-line em contextos de aprendizagem formal (no caso, professor ou instrutor on-line) ou informal, a ser apresentada no capítulo 2, permite agrupar trabalhos sobre o tema, em função de seu foco de interesse e/ou abordagem metodológica. Identificam-se, assim, pesquisas que: (a) fazem comparações entre o contexto presencial e o virtual e da passagem de um para outro (como Berge e Collins, 2000; Harasim, 1990; Feenberg, 1987); (b) apresentam listas de habilidades, papéis, funções ou ações desempenhadas ou recomendadas (como Mason, 1991; Berge, 1995; Winograd, 2001, entre muitos outros), podendo incluir mensagens postadas pelo moderador a fim de exemplificar os papéis ou funções descritos ou prescritos (como Collison et al, 2000; Kim, 2000; Mason, 1991) ou sugerir ações na forma de pares de problema-solução (como Rohfeld e Hiemstra, 1995 e Winograd, 2001); (c) analisam os conteúdos e/ou as formas de realização lingüística das mensagens do moderador para categorizá-las (como o uso de análise de conteúdo por Anderson et al, 2001; análise da interação em função de *moves* por Wells, 1996; categorização de comportamentos instrucionais por Teles et al, 2000; proposta de esquema de estratégias e vozes para facilitação do discurso, por Collison et al, 2000).

Em outras palavras, pode-se dizer que grande parte da literatura sobre o moderador (ou instrutor) on-line prescreve como este deve agir. Outra parte descreve suas ações a partir da análise (feita pelo pesquisador) da linguagem produzida pelo moderador em suas mensagens. Ainda outra parte, investigando a perspectiva do moderador sobre sua própria prática, apresenta generalizações sobre seus papéis e tarefas, normalmente elicitadas através de entrevistas e questionários analisados estatisticamente (como Berge e Collins, 2000; Collins e Berge, 1997). De modo geral, acaba-se por privilegiar o plano individual de atuação do moderador. Faltam pesquisas que priorizem a contextualização das ações e

percepções do moderador no âmbito da prática social, da atividade coletiva de discussão e/ou aprendizagem colaborativa em que o trabalho de moderação está inserido.

Grande parte dos estudos sobre as funções e papéis de um moderador ou instrutor on-line busca contribuir para a formação de moderadores e instrutores. É o caso dos trabalhos já citados (como Berge, 1995; Winograd, 2001; Collison et al, 2000, entre outros) que buscam descrever, sistematizar, exemplificar ou mesmo recomendar características e procedimentos de moderadores e instrutores on-line. Collison et al (2000:12), por exemplo, vêem a moderação on-line como um ofício que tem princípios e estratégias gerais que podem ser ensinadas. Faltam, entretanto, trabalhos que investiguem como, de fato, se ensina e se aprende a moderar. Berge e Collins (2000) também recomendam a realização de pesquisas sobre a formação do moderador, sugerindo que se estude onde os moderadores aprenderam seu ofício e suas sugestões para atividades de treinamento apropriadas. A literatura aponta que a maioria dos moderadores aprende a moderar listas de discussão on-line por ensaio e erro (Winograd, 2001) e, como aprendizes (“apprentices”), pela observação de outros moderadores realizando suas funções (Berge e Collins, 2000), mas faltam estudos que investiguem como esse processo de aprender a moderar efetivamente se realiza.

Quando se compara o volume de pesquisas sobre o moderador de listas de discussão informais com o de estudos sobre o moderador em contextos formais de aprendizagem, tanto em relação à sua atuação quanto à sua formação, a lacuna torna-se ainda maior. Berge e Collins (2000:82) argumentam que “enquanto há um crescente volume de literatura que descreve e prescreve as funções e papéis de instrutores on-line, não há semelhante volume de literatura que especificamente avalie os papéis, tarefas e funções de moderadores on-line em conferências não-pedagógicas, isto é, grupos on-line que não são parte de um curso ou programa instrucional formal” (tradução minha).

Entretanto, o interesse por compreender o trabalho (normalmente voluntário e não remunerado) desenvolvido por moderadores de listas de discussão informais e a necessidade de formar tais moderadores aumentam à medida que se multiplicam os grupos de pessoas que desejam trocar informações, aprender e construir conhecimento em conjunto através de redes de comunicação digital, especialmente para fins de formação profissional contínua não vinculada a programas formais. Conforme já dito, as pressões do mercado de

trabalho em geral para a qualificação permanente dos recursos humanos têm levado os profissionais a buscarem diferentes formas de atualização e desenvolvimento. A relativa flexibilidade de tempo e a ausência de necessidade de deslocamento nas interações assíncronas via Internet somadas tanto à relativa simplicidade dos recursos tecnológicos necessários quanto à crescente valorização da aprendizagem em grupo têm contribuído para que listas de discussão ou comunidades on-line venham atraindo um número cada vez maior de profissionais.

Considerando a necessidade de compreender melhor a atuação e a formação do moderador de listas de discussão não vinculadas a contextos formais de ensino-aprendizagem, esta pesquisa se propõe a investigar como se dá a experiência de uma moderadora iniciante que aprende a moderar “na prática”, com o apoio de dois moderadores mais experientes, uma lista de discussão de profissionais interessados em educação a distância (EaD), que se pretende uma comunidade de aprendizagem on-line (cf. descrição do contexto de pesquisa – seção 4.3).

Esta investigação, portanto, compreende um contexto bastante complexo já que envolve, ao mesmo tempo, questões relacionadas tanto à atuação da moderadora (o que ela faz na lista, como ela modera) quanto à sua formação (o que ela aprende e como ela aprende a moderar). Além disso, a atuação e a formação da moderadora ocorrem numa lista de discussão onde há não só o estudo e discussão de conteúdos (os assuntos abordados na lista), mas também um processo concomitante de formação de comunidade de aprendizagem on-line (Pallof e Prat, 1999).

A fim de compreender o trabalho de moderação e a formação do moderador de listas de discussão dentro do contexto mais amplo da prática social, incluindo aspectos sociais, culturais e históricos, e não focalizar as ações individuais do moderador de maneira isolada, adotou-se aqui a perspectiva da teoria da atividade (discutida no capítulo 3 e também referida como TA), através da qual pode-se entender o contexto de investigação acima descrito como uma rede de atividades que reúne, pelo menos, três sistemas de atividade imbricados: aprender a moderar, discutir temas sobre EaD através de lista de discussão, formar uma comunidade de aprendizagem on-line.

Optando-se por focalizar os sistemas de atividade de discutir sobre um determinado tema em EaD e de aprender a moderar uma lista de discussão e por considerar o sistema de

atividade de formação de comunidade de aprendizagem on-line apenas em referência ao componente de comunidade da atividade de discussão (cf. seção 5.2.2), busca-se responder, através da análise dos componentes dos dois sistemas de atividade selecionados e suas relações, às seguintes questões gerais (a serem detalhadas na seção 4.1):

1. Como o trabalho de moderação é realizado e (possivelmente) modificado ao longo da referida atividade de discussão, tendo em vista os diferentes componentes desta atividade e os conflitos a eles relacionados?
2. O que a moderadora iniciante aprende sobre seu trabalho de moderação? Como ela aprende? Quais os principais conflitos e limitações envolvidos nessa aprendizagem?

Desta forma, esta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos sobre interação e moderação em listas de discussão em geral e, mais especificamente, para a formação de moderadores de listas de discussão que se multiplicam a cada dia como uma alternativa de educação profissional permanente. Além disso, este trabalho visa também avaliar o potencial de utilização da teoria da atividade como arcabouço de análise para estudos sobre moderação e interação em listas de discussão.

A fim de fundamentar teoricamente o desenho da pesquisa de forma geral e, em especial, a coleta e análise de dados e a interpretação dos resultados, parto de uma revisão da literatura sobre o papel e a formação do moderador de listas de discussão (capítulo 2) e sobre a teoria da atividade (capítulo 3).

Após o embasamento teórico, descrevo a metodologia de pesquisa no capítulo 4, justificando o uso da teoria da atividade como abordagem de análise e outras escolhas metodológicas e apresentando detalhadamente as questões e o contexto de pesquisa, os participantes e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

Nos capítulos 5 e 6, apresento, respectivamente, os resultados e os comentários finais.

## **2. Moderação de listas de discussão**

Embora o contexto de investigação desta pesquisa seja uma lista de discussão formada por profissionais interessados em educação a distância, que não faz parte de um curso ou programa educacional, neste capítulo, será revista literatura que aborda o trabalho e a formação do moderador de discussões on-line assíncronas em contextos de aprendizagem formal e informal. Na verdade, como apontam Berge e Collins (2000), o papel do professor como moderador e facilitador de uma discussão de curso on-line tem muito em comum com os papéis que um moderador de qualquer discussão on-line desempenha, “embora moderadores de listas de discussão usadas por adultos fora do contexto escolar possam não se reconhecer como professores/ instrutores”. Não serão ignoradas, entretanto, diferenças entre a moderação em uma sala de aula on-line e a moderação de listas de discussão informais, como as relações institucionais implicadas nos contextos educacionais formais e, conforme destacado por Green (1998), a própria motivação dos participantes, já que o papel do professor como aquele que dá as notas é raramente esquecido pelos alunos (Berge e Collins, 2000).

Na seção 2.1, será revista literatura que aborda os papéis desempenhados pelo moderador on-line e as ações por ele realizadas no seu trabalho de moderação. Na seção 2.2, será apresentada e discutida a literatura sobre aspectos teóricos e práticos da formação do professor, incluindo relatos de experiências e propostas de abordagens a esta formação.

### **2.1. Os papéis e o trabalho do moderador on-line**

Ao iniciar uma revisão de literatura sobre os papéis e o tipo de trabalho desenvolvido pelo moderador de listas de discussão, é necessário resgatar a distinção, apresentada na introdução deste trabalho, entre os dois sentidos principais em que o termo é utilizado. Dicionários de computação definem “moderador” como a pessoa ou pequeno grupo de pessoas que gerencia uma lista moderada, sendo responsável por determinar que mensagens de e-mail enviadas pelos participantes podem ser efetivamente distribuídas para

a lista. Neste sentido, o moderador assume o papel de avaliador-censor de mensagens. Já na literatura cujo foco privilegia o desenvolvimento da discussão (como Collison, Elbaum, Haavind e Tinker, 2000; Winograd, 2001; Berge e Collins, 2000; Green, 1998; Collins e Berge, 1997), o “moderador” não é apenas aquele que pode aprovar ou não as mensagens, mas alguém que assume diferentes papéis na interação, tais como mediar, facilitar e animar a discussão. Diversos pesquisadores (como Berge e Collins, 2000; Collison et al, 2000; Anderson e Kanuka, 1997), inclusive, defendem que o moderador é essencial para a criação de um ambiente on-line que apóie e estimule os participantes. Neste trabalho, conforme já mencionado na introdução, o termo “moderador” será usado em referência ao “moderador-facilitador-mediador” e não ao “moderador-avaliador-censor”. Como destacado acima, nesta seção, serão revistas pesquisas sobre a moderação de discussão assíncrona on-line em contextos educacionais formais e institucionalizados assim como em contextos informais de aprendizagem.

Hiltz e Turoff (1978) foram pioneiros na identificação do papel do moderador (Anderson e Kanuka, 1997). Desde então, este papel tem sido definido de diferentes formas: como aquele que motiva, oferece suporte e estímulo, orienta e “costura” o tópico para mantê-lo na direção correta, provê forte liderança, facilita a discussão, assegura a continuidade em um meio em que a percepção do todo pode ser perdida, “humaniza a tecnologia” e resolve problemas (Tagg, 1994). Segundo Berge e Collins (2000), o moderador de discussão on-line guia e monitora a discussão, estimula a participação e freqüentemente oferece liderança intelectual, combinando, no exercício de seu papel, elementos de professor, facilitador de discussão e organizador de comunidade (Berge e Collins, 2000; Green, 1998; Harasim, Hiltz, Teles e Turoff, 1995). Winograd (2001:1) destaca a multiplicidade de papéis assumidos pelo moderador: “A moderator of a computer conference wears many hats”. Dependendo de como suas funções são exercidas e percebidas, o moderador pode, inclusive, ganhar diferentes nomes, tais como: facilitador, mediador, tutor, animador, e-moderador (em inglês, “e-moderator”, por se tratar do moderador de listas ou conferências eletrônicas). Segundo Berge e Collins (2000), a experiência sugere que o tipo de lista de discussão e o objetivo da lista em particular determinariam significativamente o estilo de moderação necessário para o sucesso.

Como a maioria dos moderadores de listas de discussão têm experiência em algum trabalho de facilitação de discussões face-a-face, uma boa parte da literatura que discute o papel do moderador trata de comparações entre o contexto presencial e o virtual e da passagem de um para outro (Berge e Collins, 2000; Green, 1998; Harasim, 1990; Feenberg, 1987).

Feenberg (1987), por exemplo, destaca a dificuldade inicial sentida por muitos moderadores de conferências eletrônicas em transpor suas habilidades de liderança desenvolvidas em contextos repletos de sinais sociais (tais como sorrisos e balançar de cabeça em sinal de aprovação ou franzir de testas para indicar surpresa ou discordância) para o ambiente de uma conferência eletrônica onde o próprio contexto de comunicação e construção de sentido precisa ser explicitamente apresentado e negociado.

Pode-se dizer que, a princípio, diante dos desafios dos novos instrumentos, instrutores ou moderadores on-line tendem a se preocupar em desenvolver habilidades tecnológicas. Conforme observado por Sherry, Lawyer-Brook e Black (1997), com uma mudança de foco para os conteúdos a serem desenvolvidos, o impacto da comunicação via computador se torna muito maior. Passa-se a estimular a comunicação em rede, compartilhar informação e encorajar os participantes a construir seu próprio conhecimento ao realizar atividades on-line.

Segundo Sherry (1998), o professor ou instrutor on-line passa a se ver como um orientador - que apresenta modelos, faz mediações, explica, redireciona o foco e oferece opções - e como um co-aprendiz que colabora com outros professores e profissionais. A maioria dos professores ou instrutores que utilizam atividades de ensino mediadas pelo computador prefere assumir o papel de moderador ou facilitador da interação em vez do papel do especialista que despeja conhecimento no aluno (Sherry, 1998; Berge, 1997; Silva, 2003).

Considerando contextos educacionais on-line formais, Collins e Berge (1996) apontam uma série de mudanças ocorridas nos papéis assumidos por professores e alunos quando a conferência por computador (termo usado pelos autores para se referir genericamente a interações mediadas por computador) passa a ser um componente importante na experiência de ensino-aprendizagem. Dentre as mudanças de papéis por parte do professor apontadas por Collins e Berge (1996), podemos citar:

- o professor passa de palestrante e oráculo para consultor, orientador e provedor de recursos;
- o professor se torna um questionador eficiente em vez de um provedor de respostas;
- o professor propõe experiências de aprendizagem em vez de apenas apresentar conteúdos;
- o professor apresenta apenas a estrutura inicial do trabalho do aluno, encorajando o auto-direcionamento crescente;
- o professor apresenta múltiplas perspectivas sobre cada tópico, enfatizando aspectos salientes;
- de professor solitário ele passa a ser um membro de uma equipe de aprendizagem;
- o professor deixa de ter total autonomia para utilizar atividades que podem ser amplamente avaliadas;
- em vez de ter total controle do ambiente de ensino, ele passa a compartilhá-lo com o aluno como um co-aprendiz;
- o professor se torna mais sensível aos estilos de aprendizagem dos alunos;
- há um rompimento das estruturas de poder entre professor-aluno.

Gunawardena (1992), por sua vez, relata que, ao decidir adotar para sua prática pedagógica on-line um modelo centrado no aluno, na interação e cooperação entre participantes, encontrou dificuldades em abrir mão do controle da sala de aula tradicional e percebeu que alguns alunos encontraram igual dificuldade em assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem e solicitaram apoio constante.

Berge (1997) especula que o processo de transição para o ambiente on-line é mais fácil para professores filosoficamente orientados para o ensino centrado no aluno por estarem mais acostumados à discussão e à interação.

Além da abordagem comparativa entre o contexto presencial e o contexto on-line, grande parte dos trabalhos sobre o moderador ou instrutor on-line (como Mason, 1991; Berge, 1995; Winograd, 2001, entre muitos outros) apresenta listas de habilidades, papéis, funções ou ações desempenhadas ou recomendadas, normalmente com o objetivo de auxiliar o moderador ou instrutor a estar melhor preparado para a atividade. Embora haja essa preocupação em contribuir para o aperfeiçoamento da atuação do moderador, tais



trabalhos oferecem apenas subsídios para o moderador, sem constituir ou propor algum tipo de programa de formação ou capacitação. Por não relatar nem discutir o uso dos procedimentos e estratégias de moderação prescritos em experiências ou projetos destinados à capacitação do moderador, a literatura que apenas enumera habilidades ou recomendações para uma boa moderação será revista nesta seção sobre os papéis e trabalho do moderador. Entretanto, por ter implicações para a compreensão do que seja ou deva ser a formação do moderador, tal literatura será retomada criticamente na próxima seção (seção 2.2, sobre a formação do moderador).

Além das recomendações de procedimentos, alguns trabalhos (como Collison et al, 2000; Kim, 2000; Mason, 1991) incluem reproduções de mensagens postadas pelo moderador como exemplos dos papéis ou funções descritos ou prescritos. Mason (1991), por exemplo, argumentando que relatos de novos tutores on-line indicam que listas de recomendações são úteis só até certo ponto e que eles reclamam a falta de modelos específicos de aplicação prática dos conselhos dados, utiliza passagens extraídas de uma conferência eletrônica tida pela própria autora como exemplo de moderação bem-sucedida, para mostrar, na prática, os conselhos da literatura sobre tutoria on-line, que ela reúne em três grupos de habilidades - organizacionais, sociais e intelectuais.

Berge (1995), por sua vez, sugere que há muitas condições necessárias para uma tutoria on-line bem-sucedida e as agrupa em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. Ele destaca, entretanto, que nem todos os papéis previstos precisam ser desempenhados por uma única pessoa e, na prática, raramente o são.

Na proposta de Berge (1995), a área pedagógica (correspondente ao grupo de habilidades intelectuais proposto por Mason, 1991) refere-se ao papel do moderador/ tutor como “facilitador” educacional, que focaliza as discussões em conceitos, habilidades e princípios críticos. A segunda área - a social - reporta-se ao estabelecimento de um ambiente social amigável através da promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos participantes, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, entre outros aspectos. Observe-se, portanto, que o termo “social”, neste caso, refere-se a questões de relacionamento entre os participantes do grupo e não ao contexto social mais amplo. Já a área gerencial (correspondente ao conjunto de habilidades organizacionais proposto por Mason, 1991) envolve os papéis de estabelecer a

agenda e o ritmo da conferência eletrônica (objetivos, horários, regras de procedimento e normas de tomada de decisões). A quarta e última área, a técnica (não prevista na proposta de Mason, 1991), destaca a importância do instrutor/ facilitador se sentir confortável com a tecnologia e fazer com que os alunos/ participantes se sintam da mesma forma, de modo que a tecnologia se torne transparente e o aprendiz possa se concentrar na tarefa acadêmica em questão.

No mesmo trabalho, Berge (1995) também apresenta uma extensa lista de recomendações do que um professor/moderador de conferências eletrônicas deve e não deve fazer em cada uma das quatro áreas de condições necessárias para uma tutoria on line bem-sucedida, tais como ter objetivos claros, encorajar a participação, não palestrar, responder prontamente às contribuições, entre muitas outras.

Collison, Elbaum, Haavind e Tinker (2000) dividem o papel do moderador em três categorias funcionais: o “guia ao lado” (em inglês, “guide on the side”, em oposição a “sage on the stage” – o “sábio no palco”); instrutor ou líder de projeto; facilitador de processo em grupo. Embora reconheçam que algum papel possa ser privilegiado e outros diferentes possam ser assumidos, dependendo do contexto em que se realiza a moderação, os autores acreditam que as três categorias indicadas referem-se a papéis básicos mais diretamente relacionados à tarefa de moderação. Collison et al (2000) descrevem estes papéis, ilustrando-os com exemplos retirados das discussões desenvolvidas em seus cursos on-line e apresentando recomendações para a atuação do moderador, especialmente o moderador novato.

Ao discutir o papel do moderador (ou facilitador) como o “guia ao lado”, Collison et al relatam ser comum encontrar instrutores de cursos on-line que se colocam no centro de numerosas conversas com cada participante separadamente, em vez de encorajar interações substantivas entre eles. Como no ambiente on-line, diferentemente da interação face-a-face, não é possível usar um balançar de cabeça ou um simples murmúrio como sinais de aprovação e atenção ao que o outro diz, alguns instrutores tentam responder cada mensagem de um participante com uma resposta de confirmação. Entretanto, um balançar de cabeça virtual para confirmar cada comentário tem o potencial de estabelecer uma cultura onde é esperada uma aprovação ou reprovação após cada mensagem postada

(Collison et al, 2000:35), desencorajando a aprendizagem colaborativa em conjunto e estimulando a figura do moderador como o “sábio no palco” e não o “guia ao lado”.

A fim de ajudar o moderador a aproveitar plenamente as oportunidades do diálogo assíncrono para otimizar os resultados do grupo, Collison et al (2000) apresentam algumas sugestões de estratégias específicas, tais como evitar elogiar os participantes publicamente, usar elementos presentes no diálogo para iluminar seu desenvolvimento, destacar as tensões no diálogo. Para eles, mensagens de aprovação do moderador podem ter um efeito contrário ao pretendido, ou seja, desestimular a participação, já que os participantes podem pensar que, se o moderador elogiou, não é necessário acrescentar mais nada. Collison et al sugerem que o facilitador pode ser melhor sucedido se destacar os comentários que estão de acordo com a proposta da discussão, “costurando” dois ou três pontos pertinentes e lançando uma questão para mudar a visão. Para os autores, identificar comentários já postados que possam servir como pontes para o próximo nível de compreensão para o grupo é uma habilidade crítica para o moderador que deseja se manter fora do meio da discussão. Eles destacam que nem sempre as “respostas certas” são as melhores citações de participantes e que caminhos errados podem, inclusive, iluminar melhor o trajeto a ser percorrido. Outra estratégia é buscar tensões entre os comentários para, então, encorajar os participantes a esclarecer seu raciocínio, explorar seus pressupostos subjacentes e aprofundar o diálogo. Collison et al também sugerem que, ao promover uma cultura de co-aprendizes, o facilitador modele o modo como os participantes devem responder às contribuições de seus pares, além de encorajar que todos busquem e ofereçam feedback uns dos outros.

Ao abordar o papel do moderador como instrutor ou líder de projeto, Collison et al ressaltam que não é necessário tornar-se um especialista no conteúdo para ser um bom facilitador. Ao falar de um papel instrucional, os autores referem-se à possibilidade de o moderador aprofundar a discussão e manter o diálogo em progresso, enriquecendo a aprendizagem dos participantes em relação ao assunto da colaboração. À medida que os participantes se sentem mais confortáveis com o ambiente on-line, o facilitador encoraja-os a compartilhar o papel de moderação.

Ao falar sobre o papel do moderador como líder de processo de grupo, Collison et al tratam da importância da colaboração em uma comunidade on-line. Para eles, para garantir o sucesso dos outros dois papéis do facilitador já descritos – guia e instrutor – há algumas importantes tarefas de facilitação de grupo que precisam ser realizadas pelo moderador ou delegadas a outro(s) participante(s), a saber:

- liderar atividades introdutórias de construção de comunidade;
- oferecer apoio a quem tem dificuldades com o ambiente digital;
- reconhecer a diversidade dos interesses e “backgrounds” dos participantes;
- misturar personalidade com tom, gráficos e humor;
- manter um ritmo de respostas que alimente a discussão;
- acompanhar o ritmo estabelecido;
- organizar postagens e linhas de discussão (em inglês, “discussion threads”);
- manter o equilíbrio entre a discussão pública e o diálogo por e-mail privado

Dentre os vários trabalhos que apresentam uma abordagem prescritiva, alguns - como Rohfeld e Hiemstra (1995) e Winograd (2001) - propõem sugestões de ações a serem realizadas pelo moderador em diferentes etapas da conferência eletrônica (desde sua preparação, passando pela primeira semana, até seu pleno funcionamento) e diante de situações específicas, geralmente apresentadas na forma de pares de problema-solução. Cumpre destacar que tais trabalhos, de caráter eminentemente prescritivo, costumam generalizar os procedimentos sugeridos e acabam por não relatar ou propor um processo de avaliação mais abrangente e detalhado da situação ou problema encontrado na lista de discussão, nem descrever o processo de tomada de decisão do moderador a partir de tal avaliação, o que pode sugerir uma automatização das intervenções do moderador.

Rohfeld e Hiemstra (1995), por exemplo, enumeram os desafios enfrentados por facilitadores ou moderadores de conferências eletrônicas (normalmente relacionados ao encorajamento da participação e da manutenção de discussões viáveis) e listam sugestões de como enfrentá-los, incluindo, por exemplo, estratégias para re-energizar as conferências durante períodos de inatividade. Já para diminuir a ansiedade e a possível frustração de um participante que postou sua primeira mensagem e espera uma resposta, Winograd (2001) sugere que, na primeira semana de interação, o moderador verifique a entrada de mensagens com a maior frequência possível e responda prontamente às primeiras mensagens enviadas por cada participante, referindo-se a este pelo nome e elogiando-o independente do conteúdo da mensagem.

Winograd (2001) apresenta outras sugestões para o bom desenvolvimento da conferência eletrônica após a primeira semana. Diante de uma mensagem ambígua, o autor sugere que o moderador peça esclarecimento, dizendo o que compreendeu da mensagem e perguntando se tal compreensão está correta. Winograd também sugere que o moderador estimule opiniões divergentes, já que o consenso pode conduzir ao término da discussão. Não deixar o grupo perder de vista o objetivo, resumir e “costurar” (em inglês, “weaving”) as discussões são outras recomendações apresentadas. O autor, inclusive, faz a distinção entre resumir e “costurar”: resumir é a simples retomada dos pontos, enquanto “costurar” é uma análise de idéias aparentemente disparatadas em um todo coerente que pode não ser imediatamente percebido pelo grupo.

Com relação à frequência de respostas do moderador às mensagens postadas, preocupação bastante recorrente entre os moderadores de modo geral (por exemplo, Collison et al, 2000), Winograd acredita que o moderador deve desenvolver sua intuição sobre quando postar e quando permanecer em silêncio. Se a resposta do moderador vem muito rapidamente, a participação de outros membros pode ser inibida. Segundo Winograd, um equilíbrio deve ser buscado entre não postar cedo demais e esperar até que o grupo tenha perdido interesse no assunto em questão. A este respeito, Collison et al (2000:63) propõem uma curiosa (mas não menos esclarecedora) comparação com o momento de desligar a pipoeira. Nesta hora, é comum nos perguntarmos se devemos esperar mais um pouco para outros grãos estourarem, mas, se o silêncio se prolonga, é hora de agir. Para Winograd (2001), a percepção do “tempo certo” para responder às mensagens postadas é algo desenvolvido pelo moderador através do ensaio e erro, mas a consciência da dinâmica e da importância de se alcançar o equilíbrio mencionado são fundamentais para o moderador.

Dentre os problemas mais comuns apontados por Winograd (2001), está a falta de participação de alguns participantes que, por vezes, se limitam a enviar mensagens do tipo “Concordo com o que ela disse”. Como possível solução, ele sugere que, quando alguém postar uma pergunta que possa ser respondida por um dos membros poucos participativos do grupo, o moderador envie-lhe uma mensagem destacando a pergunta, afirmando seu conhecimento sobre o assunto e pedindo que ele (ou ela) envie uma resposta. Para seguir tal sugestão, entretanto, é preciso que o moderador possa avaliar a capacidade de contribuição dos participantes do grupo, o que pode ser viabilizado, por exemplo, através da observação das experiências e áreas de conhecimento relatadas nas apresentações pessoais geralmente postadas no início das discussões.

Para lidar com mensagens ofensivas ou hostis, outro problema apontado por Winograd (2001), o autor sugere que o moderador não tenha uma reação pública imediata e aguarde um pouco, já que, em muitos casos, o próprio grupo é capaz de resolver o problema sem a intervenção do moderador. Se isso não ocorrer, é que o moderador deve, primeiramente, enviar uma mensagem particular para o remetente das mensagens e, apenas se necessário, tomar medidas disciplinares mais drásticas (Winograd, 2001).

Como será discutido na seção 2.2, a seguir, tais tipos de recomendações podem sugerir uma automatização das intervenções do moderador e contribuir para uma visão reducionista e tecnicista da formação deste, considerando a atividade como de caráter eminentemente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas pré-estabelecidas (Gómez, 1995).

Teles, Ashton e Roberts (2000) reconhecem que, até então, as pesquisas sobre o papel do instrutor on-line (observe-se que o foco desses pesquisadores é em contextos formais de aprendizagem) têm se dirigido para conjuntos de orientações e recomendações desenhadas para ajudar o instrutor on-line novato a estruturar e gerenciar a comunicação mediada pelo computador e também apontam as limitações de uma abordagem prescritiva. Segundo Teles et al (2000:2), embora ofereçam um ponto de partida útil, orientações prescritivas podem ser muito estáticas e limitantes em um campo onde inovações na tecnologia e na pedagogia constroem-se mutuamente com grande rapidez.

Teles et al (2000), então, partem de características de ambientes on-line colaborativos para discutir as implicações destas características para o papel do instrutor on-line. Harasim et al (1995) argumentam que salas de aula on-line têm grande potencial para abordagens educacionais colaborativas porque apresentam as seguintes características:

- (1) a possibilidade de comunicação entre muitas pessoas (viabilizando a comunicação entre quaisquer participantes e, portanto, com potencial de reduzir os diferenciais de poder entre professores e alunos);
- (2) a independência em relação ao tempo e ao lugar (viabilizada pelo acesso remoto e assíncrono, estende o período de aula e, portanto, tem o potencial para promover a reflexão crítica);
- (3) a interação baseada em texto e mediada por computador (que requer a organização dos pensamentos na forma escrita e, ao mesmo tempo, possibilita o compartilhamento desses pensamentos em um formato de fácil arquivamento e edição).

Segundo Teles et al (2000), tais características apontam para algumas áreas críticas em relação à investigação do papel do instrutor on-line: (1) mudanças no equilíbrio de

participação aluno-instrutor; (2) um movimento em direção à aprendizagem colaborativa ativa (com maior interação entre os participantes); (3) mudanças no papel do ensino favorecendo a facilitação em oposição à instrução direta. Na verdade, a facilitação (cuja característica essencial é tornar o resultado mais fácil de ser atingido) da discussão pode ser realizada por qualquer membro do grupo, mas normalmente uma pessoa (no caso, o moderador ou instrutor on-line) assume esta responsabilidade.

Com o objetivo de investigar a atuação do instrutor on-line, Teles et al partem de categorias mais amplas indicadas pela literatura - as quatro áreas de papéis do instrutor/facilitador on-line propostas por Berge (1995), já mencionadas – para, através de uma versão adaptada da metodologia chamada de “pesquisa qualitativa consensual” (Consensual Qualitative Research – CQR – Hill, Thompson, Williams, 1997 apud Teles et al, 2000), chegar a um arcabouço de comportamentos instrucionais em cada área (pedagógica, gerencial, social e técnica). Neste estudo, dois pesquisadores desenvolveram, individualmente, um esquema de codificação que categorizava conteúdos de mensagens dos instrutores de cursos on-line em um conjunto de ações dentro de cada uma das quatro grandes áreas. O arcabouço final, resumido abaixo, foi desenvolvido através de um processo reflexivo e repetitivo para se chegar a um consenso de análise (Teles et al, 2000) e inclui referências a formas de realização lingüística das ações do professor:

(a) Área pedagógica:

- feedback (atos de fala envolvendo avaliação ou julgamento); dar instruções (atos de fala diretivos com uso de linguagem do tipo “você deve”, “faça isso”);
- dar informação (mensagens tipicamente longas com apresentação de justificativas, explicações e fatos; uso freqüente de terceira pessoa, termos distais e estilo acadêmico);
- opiniões/ preferências/ conselhos (declarações explícitas com uso de termos como “você deveria”, “talvez”, “eu gosto”, “eu prefiro”, “eu acredito”, “eu sinto”);
- questionar (atos de fala interrogativos para elicitare comentários e promover maior reflexão sobre o material; inclui novas perguntas de discussão específicas e pedidos para elaboração ou esclarecimento de comentários);

- resumir comentários dos alunos (referências explícitas aos comentários dos alunos; inclui citação ou paráfrase de alunos individuais e interrelação de comentários de vários alunos);
- referir-se a fontes externas (referência a fontes e especialistas na área)

(b) Área gerencial:

- coordenar tarefas (explicações sobre as tarefas, estabelecimento de datas, etc.)
- coordenar a discussão (todas as tentativas de manter o foco e o ritmo da discussão, tais como chamar atenção para determinadas mensagens, comentar se a mensagem está dentro ou fora do tópico, comentar sobre o nível de participação na conferência eletrônica, comentar sobre o tamanho e formato adequado das mensagens, etc.)
- coordenar o curso

(c) Área social:

- empatia (expressões de compreensão das posições e perspectiva dos participantes)
- alcance interpessoal (atos de fala usados para estender a própria pessoa em direção aos outros; inclui dar boas-vindas, apresentar-se, expressar emoção, estender convites, etc.)
- meta-comunicação (discussão sobre a própria experiência de estar on-line).
- humor (brincadeiras, piadas, ironia, jogos de palavras e referências e comentários bem-humorados)

(d) Área técnica:

- questões do usuário
- questões do sistema
- questão técnica não clara

Observe-se que, como Teles et al (2000) investigam o papel do instrutor em um contexto educacional formal, nem todas as ações descritas em seu arcabouço se aplicam a



moderadores de listas de discussão em contextos informais (tais como aquelas relacionadas ao gerenciamento do curso e de tarefas). Nessa investigação, destaca-se especialmente o trabalho de desenvolvimento de categorias a partir da análise das mensagens e a preocupação em estabelecer indicadores lingüísticos para algumas categorias.

Como feito por Teles et al, outras pesquisas têm o objetivo de investigar a atuação do moderador/ instrutor on-line a partir das mensagens por ele postadas. Dentre os trabalhos que se propõem a descrever a atuação do moderador ou professor em listas de discussão a partir do seu discurso, há várias pesquisas que se utilizam de análise de conteúdo para categorizar as mensagens do moderador/instrutor e desenvolver estudos quantitativos sobre as diferentes funções exercidas por ele. Anderson et al (2001), por exemplo, apresentam um instrumento para avaliar a presença do ensino (“teaching presence” e não “teacher presence”) em cursos on-line que fazem uso de conferências eletrônicas. Com o respaldo da literatura na área de ensino on-line, o conceito de “teaching presence” é constitutivamente definido como tendo três categorias: desenho instrucional e organização (relacionada à área gerencial proposta por Berge, 1995), facilitação do discurso (relacionada à área social proposta por Berge, 1995), instrução direta (relacionada à área pedagógica proposta por Berge, 1995). Para poderem identificar e quantificar a presença dessas categorias nas mensagens enviadas pelo professor de cursos on-line, os autores listam indicadores e exemplos típicos para cada categoria.

Argumentando que o instrumento proposto prescinde de treinamentos elaborados ou demorados, Anderson et al (2001) sugerem seu uso por pesquisadores ou professores que desejem, por exemplo, rever suas mensagens e observar se há ausência de algum dos indicadores de “teaching presence”. Desta forma, os indicadores seriam úteis para diagnosticar dificuldades de ensino e para ajudar professores a aumentar a densidade semântica (no caso, corresponde à quantidade de categorias de “teaching presence” contempladas) e funcionalidade de suas mensagens. Além disso, os autores apontam a possibilidade de aplicação do instrumento em testagem de hipóteses que relacionem o conceito de “teaching presence” com outras variáveis, como carga de trabalho, expertise na área de conteúdo, experiência prévia do professor.

Além de investigações que usam análise de conteúdo, há trabalhos que pesquisam as práticas discursivas do professor ou moderador on-line através da análise da interação

em função de “moves”, tal como Wells (1996), que observa as influências da orientação filosófica do professor nos tipos de *follow-up* por ele utilizados em resposta a contribuições dos alunos.

Wells (1996:77) define o termo *moves* como atividades ou contribuições dialógicas para o discurso que resultam em uma troca de significados entre participantes a fim de realizar funções em uma situação específica. Ele apresenta três tipos de *moves*: (1) *demand* (fortemente prospectivo, requer um *give* como resposta); (2) *give* (menos prospectivo, espera mas não requer uma resposta); (3) *acknowledge* (sempre em resposta a um *move* mais prospectivo, não espera resposta adicional).

Dentro dessa abordagem, a função do professor (ou moderador) on-line consistiria em aumentar o caráter prospectivo do *move* do tipo “*give*” e estender a resposta do aluno através de *moves* de *follow-up* (ou *acknowledge*) do tipo “exemplifique”, “expanda” e “justifique” e não estritamente avaliativos. Na visão de Wells (1996), se os professores optam por “avaliar”, há uma valorização da resposta certa, enquanto que se a opção de *follow-up* é por “expandir”, “justificar” ou “esclarecer”, encoraja-se os alunos a examinar e avaliar criticamente suas próprias respostas.

Embora o foco do trabalho de Wells (1996) seja o papel do professor on-line, suas considerações também podem ser estendidas ao moderador de listas em contextos de aprendizagem informais. Como uma das principais tarefas do moderador é manter a discussão em desenvolvimento (Collison et al, 2000), tornar seus *moves* mais prospectivos é altamente desejável. A exemplo do que acontece entre professor e alunos, um *follow up* estritamente avaliativo postado pelo moderador pode ser interpretado pelo grupo como a “palavra final” ou a conclusão do tópico. Conforme já mencionado, inclusive, Collison et al (2000) alertam, por exemplo, para o fato de que mensagens de aprovação do moderador podem acabar desestimulando a participação, porque, diante de um elogio do moderador, os participantes podem considerar que não é necessário acrescentar mais nada.

Collison et al (2000) apontam a necessidade de moderadores aprenderem, além das estratégias básicas já discutidas aqui, estratégias de diálogo mais avançadas para manter o conteúdo intelectual do diálogo seguindo adiante em direção a objetivos estabelecidos, evitando intervenções que colocariam o moderador como dono ou diretor do discurso e, portanto, inadvertidamente reduzindo a responsabilidade dos demais participantes. Para

isso, Collison et al (2000:102) sugerem um esquema de seis estratégias de pensamento crítico (agrupadas em estratégias que definem o foco e aquelas que aprofundam os assuntos), em conjunto com uma paleta de opções de voz (“voice”) – tais como facilitador conceitual, guia reflexivo, guia gerador, etc. - e tom (“tone”) – tais como curioso, analítico, de humor, informal, etc. - à escolha do moderador para atingir efeitos específicos em sua intervenção.

Ao propor um esquema de estratégias e vozes para o moderador facilitar o discurso, Collison et al vão um pouco além do foco no produto da moderação (isto é, as mensagens postadas pelo moderador) - interesse principal de grande parte da literatura (descritiva e/ou prescritiva) sobre o papel do moderador - e abordam alguns aspectos processuais da intervenção do moderador na lista a partir da análise de mensagens postadas.

A fim de explicar as vozes e estratégias propostas, Collison et al apresentam diversos exemplos comentados de mensagens de moderadores. Tais comentários, embora sejam análises das mensagens (isto é, o produto final da atuação do moderador), sugerem, por vezes, possíveis reflexões dos moderadores que deixam entrever seu processo de tomada de decisões diante de determinadas situações ocorridas ao longo da discussão on-line em grupo.

Além de exemplificar as estratégias e vozes que sugerem, Collison et al (2000:162-164) também se preocupam em indicar uma espécie de roteiro de ação onde tais conceitos se inserem. Dois métodos são apresentados: o “de-baixo-para-cima” (“from-the-ground-up method”) e o de “fazer-e-polir” (“craft-and-polish method”). Na descrição desses métodos, os autores se referem explicitamente ao conjunto de ações (incluindo a tomada de decisões) do moderador desde a leitura de mensagens postadas na lista até a elaboração de suas próprias mensagens, chegando a sugerir, para o método de-baixo-para-cima, um roteiro de dez passos a ser seguido pelo moderador. Resumindo as etapas do processo, o moderador lê as mensagens recentes, define razões para sua intervenção e formula um efeito desejado para ela, tendo como guia as possíveis estratégias e vozes (Collison et al, 2000:162). No método fazer-e-polir, o moderador faz um rascunho de sua mensagem primeiramente e depois a edita também a partir do esquema de voz e estratégia de pensamento crítico proposto pelos autores.

Embora os métodos e o roteiro de passos sugeridos por Collison et al (2000) remetam a aspectos processuais da definição de tipos de intervenções e da redação de mensagens pelo moderador, eles são recomendações para a aplicação do esquema proposto pelos autores. As etapas indicadas não são (nem necessariamente refletem) descrições dos processos efetivamente vivenciados e/ou relatados por moderadores. Em seu livro, os autores também não reportam experiências de uso, por parte de moderadores, dos métodos e do roteiro de passos sugeridos.

Trabalhos que investigam o ponto de vista do moderador sobre sua própria prática normalmente apresentam como dados generalizações elicítadas através de questionários ou entrevistas. Collins e Berge (1997), por exemplo, desenvolvem um estudo-piloto sobre os moderadores de listas de discussão e as percepções deles de seus papéis, tarefas e responsabilidades. Os resultados mostram os moderadores atuando, em diferentes momentos e em diferentes listas, em diversos papéis: como um filtro, bombeiro, facilitador, administrador, editor, promotor, perito, ajudante, participante e “marqueteiro”. Em outro estudo mais abrangente, Berge e Collins (2000) investigam, através de questionários, as percepções de 162 moderadores. Os resultados confirmam e detalham os diversos papéis identificados no trabalho anterior (Collins e Berge, 1997), além de apresentar a ponto de vista dos moderadores sobre outras questões como o senso de comunidade.

Resultados desses estudos acerca das representações dos moderadores sobre sua própria prática assim como a literatura que focaliza as práticas discursivas do moderador/instrutor (como alguns dos descritos nesta seção), seja através da análise de conteúdo, análise do discurso ou outras abordagens metodológicas, contribuirão para a interpretação e discussão dos resultados desta pesquisa.

## **2.2. Formação do moderador on-line**

Embora haja um número crescente de listas de discussão sendo utilizadas como contextos de aprendizagem formal ou informal, a maioria dos seus moderadores ou, no caso de cursos formalizados, professores (tutores ou instrutores) teve pouca ou nenhuma experiência anterior de aprendizagem on-line. Conforme Salmon (2002), “a moderação não é um conjunto de habilidades que a maioria de nós tenha adquirido de modo vicário, através da observação de outros professores, enquanto estávamos aprendendo”. Desta forma, em geral, moderadores precisam aprender a atuar em um contexto com o qual estão relativamente pouco familiarizados. É comum encontrar listas de discussão em que tanto os moderadores quanto os demais participantes estão descobrindo juntos como interagir neste novo ambiente on-line, sendo uns pouco mais experientes do que os outros.

A literatura que descreve e prescreve papéis, funções e habilidades para o moderador on-line, apresentada na seção anterior, se confunde em grande parte com a literatura sobre a formação do moderador on-line. Isso ocorre porque os trabalhos sobre o moderador ou instrutor on-line que apresentam listas de habilidades, papéis, funções ou ações desempenhadas ou recomendadas (como Mason, 1991; Berge, 1995; Winograd, 2001, entre muitos outros), normalmente têm o objetivo de auxiliar o moderador ou instrutor a estar melhor preparado para seu trabalho, buscando, assim, contribuir, de alguma forma, para sua formação.

Conforme assinalado na seção 2.1, preocupada em dar suporte àqueles que queriam aprender a moderar, Mason (1991) chega a relativizar a utilidade de listas de recomendações como instrumento de apoio para os moderadores, não por causa do caráter prescritivo destas, mas pela falta de modelos específicos de aplicação prática dos conselhos dados. A alternativa encontrada pela autora, então, foi acrescentar aos conselhos da literatura sobre tutoria on-line (que ela reúne em três grupos de habilidades - organizacionais, sociais e intelectuais) passagens extraídas de uma conferência eletrônica tida por ela como exemplo de moderação bem-sucedida. Além de Mason (1991), outros trabalhos (como Collison et al, 2000; Kim, 2000) incluem reproduções de mensagens postadas pelo moderador como exemplos dos papéis ou funções descritos ou prescritos.

Entretanto, com ou sem o acréscimo de mensagens ilustrativas, ainda que a enumeração de funções do moderador e de recomendações para sua atuação possa oferecer dicas para o seu trabalho e até mesmo subsídios para a elaboração de projetos de

capacitação ou treinamento de moderadores, pensar que a formação do moderador pode ser feita por listagens de procedimentos é adotar uma visão reducionista e tecnicista desta formação, considerando tal atividade como de caráter essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas pré-estabelecidas (Gómez, 1995). Tal postura também parece pressupor que a transposição dos procedimentos recomendados para a prática de moderação é automática, bastando que o moderador tome conhecimento de sua existência. Na realidade, entretanto, conhecer listas de estratégias e procedimentos de moderação não significa saber usá-los ou mesmo usá-los de fato.

No que concerne a formação do moderador, há, como já comentado, muitos trabalhos que enumeram procedimentos recomendados, mas, conforme aponta Salmon (2002), há poucos relatos publicados de abordagens estruturadas (sejam elas baseadas ou não em listas de estratégias e habilidades) para preparar moderadores ou, no caso de contextos formais de aprendizagem, professores para atuação on-line. Segundo Salmon (2002), poucas universidades oferecem ao seu corpo docente oportunidades de treinamento de habilidades de moderação. No caso de moderadores de listas informais, a carência de oportunidades para sua formação e relatos sobre esta formação é ainda maior.

Salmon (2000a, 2000b), considerando contextos educacionais formalizados, propõe um modelo de cinco estágios para a aprendizagem on-line, que serviu de base para alguns cursos e programas de capacitação e treinamento de moderadores. O primeiro estágio refere-se ao acesso e à motivação. O acesso individual e a habilidade dos participantes de usar a conferência eletrônica são pré-requisitos essenciais para a participação na aprendizagem on-line. O segundo estágio – de socialização on-line - envolve o estabelecimento de identidades on-line por cada participante e o encontro de outros com quem interagir. No terceiro estágio, os participantes trocam informações relevantes. No quarto estágio, referente à construção de conhecimento, ocorrem discussões em grupo e a interação se torna mais colaborativa. No quinto estágio, os participantes buscam mais benefícios do sistema para ajuda-los a alcançar objetivos pessoais, exploram como integrar a conferência em outras formas de aprendizagem e refletem sobre os processos de aprendizagem.

Para Salmon (2000a, 2000b), cada estágio da aprendizagem on-line requer diferentes habilidades de moderação e, portanto, ela criou programas de treinamento baseados nas principais habilidades necessárias em cada estágio, a saber:

- estágio 1 (acesso e motivação): dar as boas-vindas e encorajar;
- estágio 2 (socialização on-line): familiarizar e oferecer pontes entre ambientes culturais, sociais e de aprendizagem;
- estágio 3 (dar e receber informação): facilitar tarefas e apoiar o uso de materiais de aprendizagem;
- estágio 4 (construção de conhecimento): facilitar o processo
- estágio 5 (desenvolvimento): dar suporte, responder

Salmon (2000 b) relata que, em uma universidade americana (United States Open University), o modelo de cinco estágios foi “traduzido” em um programa assíncrono de oito horas oferecido, ao longo de dez dias, a professores recém-contratados, seguido de uma orientação presencial. Já em uma universidade australiana (Monash University, Melbourne), o corpo docente recebeu um manual do moderador (Manash Moderator’s Manual) baseado no modelo de cinco estágios e participou de workshops.

Noakes (2001), que relata um curso on-line para futuros facilitadores on-line em uma universidade de Hong Kong, questiona o modelo proposto por Salmon (2000b). Ele concorda que os elementos de acesso e motivação são barreiras iniciais que precisam ser abordadas antes de qualquer outra coisa, mas não está convencido da “naturalidade” dos outros estágios. Ele também diz se identificar com os diferentes estágios, mas não com o fato de a seqüência ser fixa. Desta forma, Noakes não adota um modelo baseado em estágios e, a partir de uma revisão de literatura, aponta como principais áreas relacionadas ao desenvolvimento de pessoal para facilitação on-line as seguintes:

- a) tornar-se familiar com aspectos técnicos da conferência eletrônica;
- b) ter oportunidades de:
  - criar um ambiente de aprendizagem social e amigável,
  - facilitar a interação entre os aprendizes,

- encorajar indivíduos em seu desenvolvimento profissional e pessoal,
- “tecer” e resumir as mensagens dos aprendizes,
- progressivamente passar o controle para os aprendizes,
- refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem através de tarefas formalizadas.

O curso para futuros facilitadores on-line em uma universidade de Hong Kong desenvolvido por Noakes (2001) teve um caráter totalmente voluntário (tanto para o autor quanto para os professores que foram alunos do curso) e foi oferecido como um workshop on-line de doze semanas de duração, com os materiais sendo disponibilizados através de conferência eletrônica ou do site do curso. Como elementos-chave do workshop, Noakes aponta:

- a) orientação sobre conferência eletrônica para ganhar um nível de conforto com o software usado;
- b) tarefas individuais determinadas e outras de livre escolha do facilitador em formação;
- c) tarefas colaborativas em grupo sobre tópicos determinados e outros de livre escolha;
- d) modelagem de habilidades de facilitação;
- e) oportunidades para os facilitadores em formação facilitarem áreas da conferência;
- f) tarefas que pedem aos professores para refletirem sobre os processos no workshop e não simplesmente o conteúdo.

Noakes (2001) argumenta que “o que é central em ajudar professores a se tornar facilitadores on-line não é simplesmente que os professores on-line em potencial “brinquem” com as tecnologias, mas que eles experimentem as tecnologias como alunos, de modo que possam ter empatia com seus alunos e planejar resultados bem-sucedidos.”



Diferentemente de Noakes (2001), Riding e Daw (2002) adotaram o modelo proposto por Salmon (2000 a) como base do desenho de um curso destinado a preparar moderadores para ministrar um curso on-line internacional de treinamento de professores. A exemplo de Salmon (2000 b) e Noakes, os autores preparam moderadores para contextos educacionais formais. O trabalho de Riding e Daw se destaca especialmente por não relatar experiências de modo isolado, mas sim mostrar como sua abordagem à formação de moderadores foi se modificando ao longo do tempo, em função da avaliação dos cursos por eles ministrados. Adotando uma “visão experiencial da aprendizagem”, Riding e Daw (2002) valorizam a avaliação da própria prática: “(...) por mais que tenhamos lido na literatura e conversado com praticantes, não poderia haver substituto para nossa própria experiência. Nós precisávamos nos certificar de que nos daríamos oportunidades e tempo para refletir sobre os cursos e a pesquisa e para permitir que esta reflexão e aprendizagem nutrisse os estágios subsequentes do desenho de curso.”

Riding e Daw destacam a importância de comunidades de professores para o desenvolvimento profissional dos mesmos e, considerando o estudo de Riding (2001) que confirma o potencial de listas de discussão para desenvolver essas comunidades, optaram por utilizar listas como base de seus cursos de treinamento de moderadores (posteriormente complementados por repositórios de materiais na web). Para Riding e Daw, “a facilitação de tais comunidades requer novos papéis e habilidades para aqueles responsáveis pela tarefa. Professores face-a-face bem-sucedidos não se tornam necessariamente moderadores on-line bem-sucedidos” (minha tradução). Desta forma, reforçando a posição de Salmon (2000), eles destacam a necessidade de treinamento e suporte para os moderadores.

A primeira experiência de curso de treinamento de moderadores descrita por Riding e Daw (2002) constou de um encontro face-a-face seguido de interação em lista de discussão. Nesta versão do curso, os autores ficaram desapontados com a falta de discussão na lista e reconheceram a necessidade de os tutores do curso serem muito mais ativos no encorajamento da discussão e reflexão. Concluíram ser preciso também alertar os próprios moderadores em formação para as técnicas e habilidades necessárias para a incentivar a interação on-line em listas. Ao avaliarem o curso, perguntaram aos futuros moderadores, dada a sua própria experiência, qual seria a preparação ideal para moderadores e eles foram

unânicos em dizer que seria “fazendo” (“doing it”), o que, segundo os autores, endossou a metodologia experiencial adotada por eles.

A segunda experiência de curso para moderadores relatada por Riding e Daw (2002) foi totalmente on-line e dividida em três fases. Na primeira fase, os moderadores em formação observaram a prática de moderadores mais experientes (que participaram da primeira versão do curso) ministrando seus próprios cursos on-line e identificaram dois incidentes críticos que, para os moderadores em formação, iluminaram as diferenças entre cursos on-line e face-a-face. Na segunda fase, houve uma discussão on-line de duas semanas sobre os incidentes críticos identificados, da qual participaram também os moderadores mais experientes observados. Na terceira fase, os moderadores em formação passaram a ministrar seus próprios cursos on-line de treinamento de professores e continuaram contando com o instrumento de discussão on-line para oferecer suporte contínuo e ser um fórum para reflexão continuada. Desta forma, Riding e Daw (2002) esperam proporcionar aos futuros moderadores “exemplos de boa prática (tanto nos cursos observados quanto no curso de treinamento)” e viabilizar que se concentrem em “questões tais como a criação e a manutenção de uma comunidade on-line onde a discussão flui” (tradução minha).

Na avaliação da segunda versão do curso de treinamento de moderadores proposta por Riding e Daw, a fase de observação e a tarefa de identificação dos incidentes críticos foram consideradas úteis. Na fase de discussão, destacou-se a importância da participação dos moderadores mais experientes observados na primeira fase. Nesta fase, embora não houvesse um conteúdo fixo para a discussão, os tutores (professores dos cursos de moderação) tinham alguns temas previstos que não puderam ser abordados em função dos assuntos de interesse dos moderadores e das restrições de tempo. Na terceira fase, observou-se maior intensidade de discussão no período inicial dos cursos ministrados pelos novos moderadores, mas, com o tempo, a discussão “esfriou”. Ao final de seus cursos, os novos moderadores relataram insatisfação sobre o nível e intensidade da discussão em seus cursos, mas os tutores avaliaram que a qualidade da discussão foi maior que a observada na primeira versão do curso.

Avaliando sua abordagem à formação de moderadores ao longo do tempo, Riding e Daw (2002) observam que, embora tenham começado com uma “agenda de aprendizagem

experiencial”, eles, inicialmente, caíram na armadilha de tentar criar um curso tradicional com um encontro face-a-face e um início e um fim bem definidos. Eles descobriram, entretanto, que, por mais que tentassem descrever ou proporcionar algo semelhante à experiência de ser tutor on-line, não havia nada que substituísse a experiência real, seja da perspectiva do aluno ou do tutor. Segundo Riding e Daw, embora os moderadores fossem experientes no ambiente presencial, “eles tinham de ver e sentir por si mesmos o que o treinamento on-line significa na realidade e relacionar essa experiência com a sua própria”. A importância de que a preparação para ser moderador seja feita no próprio ambiente on-line também é observada nos trabalhos (anteriormente comentados) de Salmon (2000b) e Noakes (2001). Além disso, Riding e Daw (2002) também destacam a necessidade de ser flexível, dar espaço para a agenda do próprio grupo e tempo para que esta seja desenvolvida. Eles resumem sua mudança de abordagem ao treinamento de moderadores da seguinte maneira:

“(…) nós estamos passando de um evento único com um início e um final bem definidos para um modelo mais difuso que começa a construir o que Wenger (1998) chama de “Comunidade de Prática”. Este tipo de comunidade é caracterizado pelo objetivo comum de seus membros, por sua própria agenda auto-definida, por sua natureza contínua, e por sua associação, que inclui praticantes experientes assim como novatos. Novos e-moderadores [moderadores on-line] se juntam a esta comunidade maior durante seu treinamento “formal” e recebem o benefício contínuo de ter acesso a moderadores mais experientes.” (Riding e Daw, 2002: 6, tradução minha)

Diante da proposta de Riding e Daw de adotar a construção de uma comunidade de prática como modelo de formação de moderadores, cumpre aprofundar o conceito de “comunidade de prática” e discutir a visão de aprendizagem a ele relacionado. Lave e Wenger (1991) introduziram o conceito de “comunidade de prática” e o descreveram como “um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” e como sendo “uma condição intrínseca para a existência de conhecimento” (Lave e Wenger, 1991: 98, tradução minha). Para eles, o termo “comunidade” implica “participação em um sistema de atividade sobre o qual participantes compartilham entendimentos sobre o que eles estão fazendo e o que isso significa nas suas vidas e para suas comunidades” (Lave e Wenger, 1991: 98, tradução minha).

Para Lave e Wenger (1991), o conceito de comunidade está subjacente à noção de participação periférica legítima, em que a aprendizagem é vista como participação gradualmente crescente numa comunidade de prática. Neste tipo de comunidade, um novato aprende com os mais antigos por permitirem que ele participe de certas tarefas relacionadas à prática da comunidade, começando com tarefas mais simples, que exigem menos tempo, esforço e responsabilidade para depois assumir tarefas mais centrais e importantes. Ao mesmo tempo, um quadro geral da atividade se desdobra gradualmente, à medida que o aprendiz se move de uma tarefa parcial para outra. A passagem de uma participação periférica para uma participação plena envolve não só mais comprometimento de tempo, esforço, responsabilidade e envolvimento com tarefas mais difíceis por parte do aprendiz, mas também um crescente senso de identidade deste como sendo um praticante “mestre” (cf. Lave e Wenger, 1991: 111).

O trabalho de Lave e Wenger parte de uma análise de formas de aprendizado (“apprenticeship”) vivenciado pelas parteiras yucatecas mexicanas, pelos açougueiros americanos e pelos alcoólicos anônimos como exemplos de participação periférica legítima. Os autores destacam que, em seus exemplos, há muito pouco ensino observável, sendo a aprendizagem o fenômeno principal. É a prática da comunidade que cria o “currículo” potencial (no sentido amplo), um currículo de aprendizagem que se desdobra em oportunidades de engajamento na prática e não é especificado como um conjunto de regras para a prática apropriada (cf. Lave e Wenger, 1991: 93).

Desta forma, pensar o processo de formação de um moderador como participante de uma comunidade de prática de moderadores não significa simplesmente levar o moderador novato a “aprender fazendo”, mas implica refletir sobre as oportunidades de engajamento na prática oferecidas ao moderador-aprendiz, sobre as mudanças nas formas de participação do moderador-aprendiz ao longo do tempo, sobre as relações entre o moderador novato e aqueles mais experientes, sobre o currículo de aprendizagem (“learning curriculum”) que, conforme dito acima, não se constitui como um conjunto de regras. A aprendizagem como participação em comunidades de prática não depende de objetivos pedagógicos ou de uma agenda oficial e será particularmente efetiva se os participantes tiverem acesso a diferentes partes da atividade e terminarem procedendo à participação plena nas tarefas nucleares. Considerando a aprendizagem como participação periférica legítima, não é preciso

“aprender a moderar” para se tornar membro da “comunidade de moderadores”, o processo de “aprender a moderar” em si mesmo é uma forma em evolução do tornar-se membro.

Observe-se que pensar a aprendizagem do moderador on-line como participação periférica legítima em comunidades de prática pode ser especialmente útil no contexto de formação de moderadores de listas de discussão informais, onde não costuma haver um programa estruturado para a formação do moderador.

Longe de adotar uma proposta de comunidade de prática, mas preocupados em dar suporte para facilitadores on-line novatos, Zorfass, Remz, Gold, Ethier, Corley (1998) buscam descrever e sistematizar como estes podem ser auxiliados por facilitadores mais experientes. O trabalho de Zorfass et al, além de listar e categorizar o que os bons facilitadores fazem e de apontar discussões, workshops on-line e eventos on-line com especialistas convidados como tipos de oportunidades de desenvolvimento profissional, apresenta formas de oferecer assistência técnica, apoio e orientação para facilitadores on-line novatos. Deste modo, os autores passam a categorizar e exemplificar não as estratégias dos facilitadores em si, mas daqueles que devem auxiliar na sua capacitação e lhes dar apoio. Observe-se que Zorfass et al têm em mente a capacitação de professores para atuar como facilitadores em cursos on-line que incluem o uso de conferências eletrônicas. Ao comentar seu trabalho, focalizarei as estratégias mais diretamente relacionadas à moderação de conferências, mas mantereirei o termo “facilitador” utilizado pelos autores.

Zorfass et al propõem quatro grupos de estratégias para dar suporte aos facilitadores novatos - (1) co-construção de workshops com o facilitador; (2) modelagem e trabalho de “mentor”; (3) orientação para prevenir e contornar problemas; (4) trabalho como o facilitador para promover interação – e as ilustram com exemplos retirados de sua própria prática.

Como exemplo de estratégias do segundo grupo, os autores contam que sugeriam a observação da prática de outros facilitadores on-line (em progresso ou como discussão arquivada) e o contato efetivo com facilitadores mais experientes. Além disso, Zorfass et al (1998) relatam que freqüentemente intervinham na interação, postando mensagens que serviriam como modelos de participação tanto para o facilitador on-line quanto para os demais participantes. Os autores também reportam que ofereciam “feedback” positivo, através de mensagens de congratulação aos facilitadores, quando notavam que estes

estavam realizando “moves” produtivos, ou seja, que geravam novas mensagens, promovendo a discussão e participação do grupo. Tais mensagens elogiosas eram bastante apreciadas pelos facilitadores, que se sentiam mais confiantes.

Entre as estratégias de orientação para prevenir e contornar problemas, Zorfass et al (1998) contam que, a fim ajudar os facilitadores a elicitarem participação imediata, costumavam auxiliá-los a elaborar uma pergunta provocativa ou a redigir uma declaração introdutória convidativa. Os autores relatam também que, certa vez, percebendo que os participantes estavam confusos, sugeriram que a facilitadora postasse mensagem que resumisse a situação naquele momento e descrevesse os próximos passos. Depois da mensagem da facilitadora, eles ainda acrescentaram uma mensagem reforçando para todos as orientações dadas.

Com relação ao trabalho junto com o facilitador para promover interação, Zorfass et al lidam com o que apontam como uma grande preocupação dos facilitadores, a saber, a relação entre a frequência de suas postagens e a interação entre os participantes. Se facilitadores postam com muita frequência, podem assumir o controle da palavra e inibir a participação. Por outro lado, alguns facilitadores temem que, se demorarem muito a enviar mensagens, os participantes podem se sentir negligenciados. Para diminuir a ansiedade dos facilitadores diante do eventual período de silêncio na conferência eletrônica, Zorfass et al lembravam aos facilitadores os diversos motivos lingüísticos, sociais, emocionais que possivelmente estariam impedindo as pessoas de postarem mensagens, tais como necessidade de mais tempo para refletir e redigir, dificuldade em colocar suas idéias em palavras, sentimento de vulnerabilidade diante da exposição pública de suas idéias. Os autores relatam que, quando solicitavam aos facilitadores que esperassem por algum tempo antes de enviar mensagens, durante esse período de espera, era feito um trabalho de acompanhamento em que os autores tranquilizavam os facilitadores.

Zorfass et al (1998) reportam que, assumindo um papel de co-facilitadores oficiais, também usavam estratégias para promover a interação, tais como: (1) dar dicas para os participantes - por exemplo, ler e escrever mensagens off-line, reservar tempo diário para verificar seus e-mails, etc.; (2) fazer perguntas para ajudar os facilitadores a iniciar ou sustentar a conversação; (3) postar mensagens para reforçar alguma mensagem enviada pelo facilitador (para evitar que esta ficasse sem resposta); (4) sintetizar

informação (já que os facilitadores geralmente não dispunham do tempo necessário para sintetizar cuidadosamente e sínteses sucintas e periódicas promovem a interação ao permitir que os participantes reflitam sobre o que foi dito e entrem na conversa).

Ao relatar os diferentes tipos de estratégias utilizados para dar suporte e orientação aos facilitadores novatos, Zorfass et al descrevem uma atuação bastante ativa por parte dos tutores (no caso, os próprios autores), mas não mencionam se havia negociação, discussão ou reflexão com os facilitadores sobre as intervenções daqueles. Zorfass et al afirmam apenas que os comentários dos facilitadores demonstram que estes apreciaram o papel ativo dos tutores oferecendo orientação e apoio, mas não aprofundam a avaliação deste papel. Além da exemplificação de estratégias, uma discussão mais detalhada sobre o trabalho colaborativo entre facilitadores e tutores enriqueceria bastante a compreensão e avaliação do potencial de uso das estratégias sugeridas pelos autores para auxiliar facilitadores novatos. Com referência à avaliação do trabalho dos facilitadores em si, segundo Zorfass et al (1998), comentários e reflexões dos participantes dos cursos on-line, coletados por diferentes instrumentos, sugerem que a atuação dos facilitadores foi eficiente, especialmente criando um ambiente de aprendizagem interativo, fazendo os participantes sentirem suas contribuições valorizadas e apoiando a construção de conhecimento dos participantes.

Nas várias experiências e propostas de formação de moderadores (instrutores ou facilitadores) on-line aqui apresentadas, é freqüente a valorização do papel do moderador mais experiente. É necessário, entretanto, compreender como este papel se realiza em cada trabalho discutido - como modelo a ser observado e eventualmente imitado, como co-moderador que se utiliza de estratégias de orientação e suporte, como mestre ou participante pleno em uma comunidade de prática. Também é constante a importância atribuída à prática na formação de novos moderadores (instrutores ou facilitadores) on-line. Do mesmo modo, é preciso distinguir os diferentes contornos que a noção de “prática” assume nas diferentes propostas, desde a aplicação de estratégias recomendadas até a participação crescente em uma comunidade.

A prática pode ainda associar-se à reflexão, como na proposta de formação reflexiva do professor on-line feita por Tavares (2001) a partir da revisão dos trabalhos de Schön

(1995) e Gómez (1995), proposta esta que pode ser estendida à formação do moderador de listas de discussão.

No modelo reflexivo e artístico de formação de professores proposto por Gómez (1995), a prática assume o papel central do currículo, constituindo-se no espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, atua, reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações. A prática é tomada como atividade criativa e não exclusivamente técnica (de aplicação de atividades externas), como um processo de investigação (na ação), onde há lugar para a complexidade do real (com uso de métodos etnográficos e qualitativos) do que um contexto de aplicação. A reflexão não é vista como apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, desvinculados do conteúdo, do contexto e das interações. Para Gómez (1995), a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, com suas conotações, valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Também com uma proposta de formação reflexiva do professor, Schön (1995) sugere que esta formação se dê em um “practicum” reflexivo, em que o professor aprende fazendo, começando a praticar mesmo sem compreender racionalmente o que faz (o que gera uma confusão inicial) e refletindo continuamente sobre esta prática com a colaboração de um tutor (ou orientador), que envolve os alunos-mestres em um diálogo de palavras e desempenhos, de demonstração e imitação, onde o “imitador” busca construir o que entende como essencial nas ações do “imitado” e testar sua construção ao desempenhar ele próprio a ação.

A proposta de um modelo de formação reflexiva de moderadores implicaria, portanto, em ir além do “aprender fazendo” (que gera a “confusão inicial” apontada por Schön, 1995) para aprender fazendo e refletindo na prática e sobre a prática. Cumpre destacar que a possibilidade de uso de “practicums” reflexivos (como sugeridos por Schön, 1995) não se restringiria à formação inicial do moderador, mas, ao contrário, contemplaria uma proposta de educação contínua, podendo se dar em diferentes estágios da formação e da prática profissionais, como em cursos e outros espaços que seriam organizados para levar os moderadores a tomarem consciência de sua própria aprendizagem e/ou refletirem sobre o que fazem a partir da observação do registro da interação na lista de



discussão. Dentre outros resultados, a confrontação com dados diretamente observáveis pode levar os moderadores a tomarem consciência de ações e comportamentos que supunham não realizar ou assumir.

Com relação a como os atuais moderadores aprendem seu ofício, a literatura aponta que a maioria aprende a moderar listas de discussão on-line por ensaio e erro (Winograd, 2001) e, como aprendizes (“apprentices”), pela observação de outros moderadores realizando suas funções (Berge e Collins, 2000). Esses resultados refletem, por um lado, a carência de programas para a formação dos moderadores e, por outro, reforçam a importância atribuída à observação da prática de moderadores mais experientes por algumas propostas e experiências de capacitação de moderadores aqui apresentadas.

A revisão de tais propostas e experiências confirma a carência de trabalhos que investiguem como, de fato, se ensina e se aprende a moderar, especialmente no caso de listas de discussão informais (ou seja, não vinculadas a instituições ou programas educacionais formalizados). Berge e Collins (2000) também reforçam a necessidade de realização de pesquisas sobre a formação do moderador, sugerindo que se estude onde os moderadores aprenderam seu ofício e suas sugestões para atividades de treinamento apropriadas. Fazem-se necessários mais relatos e avaliações críticas de experiências concretas de formação de moderadores de listas de discussão – sejam elas conduzidas em contextos de ensino institucionalizados ou em iniciativas informais de aprendizagem.

### 3. Teoria da Atividade

A revisão da literatura sobre o moderador de listas de discussão e sua formação conduzida nas seções 2.1 e 2.2 nos revela uma ênfase dada às ações individuais do moderador. Descrevem-se ou prescrevem-se os tipos de mensagens que o moderador posta ou deve postar, listam-se problemas enfrentados pelos moderadores e possíveis soluções, mas, na maioria dos trabalhos, não se contextualiza suficientemente as ações dos moderadores dentro de um quadro de atividade social mais amplo.

Considerando o interesse desta pesquisa de investigar o trabalho de moderação e a formação do moderador de listas de discussão dentro do contexto mais amplo da prática social, incluindo aspectos sociais, culturais e históricos, e não focalizar as ações individuais do moderador de maneira isolada, a teoria da atividade (também referida aqui como TA) mostrou-se adequada para fundamentar este estudo.

De acordo com Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), a TA é um sistema conceitual útil para compreender a totalidade do trabalho e práxis humanas, isto é, atividade em contexto. Contexto este entendido não como um elemento que circunda o comportamento do indivíduo, mas sim como um sistema funcional de interações sócio-culturais que constitui o comportamento (Russell, 2002).

Embora não seja uma metodologia (Jonassen e Rohrer-Murphy, 1999) nem uma “teoria” na interpretação estrita do termo (Bannon, 1997), a teoria da atividade é definida como um “sistema conceitual filosófico para o estudo de diferentes formas de práxis humana como processos de desenvolvimento, os níveis tanto individual quanto social interligados ao mesmo tempo” (Kuutti, 1996:52, minha tradução).

Desta forma, a fundamentação oferecida pela TA foi adotada nesta pesquisa por orientar uma análise holística do fenômeno pesquisado e possibilitar a definição de uma unidade de análise supra-individual, incluindo não só os múltiplos aspectos da atividade sócio-histórica como também as relações entre diferentes sistemas de atividade.

Neste capítulo, são apresentados um breve histórico da teoria da atividade (seção 3.1), incluindo três gerações teóricas identificadas em sua evolução (seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3), seus princípios fundamentais (seções 3.2 e 3.2.1), as implicações metodológicas para

pesquisas que adotam este referencial teórico (seção 3.3) e exemplos destas pesquisas (seção 3.4).

### **3.1. Breve histórico**

Conforme apontam Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), a filosofia de Marx e Engels e a psicologia soviética cultural-histórica de Lev Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria (Kuutti, 1996) serviram de base para a teoria da atividade (TA).

A teoria cultural-histórica da atividade foi iniciada pelo referido grupo de psicólogos russos (Vygotsky, Leontiev, Luria, entre outros) nas décadas de 20 e 30. Baseados na filosofia marxista, eles formularam um conceito teórico completamente novo para ir além da compreensão prevalente da psicologia então dominada pelo behaviorismo. Esta nova orientação era um modelo de ação mediada-pelo-artefato e orientada-para-o-objeto (Vygotsky, 1978:40).

Segundo Bannon (1997), vários programas para reestruturar a psicologia numa base marxista foram formulados na Rússia pós-revolucionária, gerando muitos debates. Um dos primeiros postulados sobre o qual os psicólogos soviéticos concordaram foi o chamado “princípio de unidade e inseparabilidade da consciência (isto é, mente humana) e atividade”. O significado deste princípio era que a mente humana vem a existir, se desenvolver, e pode ser compreendida somente dentro do contexto da interação significativa e socialmente determinada entre seres humanos e seu ambiente material (Bannon, 1997).

A visão materialista dialética de Marx de que atividade e consciência são dinamicamente interrelacionadas (Leontiev, 1972), adotada pela TA, oferece uma perspectiva alternativa para as visões idealista e mentalista do conhecimento humano que advogam que a aprendizagem deve preceder a atividade. De acordo com a TA, a aprendizagem consciente emerge da atividade, não sendo precursora desta.

Desta forma, os teóricos da atividade focalizam a interação da atividade humana e a consciência (a mente humana como um todo) dentro do seu contexto ambiental relevante. Sua ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade (Daniels, 2003).

Conforme apontado por Nardi (1996), os teóricos da atividade argumentam que a consciência não é um conjunto de atos cognitivos isolados (tomada de decisão, classificação, etc.). A consciência está localizada na prática do dia-a-dia: você é o que você faz, envolvido na matriz social (incluindo pessoas e artefatos) da qual você é uma parte orgânica (Nardi, 1996). Para Nardi, ainda, compreender a interpenetração do indivíduo, outras pessoas e artefatos na atividade diária é o desafio que a TA estabeleceu para si.

Engeström (1987, 1999) identificou três gerações na evolução da teoria da atividade. A primeira geração, centrada em Vygotsky, criou a idéia de mediação. Para Vygotsky, o agente humano se relaciona com os objetos em um dado contexto sempre com a mediação de artefatos, ferramentas ou signos culturais. A limitação desta primeira geração da TA foi a manutenção do foco no indivíduo, o que foi superado pela segunda geração, amplamente inspirada no trabalho de Leontiev. Este enfatizou a divisão de trabalho, trazendo a noção de atividade coletiva e distinguindo-a dos conceitos de ação individual e operação. Leontiev, entretanto, não chegou a expandir o modelo de ação mediada de Vygotsky para um modelo de sistema de atividade coletiva, o que foi proposto por Engeström (1987). A terceira geração de teorias da atividade está atualmente ampliando ainda mais o modelo em direção a uma rede de sistemas de atividade que interagem entre si. As próximas seções deste capítulo aprofundam cada uma dessas gerações.

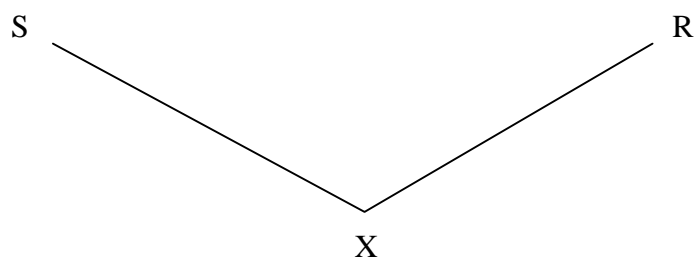
### **3.1.1. A primeira geração da teoria da atividade**

Conforme já apontado, a primeira geração da teoria da atividade surge a partir do trabalho de Vygotsky e do conceito de mediação. O modelo de ação mediada proposto por Vygotsky (1896-1934) e desenvolvido por seus alunos e colaboradores A. N. Leontiev (1904-1979) e A. R. Luria (1902-1977) nas décadas de 20 e 30 questionou e expandiu a

teoria behaviorista, que interpretava cada comportamento em relação a um estímulo que conduzia a uma resposta.

Utilizando o par de termos estímulo-resposta, Vygotsky (1978: 39-40) explica seu conceito de mediação:

“Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação *direta* à tarefa defrontada pelo organismo (o que pode ser expresso pela fórmula simples S -> R). Entretanto, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo (...). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que apresentamos assim:



---

Figura 1 : A estrutura do ato mediado (Vygotsky, 1978:40), onde S = estímulo (stimulus); R = resposta (response); X = elo intermediário/ mediação

Nesse novo processo, o impulso direto para reagir é inibido e um estímulo auxiliar que facilita a realização da operação por meio indireto é incorporado. (...) O elo intermediário dessa fórmula não é simplesmente um método para aperfeiçoar a operação previamente existente, nem é um mero elo adicional à cadeia S-R. (...) O uso de signos leva os seres-humanos a uma estrutura específica de comportamento que se afasta do desenvolvimento biológico e cria novas formas de um processo psicológico com bases culturais.” (Vygotsky, 1978:39-40; minha tradução)

Em outras palavras, segundo Vygotsky, o ser-humano nunca reage simplesmente de modo direto (ou meramente com reflexos inatos) ao ambiente, a um estímulo. A relação

entre o agente humano e o objeto é mediada por meios culturais ou artefatos. Vygotsky indicou dois tipos inter-relacionados de instrumentos mediadores na atividade humana: ferramentas e signos (estes últimos pertencendo à categoria de “ferramentas psicológicas”).

Para Vygotsky (1978), a função da ferramenta era servir como condutor da influência humana no objeto da atividade, levando a mudanças nos objetos; um meio pelo qual a atividade humana externa visa ao controle da natureza. Por outro lado, as ferramentas psicológicas e seus sistemas complexos - como linguagem, sistemas de contagem, técnicas mnemônicas, trabalhos de arte, escrita, diagramas, mapas, etc. – estão direcionadas ao controle dos processos de comportamento – da própria pessoa ou de outro (Vygotsky, 1981).

Segundo Vygotsky, durante a socialização, o indivíduo, ao participar de atividades comuns com outras pessoas, internaliza os meios da cultura: linguagem, teorias, artefatos técnicos assim como normas e modos de agir. Desta forma, a consciência não existe dentro da mente do indivíduo, mas se realiza na interação, através da atividade material, entre o indivíduo e as formas de cultura criadas pela humanidade. Os processos sociais e psicológicos são moldados por ferramentas sócio-culturais.

No desenvolvimento da teoria da atividade, o modelo inicial de ação mediada proposto por Vygotsky (1978) e apresentado na figura 1 foi reformulado, com a exclusão dos termos estímulo-resposta. Em seu lugar, representa-se a relação entre o sujeito e o objeto mediada por artefatos ou ferramentas culturais (Andreassen, 2000; Russell, 2002):



Sujeito ..... Objeto

---

Figura 2: Modelo de mediação de Vygotsky, reformulado pela teoria da atividade

Engeström (1999), por sua vez, ao descrever a primeira geração da teoria da atividade, incluiu ainda o resultado esperado da atividade, usando a seguinte representação do ato mediado para relacionar os atores e suas intenções aos resultados particulares obtidos pelo emprego de certas ferramentas:

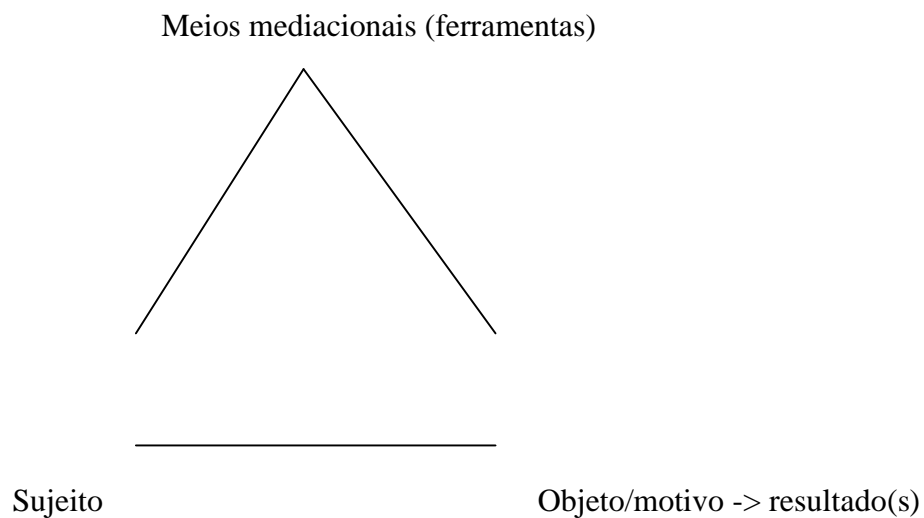


Figura 3: Modelo da teoria da atividade de primeira geração (Daniels, 2003: 114)

### 3.1.2. A segunda geração da teoria da atividade

A grande contribuição da primeira geração da teoria da atividade foi o conceito de mediação, que permanece até hoje como um dos princípios básicos da TA. Sua limitação,

entretanto, conforme já apontado, foi a manutenção do foco no indivíduo, superada pela segunda geração de teóricos da atividade. O trabalho de Leontiev foi o grande inspirador desta segunda geração.

O clássico exemplo da atividade de caça dado por Leontiev (1978) demonstra a insuficiência da ação individual mediada pela ferramenta como uma unidade de análise (Engeström, 1987) e destaca a importância de se compreender as ações dentro do contexto da atividade coletiva. No referido exemplo, um batedor, que faz parte da caçada, afugenta os animais em direção a outros caçadores escondidos, que os abaterão. A participação do batedor na caçada se restringe a isto: afugentar os animais. Se vista isoladamente, esta ação não faz sentido, já que, por si só, não coincide com o motivo da atividade nem conduziria ao resultado esperado – a caça do animal para satisfazer a necessidade de alimento ou pele. A atuação do batedor só pode ser compreendida em relação à atuação dos outros membros do grupo. Neste exemplo, caçar é a atividade da qual o batedor faz parte e afugentar os animais é sua ação. Conforme Engeström (1987), pode-se falar da atividade “de um indivíduo”, mas nunca de “atividade individual”, já que só as ações são individuais.

A partir da divisão de trabalho descrita no referido exemplo da caçada, Leontiev (1978) apresenta o conceito de atividade coletiva, distinguindo-o dos conceitos de ação individual e operação. Atividade, ação e operação constituem os três níveis da estrutura hierárquica da atividade proposta por Leontiev (1978), que embasa a TA até hoje.

A atividade – primeiro nível da hierarquia – refere-se às necessidades humanas e é orientada para o objeto. O que distingue uma atividade de outra é o seu objeto (Engeström, 1987). Para Leontiev, o objeto de uma atividade é o seu verdadeiro motivo. Portanto, o conceito de atividade é necessariamente relacionado ao conceito de motivo. Sob as condições de divisão de trabalho, geralmente o indivíduo participa de atividades sem estar plenamente consciente dos seus objetos e motivos (Engeström, 1987). Cumpre destacar também que o objeto da atividade não é estático, mas sim dinâmico, sujeito a mudanças no decorrer da atividade (Leontiev, 1978).

Atividades se realizam através de ações orientadas por metas conscientes. Para Leontiev (1978), a atividade humana não existe exceto na forma de ação ou seqüência de ações – o nível intermediário da hierarquia proposta. Uma atividade, entretanto, pode



suscitar diferentes metas e, portanto, ser realizada através de diferentes ações, assim como uma ação pode integrar diferentes atividades (Engeström, 1987; Wake, 2001; Freire, 1993).

As ações, por sua vez, são realizadas por operações que são rotinas habituais bem-definidas usadas como respostas às condições encontradas durante a realização da ação (Kuutti, 1996). Enquanto as ações são relacionadas a metas conscientes, as operações – nível inferior da estrutura hierárquica proposta por Leontiev (1978) – referem-se a comportamentos rotineiros realizados automaticamente, sem o mesmo nível de consciência. Operações automáticas são impulsionadas pelas condições e ferramentas disponíveis à ação. Inicialmente, as operações são ações porque exigem esforço consciente para sua realização, mas, com a prática e a internalização, elas se tornam mais automáticas. Se, por outro lado, as condições de operações internalizadas mudam, elas podem voltar ao nível consciente da ação para serem reformuladas (Kuutti, 1996). Problemas com as operações também podem, por exemplo, conduzir a uma readequação de ferramentas (Carelli, 2003).

Os limites e as relações entre os diferentes níveis da hierarquia, portanto, não são estáveis nem fixos. Segundo Leontiev (1978), transformações entre os níveis devem ser esperadas. Uma atividade pode perder o motivo que a gerou e converter-se em uma ação realizando possivelmente uma atividade completamente diferente, assim como uma ação pode acabar se transformando em uma atividade (Leontiev, 1978).

Leontiev (1978) resume a relação entre atividade, ação e operação da seguinte forma:

“(…) no fluxo total da atividade que forma a vida humana (…), a análise isola atividades (específicas) em primeiro lugar de acordo com o critério de motivos que as elicitam. Então, são isoladas ações – processos que são subordinados a metas conscientes, finalmente, operações que dependem diretamente das condições para alcançar metas concretas.” (Leontiev, 1978:66-67, minha tradução)

Graficamente, a estrutura hierárquica da atividade proposta por Leontiev (1978) pode ser assim apresentada:

<b>Nível</b>	<b>Orientação</b>	<b>Realizado por</b>
--------------	-------------------	----------------------

Atividade	Motivo	Comunidade
↑↓	↑↓	
Ação	Metas	Indivíduo ou grupo
↑↓	↑↓	
Operação	Condições instrumentais	Indivíduo ou máquina automática

---

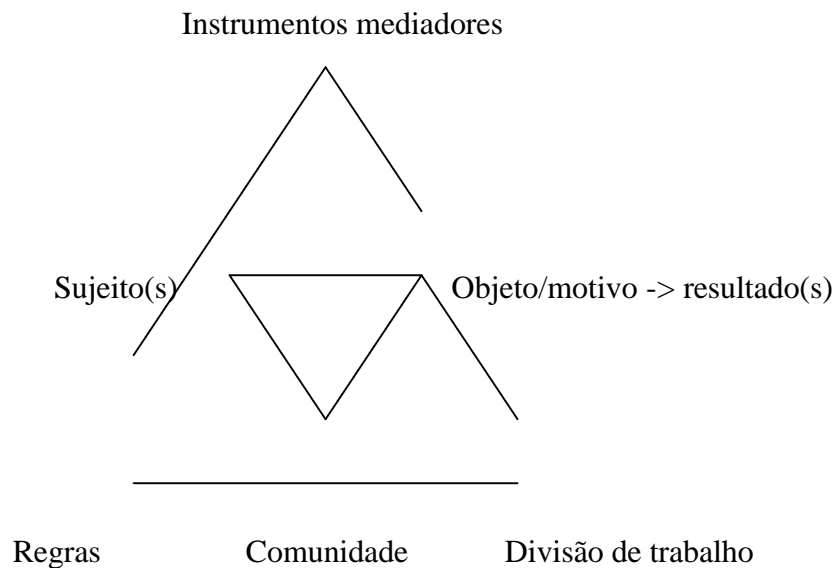
Quadro 1 – Níveis hierárquicos da atividade segundo Leontiev (1978)

A título de exemplificação da estrutura acima, tomemos a atividade de participar de uma lista de discussão sobre educação a distância (EaD), contexto de investigação desta pesquisa. Um grupo de pessoas, motivadas pela necessidade de se atualizar profissionalmente e aprender mais sobre EaD, se reúne para discutir, através de uma lista eletrônica, assuntos relacionados ao seu tema de interesse – EaD – e aprender em conjunto. Para efetivar esta atividade, diferentes ações são realizadas, tais como: leitura atenta de mensagens, leitura de textos recomendados por outros participantes, redação cuidadosa de mensagens (incluindo respostas a questões levantadas), etc. Estas ações, por sua vez, compreendem diversas operações, tais como: digitar texto, clicar em botões de envio e recebimento de mensagens, acessar sites com textos recomendados.

Apesar de introduzir uma ênfase na divisão de trabalho como um processo histórico fundamental e a noção de atividade coletiva, distinta dos conceitos de ação (individual) e operação, Leontiev não chegou a expandir graficamente a representação triangular de ação mediada de Vygotsky, usada pela primeira geração de teóricos da atividade, para um modelo de sistema de atividade coletiva, mas, conforme apontado por Daniels (2003), preparou terreno para a versão estendida de atividade proposta por Engeström (1987). Desta forma, Engeström (1987;1999) pretende possibilitar um exame dos sistemas de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade, em preferência a um nível micro de concentração no ator ou agente individual operando com ferramentas (Daniels, 2003). Em

sua expansão do modelo triangular de Vygostsky, Engeström (1987, 1999), adiciona os elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho para representar os elementos sociais/coletivos em um sistema de atividade e enfatiza a importância de analisar suas interações.

O modelo de sistema de atividade proposto por Engeström (1987) é apresentado através do diagrama a seguir, onde os pontos são os elementos do sistema e as linhas representam suas inter-relações:



---

Figura 4 – Modelo da teoria da atividade de segunda geração  
Sistema de atividade humana (Engeström, 1987)

Em um sistema de atividade, o sujeito se refere ao indivíduo ou sub-grupo de pessoas engajado na atividade. No exemplo da atividade de caça de Leontiev, o sujeito seria o caçador. No caso da atividade de discutir sobre educação a distância (EaD) através de uma lista de discussão, os sujeitos seriam os participantes desta lista. Por sua vez, se tomarmos como exemplo especificamente a atividade de moderar uma lista de discussão, o sujeito seria o membro ou sub-grupo de membros da lista responsáveis pela atividade de moderação. Desta forma, identificar o sujeito de uma atividade depende, é claro, de uma prévia definição da atividade em foco. Observe-se, entretanto, que o mundo não está organizadamente dividido em sistemas de atividade e cabe ao pesquisador definir o sistema de atividade que pretende analisar para, então, identificar seus elementos constituintes e investigar suas inter-relações.

Na verdade, é o objeto que distingue cada atividade. Ele representa a intenção que motiva a atividade e indica a direção geral da atividade. O objeto da atividade se refere à “matéria-prima” ou “espaço de problema” ao qual a atividade é direcionada e que é transformado em um resultado com a ajuda de diversas ferramentas (Russell, 2002). Desta forma, o objeto traz tanto o objeto em si quanto o motivo ou necessidade que gera a atividade (Wake, 2001). Russell (2002) destaca que o objeto é mais do que estímulos em estado bruto; é um objeto culturalmente formado com uma história, seja ela curta ou longa.

Segundo Russell (2002), o objeto pode ser o “objeto de estudo” de alguma disciplina (por exemplo, células em citologia, obras literárias na crítica literária e, para citar uma área de estudo mais próxima desta pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem a distância em EaD) ou o objeto de algum processo de produção (automóveis em uma companhia automotiva). No exemplo da caçada de Leontiev, o objeto seria caçar animais e o resultado seria a caça para suprir a necessidade de comida ou de pele para aquecer.

Cumprido destacar ainda que o objeto não é um elemento imutável, sendo transformado no curso da atividade (Nardi, 1996). Além disso, como aponta Russel (2000: 69), a direção ou motivo de um sistema de atividade e seu objeto podem ser compreendidos de forma diferente e até mesmo contestados, à medida que os participantes trazem muitos motivos para a interação coletiva e à medida que as condições mudam. Falta de consenso, resistência, conflitos e contradições são constantemente produzidas no sistema de atividade, como discutiremos mais adiante.

Ferramentas, outro elemento do sistema de atividade, são compreendidas como qualquer coisa que media a ação dos sujeitos sobre os objetos, podendo ser físicas (como martelos e computadores) ou semióticas. Como outras espécies, os seres humanos agem para satisfazer necessidades biológicas; contudo, diferentemente de outras espécies, o comportamento humano se diferencia pelo uso de ferramentas, artefatos culturais (Russell, 2002:70). O uso de ferramentas (incluindo a escrita, fala, gestos, arquitetura, roupas, etc.) media as interações humanas, separando motivos biológicos dos objetos e motivos socialmente construídos da atividade humana. No exemplo da atividade de caça de Leontiev, as ferramentas mediadoras poderiam ser gravetos, varas e facas, além do conhecimento sobre animais, a língua e habilidades de comunicação.

Ferramentas normalmente refletem as experiências de outras pessoas que tentaram resolver problemas similares anteriormente e criaram ou modificaram a ferramenta para torná-la mais eficiente. Esta experiência se reflete tanto nas características estruturais das ferramentas (formato, material etc.) quanto no conhecimento sobre como usá-las. Desta forma, deve-se compreender que as ferramentas oferecem, ao mesmo tempo, possibilidades e restrições para as ações e percepções de quem as utiliza. Elas oferecem possibilidades, porque provêm acesso à experiência historicamente acumulada de forma condensada, e restrições, porque, ao estabelecer a perspectiva condensada na ferramenta, torna outras perspectivas menos acessíveis (Hansen, Dirckinck-Holmfeld, Lewis e Rugelj, 1999). Segundo Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), o uso de ferramentas culturalmente específicas moldam como as pessoas agem e pensam. As ferramentas alteram a atividade e, por sua vez, são alteradas por ela.

Russell (2002) destaca que as ferramentas compartilhadas em um sistema de atividade e os modos como elas são usadas se modificam ao longo do tempo, à medida que os participantes criam ou trazem, de outros sistemas de atividade, novas maneiras de trabalhar junto, potencialmente transformando a atividade. Segundo Engestrom (1987:67), a característica distintiva da atividade humana é a contínua criação de novos instrumentos que, por sua vez, complicam e mudam qualitativamente a própria estrutura da atividade em si. A introdução de computadores, por exemplo, tem modificado as atividades de ensinar e aprender. A atividade de construir conhecimento em conjunto e a distância através de uma lista de discussão, por exemplo, só se tornou possível pela introdução de novas ferramentas

tecnológicas, incluindo hardware, software e redes de comunicação. É claro que, nesta atividade, não bastam tais ferramentas tecnológicas; além de outros instrumentos, como modelos teóricos, que podem ser utilizados na discussão, a própria linguagem também é usada como instrumento, através da leitura e escrita.

Conforme já dito, com a expansão do modelo de sistema de atividade da primeira geração, são acrescentados os elementos sociais/coletivos representados nos triângulos inferiores da figura 4. Para Engeström (1987:67), é essencial que a atividade humana não se reduza a apenas o sub-triângulo superior do modelo. A atividade humana não é apenas produção individual, sempre se realizando dentro de uma comunidade governada por uma certa divisão de trabalho e certas regras.

Segundo Engestrom (2002: 183), comunidade se refere àqueles que compartilham o mesmo objeto de atividade. Ainda que as pessoas engajadas em uma mesma atividade estejam separadas por grandes distâncias, como no caso de uma lista de discussão, se elas agem juntas em um objeto compartilhado com um motivo compartilhado ao longo do tempo, elas formam uma comunidade (Russell, 2002).

No exemplo da caçada dado por Leontiev, a comunidade poderia ser o grupo de caçadores ou o coletivo social mais amplo ao qual os caçadores pertenciam. No caso da atividade de discutir sobre educação a distância (EaD) através de uma lista de discussão, a comunidade pode ser compreendida como sendo a própria lista, ou a comunidade de interessados e especialistas em EaD, ou mesmo o conjunto de listas de discussão sobre EaD, dependendo de como o sistema de atividade venha a ser analisado.

A divisão de trabalho formata como o(s) sujeito(s) age(m) sobre o objeto, indicando a divisão das funções e tarefas entre os membros individuais ou grupos dentro da comunidade (Engeström, 2002; Kuutti, 1996). Está incluída aí não só a divisão horizontal de tarefas entre membros da comunidade, mas também a divisão vertical de poder e status (Kim, Isenhour, Carroll, Rosson e Dunlap, 2003).

Tomando mais uma vez o exemplo da caçada, a divisão de trabalho poderia ser entre os batedores, que afugentam os animais, e os outros caçadores, que os capturam. Já no caso da aprendizagem escolar tradicional, Engeström (2002) aponta que a principal divisão de trabalho se dá entre o professor e os alunos, havendo pouca divisão de trabalho entre os alunos. Russell (2002), entretanto, destaca que novas possibilidades e restrições em outros

elementos do sistema de atividade podem alterar a divisão de trabalho. Novas ferramentas como a comunicação mediada por computador, por exemplo, podem conduzir a mudanças nos papéis de professores e alunos, permitindo que estes atuem, inclusive, como professores de outros alunos ou até mesmo do professor (Russell, 2002:71).

Por sua vez, em um grupo que se reúne para discutir através de uma lista de discussão (como no caso dos participantes desta pesquisa), um ou mais membros podem atuar como moderadores. No caso de um sub-grupo de moderadores, a comunidade pode até optar por sub-dividir tarefas, com um participante ficando responsável por fazer resumos periódicos das discussões, outro sendo encarregado de contactar membros que não postam mensagens por longos períodos etc.

Finalmente, sistemas de atividades apresentam regras, que se referem às normas e padrões que regulam a atividade (Engeström, 2002, 184), mediando a relação entre o sujeito e a comunidade. Tais regras são compreendidas de forma ampla, podendo ser não apenas formais e explícitas, como também tácitas e não escritas (Russell, 2002). Segundo Russell (2002:71), as regras também podem se modificar, tácita ou explicitamente, com mudanças em outros elementos do sistema de atividade, mas as regras permitem que o sistema seja considerado estável em um determinado momento (“estabilizado-por-agora”).

Mais uma vez considerando o exemplo clássico da caçada, as regras poderiam incluir normas relacionadas ao manejo dos instrumentos (gravetos, varas, facas etc.), ao posicionamento dos caçadores no campo, ao período de tempo para realização de cada ação, entre outras. Já no caso da escola tradicional, por exemplo, Engeström (2002: 184) aponta que as regras mais importantes são as que sancionam o comportamento e regulam a avaliação.

Por sua vez, em uma atividade de discussão através de lista eletrônica, as regras podem incluir regras de “netiqueta” em geral, normas relacionadas à frequência, volume, tamanho e conteúdo de mensagens a serem postadas pelos participantes, prazos para discussão de temas, regras sobre envio de arquivos anexos às mensagens, normas sobre a inclusão de novos participantes, entre outras.

No modelo proposto por Engeström (1987), portanto, a atividade é sempre multi-mediada. Segundo ele, as ações dos indivíduos em relação ao objeto da atividade são mediadas: pelos artefatos utilizados (instrumentos, signos, linguagem etc.); pelas regras

definidas pela comunidade (normas, leis, práticas aceitáveis, valores etc.), sejam elas implícitas ou explícitas; e pela divisão de trabalho na comunidade (tarefas, papéis, procedimentos de comunicação etc.). Engestrom (1999) também sugere que o foco do estudo da mediação deve recair em sua relação com os outros componentes de um sistema de atividade.

Na verdade, ao propor o modelo de sistema de atividade apresentado na figura 4, Engeström (1987) o apresenta como a menor e mais simples unidade de análise que ainda preserva a unidade essencial e a qualidade integral por trás da atividade humana. Ele argumenta que é possível focalizar a análise em qualquer dos sub-triângulos do modelo, mas que a tarefa essencial é sempre considerar o todo sistêmico, de modo que qualquer redução na análise requer justificativa consciente para não se tornar distorção (Engeström, 1987). Engestrom (1999), entretanto, reconhece a dificuldade metodológica de colher evidências sobre as regras que subjazem à realização das ações de uma determinada atividade e sobre como ocorre a divisão de trabalho entre os membros da comunidade.

Segundo Daniels (2003:118), a importância da segunda geração da teoria da atividade foi ter colocado o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade. Além disso, ao propor um modelo que possibilita análise da atividade em suas relações dinâmicas internas e em sua transformação histórica, Engeström (1987), baseado no trabalho de Ilenkov, enfatiza a importância das contradições (conceito a ser aprofundado mais adiante, na seção 3.2.1) nos sistemas de atividade como a força propulsora da mudança e, portanto, do desenvolvimento.

### **3.1.3. A terceira geração da teoria da atividade**

Se a grande contribuição da segunda geração da teoria da atividade foi ampliar a unidade de análise para a atividade ou prática coletiva, a terceira geração se caracteriza pelo foco no estabelecimento de redes de sistemas de atividade. Ao tentar delimitar um sistema de atividade, percebe-se que os diferentes elementos intercedem com um ou vários outros sistemas de atividade, formando uma rede de sistemas.



Quando pensamos em um curso on-line, por exemplo, ele pode ser o objeto de dois sistemas de atividade interdependentes – um que teria como sujeitos os alunos e professores e outro cujos sujeitos seriam os *designers* do curso on-line (cf. exemplos apresentados por Carelli, 2003 e Russell, 2002). Em outras palavras, dois sistemas de atividade diferentes compartilhariam o objeto, que, na verdade, não seria exatamente o mesmo objeto na ótica dos sujeitos de cada sistema. De modo gráfico e resumido, teríamos:

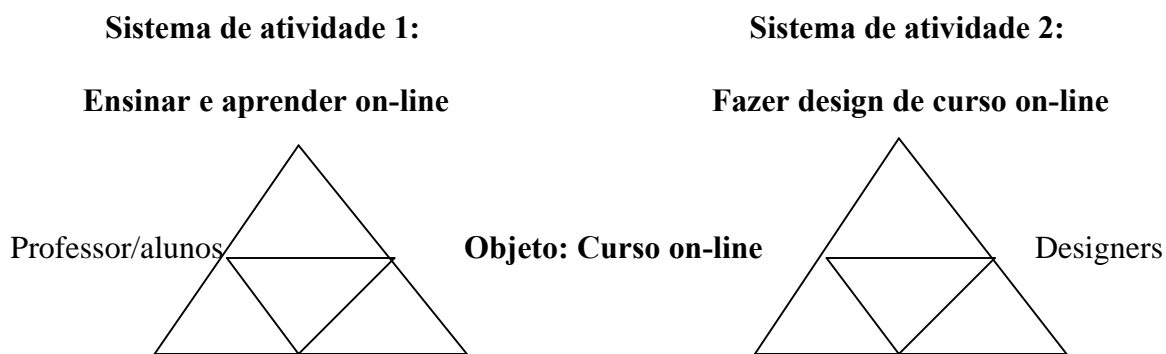


Figura 5: Rede de sistemas de atividade compartilhando o mesmo objeto

Já no caso da atividade de discussão sobre um determinado assunto – qualidade de cursos on-line, por exemplo – através de lista eletrônica, a moderação conduzida por um sub-grupo de participantes pode ser considerada como um dos instrumentos que medeiam a atividade, mas também pode ser analisada como um sistema de atividade em si, cujo objeto seria a moderação. Neste exemplo, o objeto da atividade de moderação seria instrumento da atividade de discussão via lista. De modo gráfico e resumido, teríamos:



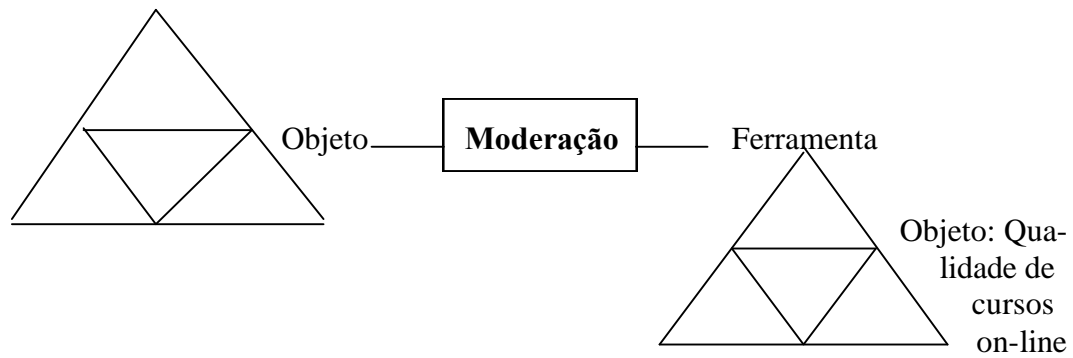
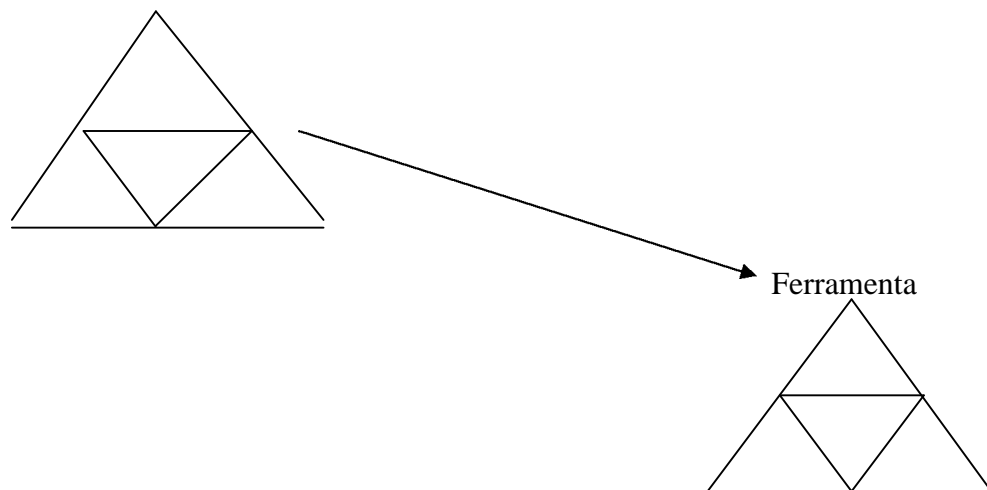


Figura 6: Rede de sistemas de atividade em que o objeto de um sistema é ferramenta de outro sistema

Se, por sua vez, participantes de uma lista de discussão sobre EaD (como no caso dos sujeitos desta pesquisa) decidem realizar, por exemplo, a atividade de discutir sobre os novos papéis do professor a distância como um meio de construir, na própria lista, uma comunidade de aprendizagem, podemos identificar dois sistemas de atividade interagentes: o da discussão via lista, em que o objeto é o assunto em foco – novos papéis do professor a distância – e outro em que o objeto é a construção da comunidade de aprendizagem e a discussão sobre os novos papéis do professor a distância passa a ser um dos instrumentos. Graficamente, teríamos um esquema semelhante à figura anterior, onde um sistema de atividade geraria um dos instrumentos de outro sistema:



---

**Sistema de atividade 1:**  
**Discutir sobre novos papéis  
do professor a distância**

**Sistema de atividade 2:**  
**Construir comunidade  
de aprendizagem**

---

Figura 7: Rede de sistemas de atividade em que um sistema gera ferramenta para outro sistema

Estabelecer redes de sistemas de atividade e analisá-las tanto as relações internas dos sistemas quanto as interações e interdependências entre os sistemas é o grande desafio para a terceira geração de teóricos da atividade. Segundo Engeström, a terceira geração da teoria da atividade precisa desenvolver ferramentas conceituais para compreender diálogos, múltiplas perspectivas e vozes e redes de sistemas de atividade interagentes. Neste modo de pesquisa, o modelo básico é expandido para incluir minimamente dois sistemas de atividade que interagem entre si e que exibem padrões de contradição e tensão. Engeström (1999) recorre a idéias de dialogicidade e multivocalidade para expandir a estrutura da segunda geração. Segundo Daniels (2003:121), “a idéia das redes de atividade em que as contradições e lutas ocorrem na definição do motivo e do objeto da atividade demanda uma análise de poder e controle nos sistemas de atividade em desenvolvimento”.

### **3.2. Princípios básicos da teoria da atividade**

Nas seções anteriores, foi apresentado um breve histórico da teoria da atividade com as três gerações teóricas identificadas em sua evolução. Neste histórico, mostrou-se como o sistema de atividade coletiva tornou-se a unidade mínima de análise da teoria da atividade, além de indicar-se a possibilidade de análise de redes de sistemas de atividade que interagem entre si.

Considerando que a teoria da atividade não é uma “teoria” na interpretação estrita do termo, mas consiste de um conjunto de princípios básicos que constituem um sistema

conceitual geral que pode ser usado como fundamentação para teorias mais específicas (Bannon, 1997), nesta seção, aprofundaremos alguns princípios apontados por teóricos da atividade.

Engeström (1999) propõe cinco princípios básicos para ajudar a resumir o atual estado da teoria da atividade: (1) sistema de atividade coletivo como unidade primária de análise; (2) multivocalidade dos sistemas de atividade; (3) historicidade; (4) papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento; (5) possibilidade de transformações expansivas em sistemas de atividade.

No primeiro princípio, Engeström (1999) apresenta o sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade, como a unidade primária de análise da teoria da atividade. Para Engeström, ações individuais ou grupais, assim como as operações automáticas, são unidades de análise relativamente independentes, mas devem ser interpretadas contra o pano de fundo de sistemas de atividade inteiros.

O segundo princípio proposto por Engeström (1999) refere-se à multivocalidade de um sistema de atividade, ou seja, à multiplicidade de perspectivas, tradições e interesses da comunidade do sistema de atividade. Pela divisão de trabalho, posições e pontos de vista diferentes são atribuídos aos diferentes participantes que, por sua vez, já carregam suas próprias histórias. O sistema de atividade também possui sua história gravada em seus artefatos, regras e convenções. A multivocalidade se multiplica quando se consideram não apenas um sistema de atividade, mas redes de sistemas de atividade que interagem entre si. Para Engeström, trata-se de uma fonte de problema e de inovação, exigindo ações de tradução e negociação.

O terceiro, o quarto e o quinto princípios relacionam-se, de uma forma ou de outra, às transformações que podem ocorrer nos sistemas de atividade ao longo do tempo.

O terceiro princípio é a historicidade. Segundo Engeström (1999), os sistemas de atividade assumem forma e são transformados em longos períodos de tempo. Seus problemas e potenciais só podem ser compreendidos com base em sua própria história, que precisa ser estudada tanto como história local da atividade e seus objetos quanto como história das idéias teóricas e ferramentas que moldaram a atividade.

No quarto princípio, Engeström (1999) enfatiza o papel das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento dos sistemas de atividade. Para ele, as contradições são tensões estruturais historicamente cumulativas nos sistemas de atividades e entre eles. Essas contradições geram perturbações e conflitos, mas também renovam tentativas de mudar a atividade. Como as contradições são focalizadas na presente pesquisa e em diversas outras fundamentadas na teoria da atividade (como Andreassen, 2000; Spinuzzi, 1999; Carelli, 2003, entre muitos outros), tal conceito será aprofundado na seção 3.2.1.

O quinto princípio proposto por Engeström (1999) proclama a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade, em decorrência de contradições. Segundo ele, à medida que as contradições de um sistema de atividade são agravadas, alguns participantes individuais começam a questionar e se afastar de suas normas estabelecidas, podendo evoluir, em certos casos, para um deliberado esforço coletivo de mudança. De acordo com Engeström (1999), uma transformação expansiva ocorre quando o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para abraçar um horizonte de possibilidades radicalmente mais amplo do que no modo anterior da atividade.

Reconhecendo que, apesar da dinamicidade e evolução da teoria da atividade, diversos princípios básicos são compartilhados por seus teóricos, Russell (2002) também se propõe a organizar tais princípios e o faz principalmente a partir do importante livro de Cole (1996), “Cultural Psychology”, em que este relaciona pesquisas em psicologia sócio-cultural e o sistema de atividade humana proposto por Engeström.

Russell (2002) aponta sete princípios básicos. O primeiro princípio se refere à origem social do comportamento humano e à natureza coletiva da atividade humana. Russell (2002) argumenta que, até quando estamos sozinhos diante da tela do computador, estamos engajados em uma atividade coletiva, distribuída no tempo e no espaço.

De acordo com o segundo princípio, a consciência humana surge da atividade conjunta com uso de ferramentas culturais compartilhadas. De certa forma, nossas mentes são co-construídas e distribuídas, já que nossos pensamentos, palavras e atos estão sempre potencialmente engajados com os pensamentos, palavras e atos de outras pessoas.

O terceiro princípio enfatiza a ação em contexto mediada pela ferramenta e destaca que as pessoas usam ferramentas não só para agir no ambiente, mas também para pensar e aprender. Russell (2002) aponta dois tipos de ferramentas: as materiais ou externas – como

martelos, roupas, livros, computadores – e as internas – como linguagem, conceitos, esquemas.

O quarto princípio refere-se ao interesse da teoria da atividade pela mudança e pelo desenvolvimento, o que é claramente reforçado pelos princípios propostos por Engeström (1999) e anteriormente revistos. Segundo Russell (2002), tal interesse inclui três níveis de análise: mudanças históricas, desenvolvimento individual e mudanças seqüenciais (momento-a-momento).

O quinto princípio relaciona-se ao tipo de análise conduzida pelos teóricos da atividade. De acordo com Russell (2002), a TA fundamenta a análise nos eventos da vida do dia-a-dia, como as pessoas interagem entre si usando ferramentas ao longo do tempo.

De acordo com o sexto princípio apontado por Russell (2002), a TA assume que os indivíduos são agentes ativos no seu próprio desenvolvimento, mas não agem em ambientes que eles próprios escolheram integralmente. As atividades se dão em ambientes que envolvem diversas pessoas e ferramentas que tanto possibilitam quanto restringem as ações dos indivíduos.

O sétimo princípio se refere a aspectos metodológicos da investigação de sistemas de atividade. Russell (2002) destaca que a teoria da atividade rejeita relações de causa e efeito, estímulo e resposta, reconhecendo o papel central da interpretação em seu sistema conceitual.

Além de organizar os sete princípios básicos aqui revistos, Russell (2002) – a exemplo do primeiro princípio proposto por Engeström (1987) já apresentado – também aponta o modelo de sistema de atividade coletiva proposto por Engeström (1987) como a unidade básica de análise para estudos fundamentados na teoria da atividade. Para Russell (2002:67), o sistema de atividade é “uma unidade flexível de análise (uma lente teórica), que nos permite apontar nosso olhar para diferentes direções e com diferentes graus de “ampliação” para nos ajudar a responder as questões que nos intrigam” (minha tradução).

Além disso, Russell (2002) reconhece que os sistemas de atividade estão constantemente sujeitos a mudanças e, como no quarto princípio proposto por Engeström (1987), vê tais mudanças como sendo impulsionadas pelas contradições dentro dos sistemas de atividade e entre eles.

Considerando o grande interesse da TA pelas transformações em sistemas de atividade e a importância atribuída ao papel das contradições para estas transformações, este princípio será aprofundado na próxima seção.

### 3.2.1. Contradições como fontes de mudança – um princípio em destaque

Embora o termo “contradição” possa remeter a uma acepção intuitivamente negativa, na teoria da atividade, a intenção do conceito passa longe de tal conotação. A idéia de contradições como força motriz da mudança e do desenvolvimento em sistemas de atividade, defendida por Engeström (1987, 1999), foi inicialmente proposta nos trabalhos de Ilyenkov (1977; 1982) e tornou-se um princípio orientador da pesquisa empírica dentro da teoria da atividade (Engeström, 1987). Engeström (1992) sugere, inclusive, que o estudo de contradições manifestadas por meio de problemas e superadas através de inovações proporciona *insights* mais significativos acerca do sistema de atividade do que o estudo de interações estáveis.

Conforme mencionado na seção anterior, para Engeström (1999), as contradições são tensões estruturais historicamente cumulativas nos sistemas de atividades e entre eles. Elas geram perturbações e conflitos, mas, ao mesmo tempo, renovam tentativas de mudar a atividade. Conflito, questionamento e insatisfação são fundamentais à noção de desenvolvimento de Engeström (1987; 1999), que argumenta que a transformação da prática nasce deles. De acordo com a teoria da atividade, o desenvolvimento ocorre quando as contradições são superadas.

Na verdade, Engeström (1992) identifica três tipos de rupturas, que influenciam a atividade nos três níveis hierárquicos, conforme o quadro a seguir:

Nível	Orientação	Execução	Ruptura
Atividade	Motivo	Comunidade	Contradições
Ação	Meta	Indivíduo	Problemas

Operação	Condições	Humano/automático	Falhas
----------	-----------	-------------------	--------

---

## Quadro 2 – Níveis hierárquicos da atividade e das contradições

As falhas ocorrem no nível das operações e são mais fáceis de identificar, como, por exemplo, uma falha de digitação. Problemas ocorrem no nível da ação e são manifestações das contradições, podendo também conduzir a estas. Contradições são tensões ou desequilíbrios dentro do sistema de atividade e entre este e as atividades circunvizinhas. As contradições não são facilmente identificadas. Segundo Engeström (1992), a análise do sistema de atividade consiste em identificar problemas e falhas, que ajudam a identificar o nível de contradições que ocorreram na atividade em foco.

Engeström (1987) organiza as contradições em quatro níveis, de contradições primárias a quaternárias. Segundo ele, as contradições primárias ocorrem dentro de cada um dos seis componentes ou elementos do sistema de atividade, como conflito interno entre valor de troca e valor de uso.

Adotando a perspectiva marxista, a principal fonte de contradições na sociedade capitalista é a divisão de trabalho, porque o resultado do trabalho assume a natureza de um produto e, como tal, tem um valor de uso e um valor de troca. O valor de troca não depende do valor de uso, mas sim de outros relacionamentos sociais e fatores mediadores. Como exemplificado por Carelli (2003), um aluno pode fazer um determinado curso pelo conhecimento a ser construído através dele (valor de uso) e outro pode fazê-lo pelo interesse em receber um certificado e obter uma promoção profissional (valor de troca).

As contradições secundárias são aquelas entre os componentes do sistema de atividade. Engeström (1987) aponta a divisão de trabalho hierarquizada que impede possibilidades criadas por instrumentos avançados como um exemplo de contradição entre estes dois componentes do sistema de atividade – divisão de trabalho e instrumento. Segundo Engeström (1999), quando um sistema de atividade adota um novo elemento (como, por exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto), ele causa uma contradição secundária agravada, em que algum antigo elemento (como, por exemplo, as regras ou a divisão de trabalho) colide com o novo.



De acordo com Engeström (1987), a contradição terciária ocorre quando representantes da cultura (por exemplo, professores) introduzem o objeto e motivo de uma forma culturalmente mais avançada de atividade na forma então dominante da atividade central. Por exemplo, o aluno da escola primária vai à escola para brincar com seus colegas (motivo dominante, do formulário culturalmente menos avançado da atividade), mas seus pais e professores tentam fazê-lo estudar seriamente (motivo do formulário culturalmente mais avançado da atividade). Engeström (1987) destaca, entretanto, que o objeto e motivo culturalmente mais avançados também podem ser ativamente buscados pelos próprios sujeitos da atividade central. De qualquer modo, a contradição terciária está, por definição, sempre localizada no motivo ou objeto de uma atividade.

As contradições quaternárias ocorrem entre a atividade central (ou seja, aquela que é o objeto do estudo) e as atividades circunvizinhas a ela relacionadas em uma rede de sistemas (conceito já discutido na seção 3.1.3).

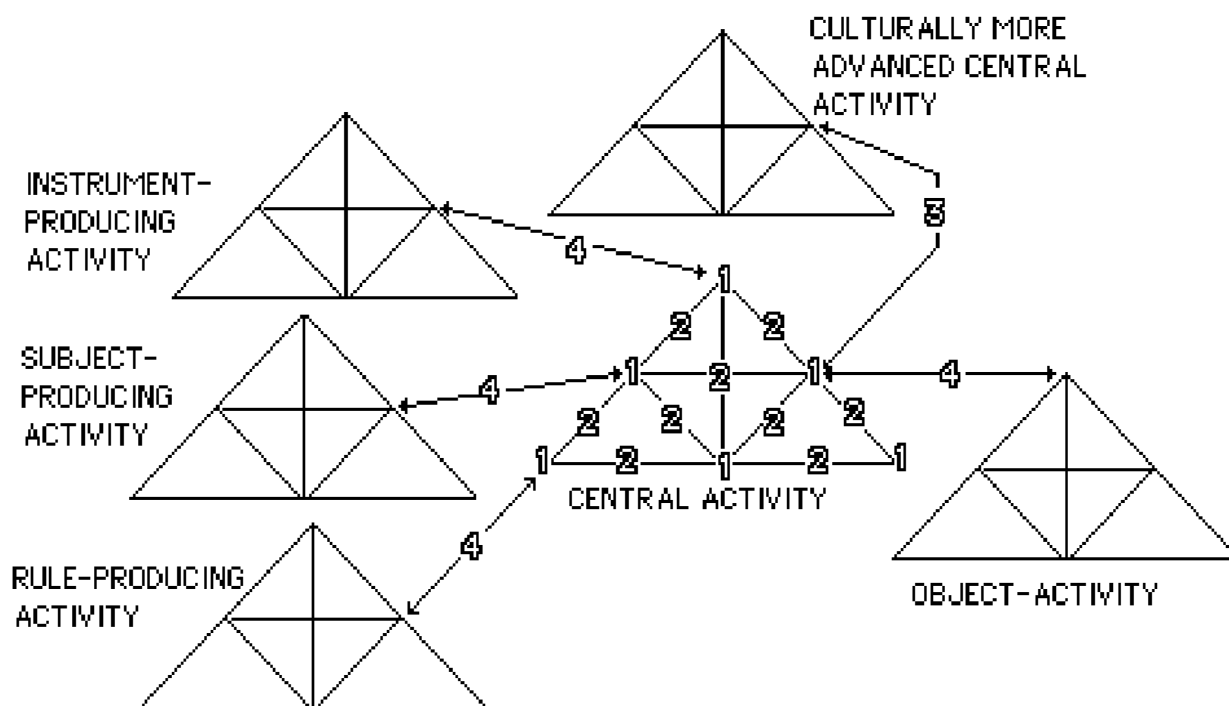
De acordo com Engeström (1987), as atividades circunvizinhas incluem primeiramente aquelas em que os objetos e resultados estão interligados (chamadas pelo autor de “atividades-objeto”). Em segundo lugar, elas incluem as atividades que produzem os instrumentos-chave para a atividade central (“atividades produtoras de instrumentos”), sendo a ciência e a arte as representantes mais gerais. Em terceiro lugar, elas incluem atividades como educação e escolarização dos sujeitos da atividade central (“atividades produtoras de sujeitos”). Em quarto lugar, elas incluem atividades como administração e legislação (“atividades produtoras de regras”). Engeström (1987) ressalta ainda que as atividades circunvizinhas também incluem atividades centrais que estão de alguma outra forma, por um período mais longo ou mais curto, conectadas ou relacionadas à dada atividade central, potencialmente gerando formas híbridas através de suas trocas.

Para a adoção do modelo da terceira geração da atividade (cf. seção 3.1.3) que propõe a análise de redes de sistemas de atividade, é fundamental a discussão sobre atividades circunvizinhas e as contradições entre estas e a atividade central.

Para exemplificar contradições quaternárias, podemos recorrer ao trabalho de Russell (2002), em que descreve contradições que emergiram entre o sistema de atividade de desenhistas instrucionais responsáveis por prover um novo programa de software para educação a distância (portanto, “uma atividade produtora de ferramenta”) e o sistema de

atividade (no caso, a atividade central) de professores do departamento de meios de comunicação de massa, já acostumados com uma dinâmica de trabalho flexível com materiais de ensino baseados na web. Quando o departamento foi solicitado a usar o referido programa de software, os professores precisaram organizar os materiais de forma linear, o que se contrapôs à flexibilidade que já havia se tornado uma norma/regra na atividade de ensino. A inserção da nova ferramenta também exigiu uma nova divisão de trabalho envolvendo participantes dos dois sistemas de atividade. Além disso, o objeto/motivo dos desenhistas instrucionais era o software e seu funcionamento eficiente, enquanto o objeto/motivo dos professores era a aprendizagem dos alunos sobre meios de comunicação de massa, gerando mais conflitos e contradições.

A figura a seguir, reproduzida de Engeström (1987:41), resume os quatro níveis de contradições, desde aquelas que ocorrem dentro da atividade central (seja em seus componentes ou entre eles) até as que ocorrem entre diferentes sistemas de atividade.




---

Nível 1 – contradição interna primária dentro de cada componente da atividade central

Nível 2 – contradições secundárias entre os componentes da atividade central  
Nível 3 – contradição terciária entre o objeto/motivo da forma dominante da atividade central e o objeto/motivo da forma culturalmente mais avançada da atividade central  
Nível 4 – contradições quaternárias entre a atividade central e as atividades circunvizinhas

---

Figura 8: Sistema da atividade central com os quatro níveis de contradições

### **3.3. Implicações metodológicas da teoria da atividade**

Nas seções anteriores deste capítulo, foram apresentados um breve histórico da teoria da atividade, com as três gerações teóricas identificadas em sua evolução, e seus princípios básicos, com destaque para o papel das contradições em e entre sistemas de atividades como força motriz de mudança e desenvolvimento. Nesta seção, considerando os princípios fundamentais já revistos, são apresentadas algumas implicações metodológicas para pesquisas embasadas na teoria da atividade.

A teoria da atividade tem sido criticada por ser uma teoria “solta”, mais útil para compreender o que deu errado na atividade do que para desenvolver um trabalho preditivo (Nardi, 1996). Jonassen e Rohrer-Murphy (1999) afirmam que a TA é uma ferramenta descritiva e não uma teoria prescritiva e, portanto, deve-se tomar cuidado na generalização. Russell (2002:66) argumenta que a TA é um alicerce heurístico para fazer perguntas importantes que outras teorias não levantariam tão claramente, destacando que, como em qualquer outra pesquisa, as análises dentro da teoria da atividade também começam com perguntas e problemas.

É com base em seus objetivos e perguntas de pesquisa que o pesquisador define o sistema de atividade a ser estudado. Como já discutido nas seções sobre as gerações da teoria da atividade (seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3), o sistema de atividade é a unidade básica de análise. Trata-se de uma unidade flexível, já que o mundo não se encontra previamente dividido em sistemas de atividade. Com relação à identificação dos componentes de um sistema de atividade, conforme dito anteriormente, Engeström (1999) reconhece a dificuldade metodológica de coletar evidências sobre comunidade, regras e divisão de trabalho. Com relação à estrutura hierárquica da atividade (cf. seção 3.1.2), Carelli (2003) destaca que as diferenças entre atividades, ações e operações não devem ser abstraídas, mas sim consideradas sempre dentro do contexto. Conduzir a análise envolvendo os diferentes níveis hierárquicos da atividade pode iluminar a compreensão de problemas enfrentados pelos sujeitos (Jakubowicz, 2003; Carelli, 2003).

Além da delimitação do sistema ou rede de sistemas de atividade a serem analisados, também cabe ao pesquisador definir procedimentos de coleta e análise de dados. Segundo Jakubowicz (2003), como a teoria da atividade oferece um arcabouço teórico geral para a compreensão e análise da atividade humana, sem prover nenhuma metodologia clara sobre como tais atividades são reconhecidas, delineadas e investigadas, pode-se encontrar, dentro da TA, diferentes tipos de estudos, envolvendo observação de atividades, análise de interações, análise histórica de artefatos etc.

Embora Engeström (1993) afirme que a teoria da atividade não oferece técnicas e procedimentos prontos para pesquisa, a TA, como um arcabouço teórico que pode orientar e mediar pesquisas, traz algumas implicações metodológicas e sua ampla aplicação como lente para analisar a atividade humana indica algumas práticas geralmente aceitas.

Kuutti (1996), cujo foco é o trabalho e o desenvolvimento de sistemas de informação, recomenda que a atividade seja estudada na prática da vida real com pesquisadores como participantes ativos do processo. De fato, estudos de TA normalmente estudam a atividade no ambiente onde ela naturalmente ocorre (Wake, 2001). Kuutti também recomenda que os pesquisadores re-focalizem constantemente o objeto de interesse para oferecer diferentes visões assim como para avançar a atividade tanto quanto possível. Desta forma, a pesquisa da atividade pode servir como um tipo de avaliação formativa em que o pesquisador tenta aperfeiçoar o resultado do processo. Para Kuutti, a TA tem muito a

oferecer no sentido de lidar com as características de dinamicidade e desenvolvimento das práticas humanas.

Por sua vez, Nardi (1996), cujo interesse está na interação homem-computador, resume as implicações metodológicas da teoria da atividade da seguinte forma:

- A duração da pesquisa deve ser longa o suficiente para compreender os objetos da atividade, mudanças nesses objetos ao longo do tempo e suas relações com objetos em outros ambientes.
- Analistas devem prestar atenção primeiro aos padrões mais abrangentes de atividade (macro-análise) antes de considerar “fragmentos episódicos” (micro-análise) que não revelam a direção geral e a importância da atividade.
- Analistas devem usar variadas técnicas de coleta de dados (entrevistas, observações, vídeo, materiais históricos etc.).
- Analistas devem se comprometer a compreender o sistema de atividade do ponto de vista do(s) sujeito(s).

Engeström (1987; 1999) propõe para a teoria da atividade uma metodologia de pesquisa baseada na intervenção em desenvolvimento, visando à re-mediação de atividades. Ele argumenta que a pesquisa tem uma relação dialética, dialógica com a atividade, enfocando as contradições como causativas e as perturbações como indicadoras de potencial (Daniels, 2003). Segundo Engeström (1999), as intervenções possibilitam a construção de novas instrumentalidades. Em outras palavras, a pesquisa coloca em destaque as contradições (cf. seção 3.2.1) da atividade sob análise, desafiando os sujeitos a se apropriar de novas ferramentas conceituais e utilizá-las para analisar e redesenhar sua própria prática. Engeström (1993; 1999) considera a “apropriação reflexiva de modelos e ferramentas avançadas” como “saídas das contradições internas” que resultam em novos sistemas de atividade. Segundo Engeström (1987), os sujeitos são convidados a participar da análise das perturbações de sua atividade, normalmente através da visualização, junto com os pesquisadores, de vídeos ou outras formas de registro.

Além disso, para Engeström (1999), é importante ir além do sistema de atividade singular e examinar e trabalhar para a transformação de redes de atividade (cf. seção 3.1.3,

sobre a terceira geração da teoria da atividade, e seção 3.2, onde são discutidos os cinco princípios básicos da TA propostos por Engeström).

Russell (2002), ao discutir princípios básicos da teoria da atividade (cf. seção 3.2) a partir do trabalho de Cole (1996), também apresenta algumas implicações metodológicas. Russell (2002) destaca que a TA fundamenta sua análise nos eventos da vida diária e que ela reconhece o papel central da interpretação em seu arcabouço explanatório, rejeitando relações de causa e efeito. Além disso, ele também sugere algumas questões de pesquisa iluminadas por várias tríades de componentes do sistema de atividade, tais como:

- (a) focalizando a tríade sujeito – comunidade – objeto/motivo, pode-se perguntar a respeito de um sistema de atividade de aprendizagem: os aprendizes se vêm como parte de uma comunidade de aprendizagem focada num objeto comum?
- (b) focalizando a tríade sujeito – ferramentas – comunidade, pode-se perguntar: Como as ferramentas possibilitam ou restringem formação de comunidade?
- (c) focalizando a tríade sujeito – regras – comunidade, pode-se perguntar a respeito de sistemas de atividade em que a interação é feita a distância: Como participantes vêm as regras, sem interação face-a-face para esclarecer ou negociar tais regras?

A exemplo de Russell (2002), Lewis (2001) também aponta a possibilidade de análises baseadas em tríades de componentes do sistema de atividade e sugere, além do triângulo superior sujeito – ferramentas – objeto, outras tríades envolvendo sujeito – comunidade e um terceiro elemento do sistema. Russell (2002), por sua vez, reforça ainda a possibilidade, recomendada por Engeström (1987; 1999), de analisar a interação de um sistema de atividade com outros em uma rede de sistemas.

Nesta seção, foram apresentadas algumas implicações metodológicas da teoria da atividade. Na próxima seção, serão apresentados exemplos de pesquisas que adotam, de alguma forma, o sistema conceitual oferecido pela TA.

### **3.4. Exemplos de pesquisas fundamentadas na teoria da atividade**

A teoria da atividade ou componentes dela têm sido utilizados para analisar atividade em uma grande variedade de áreas, incluindo interações homem-computador (Nardi, 1996; Kuutti, 1996), educação e educação a distância (Engeström e Middleton, 1996; Ball, 2000; Carelli, 2003), tecnologia educacional (Cole, 1996; Brown e Cole, 2002), lingüística (Wells, 2002), entre muitas outras.

Conforme aponta Carelli (2003), há uma rede de centros de pesquisa que adotam a teoria da atividade como arcabouço norteador de seu trabalho e são coordenados por alguns dos autores bastante citados nesta tese. Na área de desenvolvimento e trabalho, Yrjö Engeström coordena um centro de pesquisas filiado à Universidade de Helsinque (<http://www.edu.helsinki.fi/activity/1.htm>). Michael Cole coordena o Laboratório de Cognição Humana Comparada na Califórnia (<http://lhc.ucsd.edu/>). Harry Daniels coordena um grupo multidisciplinar de pesquisadores na Universidade de Birmingham (<http://www.education.bham.ac.uk/research/sat/default.htm>).

Considerando que esta pesquisa visa investigar a atividade de moderação em uma lista de discussão utilizada como contexto de aprendizagem colaborativa informal por educadores e outras pessoas interessadas em educação a distância em relação a outros sistemas de atividade (como a própria discussão e a formação de comunidade de aprendizagem on-line), são apresentados a seguir exemplos de pesquisa que analisam sistemas de atividades que envolvem, de alguma forma, contextos de aprendizagem colaborativa a distância mediada pelo computador, tais como diferentes cursos on-line (Andreassen, 2000; Hansen et al, 1999; Jakubowicz, 2003), comunidades on-line de educadores (Kim et al, 2003), listas de discussão de mestrados (Lampropoulou, 2000).

Andreassen (2000) acompanhou o trabalho colaborativo de três alunos de graduação fazendo cursos de treinamento de professores em universidades em diferentes cidades. O autor descobriu que os alunos não usavam as ferramentas do software para produzir interdependência genuína entre eles, o que poderia parecer uma falha do software ou dos próprios alunos. Usando a TA, entretanto, Andreassen atribuiu o fracasso a contradições em e entre sistemas de atividade.

Analisando as duas fases que constituíam o curso que os alunos faziam como dois sistemas de atividade interligados, em que o objeto da primeira fase – o software – tornou-

se a ferramenta da segunda fase – o ambiente web de aprendizagem, o autor identificou duas contradições na transição da fase de treinamento com o software para a de design.

Primeiro, houve uma contradição entre o motivo do sistema de atividade da colaboração dos alunos – que não era parte do currículo regular de seus cursos – e os motivos dos sistemas de atividade dos diferentes cursos em que eles estavam individualmente matriculados. Com pressões de tempo destes cursos e outras atividades, os alunos não mantiveram um motivo compartilhado suficiente para engajá-los em interdependência genuína.

A segunda contradição foi entre divisão de trabalho e regras. Devido a restrições de tempo, na fase de design do ambiente web de aprendizagem, diferentemente da primeira fase, o trabalho foi dividido entre os alunos para que eles terminassem individualmente as tarefas e o trabalho se tornou assíncrono.

A exemplo de Andreassen (2000), Hansen et al (1999) também focalizam contradições nos sistemas de atividade que investigam. Em seu trabalho, os autores descrevem as funcionalidades de ferramentas telemáticas e apresentam dois estudos de caso como exemplos de construção colaborativa de conhecimento por diferentes grupos que usam tais ferramentas: (1) um curso a distância com uso de conferência eletrônica e dois encontros presenciais semestrais e metodologia baseada na solução de problemas e (2) um projeto de colaboração de pesquisa internacional.

Argumentando que a teoria da atividade provê uma visão holística do processo de construção colaborativa do conhecimento e suas interdependências, Hansen et al (1999) utilizam este sistema conceitual para compreender alguns processos e problemas dos estudos de caso, a saber: (1) o processo de tornar-se grupo, onde são identificadas contradições nos componentes de sujeito e de comunidade; (2) o processo de alcançar entendimento e estabelecer objetivos compartilhados, onde foi observada ausência de quantidade significativa de negociação entre os participantes; (3) o fato de as necessidades mudarem ao longo do tempo.

Kim et al (2003), por sua vez, focalizam em sua análise, o papel do instrumento mediador. Os autores discutem as características de comunidades on-line de educadores e



como sistemas de gerenciamento de conhecimento e tecnologia de rede podem dar suporte para colaboração e compartilhamento de conhecimento em tais comunidades. Eles estudam exemplos de comunidades on-line de educadores já conhecidas – Tapped In e Inquiry Learning Forum (ILF) – e apresentam seu próprio sistema, TeacherBridge, que apóia o desenvolvimento profissional do professor através da colaboração entre pares e da comunidade. Os autores, então, usam a TA como um sistema conceitual de análise para discutir de que formas o TeacherBridge pode ser utilizado como uma infra-estrutura sócio-técnica para comunidades on-line de educadores.

Jakubowicz (2003), ao pesquisar um curso on-line de inglês, também focaliza o papel do instrumento na atividade. O autor utiliza a teoria da atividade para investigar como alunos e professores constroem comunidades de aprendizagem on-line, explorando mais especificamente a aplicação do CUForum, uma plataforma de gerenciamento de curso on-line desenvolvida na CUHK – The Chinese University of Hong Kong – na promoção de interatividade, na forma de uma comunidade de aprendizagem on-line, no ensino de inglês no terceiro grau em Hong Kong. Para Jakubowicz (2003), a principal contribuição da TA nas áreas do trabalho colaborativo mediado por computador e da interação homem-computador é colocar o foco na importância do contexto social e desenvolvimental do uso do computador.

Finalizando a seqüência de exemplos de pesquisas, Lampropoulou (2000) investiga um grupo de discussão implementado pelo mesmo serviço gratuito de listas utilizado pelos sujeitos desta pesquisa (o E-groups, atual Yahoo!Groups) e, a partir dos resultados, sugere formas de aperfeiçoar o sistema de atividade analisado.

O autor utiliza o modelo de sistema de atividade de Engeström (1987) para ajudar a descrever e avaliar o uso de um grupo/lista de discussão eletrônica reunindo mestrandos que cursavam um módulo sobre Tópicos em Tecnologia da Informação e Comunicação na Universidade de Londres e que estavam interessados em apresentar seus problemas no referido módulo e interagir sobre assuntos científicos e sociais. Como descreve o autor, o grupo não era moderado e a auto-organização do grupo era baseada na responsabilidade dos participantes de enviar mensagens.

Os resultados indicam que o uso do grupo de discussão ajudou os alunos a alcançarem seus objetivos apesar das limitações do software, que restringiram a atividade. Foi observada também a necessidade de um moderador. Lampropoulou (2000) sugere, então, mudanças no artefato mediador e na divisão de trabalho a fim de que se possa manter uma interação produtiva e contínua. Ele recomenda a utilização de outros softwares que possibilitem, entre outras coisas, distribuição de newsletter, criação de sub-grupos, uso de interface flexível e customizável, e a inclusão da figura do moderador, que ajudaria a promover a interação, auxiliaria membros pouco participativos, organizaria newsletters com informação relevante, criaria sub-grupos, buscaria a expansão do grupo para incluir

todos os mestrandos em Tecnologia da Informação e Comunicação. Segundo o autor, o papel organizacional, social e intelectual do moderador ajudaria a comunidade virtual de alunos se estender para além de um período letivo.

Neste capítulo, foram apresentados: (a) um breve histórico da teoria da atividade, com as três gerações teóricas identificadas em sua evolução; (b) os princípios básicos da teoria da atividade, com destaque para o papel das contradições como força motriz de mudança e desenvolvimento; e (c) implicações metodológicas para pesquisas embasadas na teoria da atividade e exemplos destas pesquisas desenvolvidas em contextos de aprendizagem colaborativa on-line. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada nesta investigação.

## **4. Metodologia de pesquisa**

No capítulo anterior, foram apresentados um breve histórico da teoria da atividade, incluindo três gerações teóricas identificadas em sua evolução, seus princípios fundamentais, implicações metodológicas para pesquisas que adotam este referencial teórico e alguns exemplos destas pesquisas.

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia de pesquisa aqui utilizada, incluindo: a retomada dos objetivos de pesquisa (já apresentados na Introdução), a justificativa de adoção da teoria da atividade como arcabouço teórico de análise e de outras escolhas metodológicas, a descrição do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de coleta e análise empregados.

### **4.1. Objetivos de pesquisa**

A fim de compreender a atuação e a formação do moderador de listas de discussão não vinculadas a contextos formais de ensino-aprendizagem e contribuir para seu aperfeiçoamento, esta pesquisa se propõe a investigar como se dá a experiência de uma moderadora iniciante que aprende a moderar “na prática”, com o apoio de dois moderadores mais experientes (sendo um deles esta pesquisadora), uma lista de discussão de profissionais interessados em educação a distância, que se pretende uma comunidade de aprendizagem on-line. Trata-se da primeira experiência de moderação desta participante da lista, que se apresentou como voluntária para moderar uma discussão sobre o tema “Qualidade e Avaliação em EAD” durante um período de seis semanas, que acabou se estendendo por cerca de onze semanas (ou seja, cerca de dois meses e meio).

Desta forma, conforme apresentado na Introdução, considerando os sistemas de atividade inter-relacionados de discutir “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista e de aprender a moderar, esta pesquisa envolve questões relacionadas tanto à atuação da moderadora iniciante ao longo da discussão (o que ela faz na lista, como ela modera)

quanto à sua formação (o que ela aprende e como ela aprende a moderar) e busca responder:

1. Como o trabalho de moderação é realizado e (possivelmente) modificado ao longo da referida atividade de discussão, tendo em vista os diferentes componentes desta atividade e os conflitos a eles relacionados?
2. O que a moderadora iniciante aprende sobre seu trabalho de moderação? Como ela aprende? Quais os principais conflitos e limitações envolvidos nessa aprendizagem?

Com referência ao item 1, objetiva-se investigar mais especificamente como o objeto, a comunidade, as regras e a divisão de trabalho da referida atividade de discussão e os possíveis conflitos, contradições e mudanças envolvendo estes componentes se relacionam com o trabalho desenvolvido pela moderadora iniciante (que é um dos instrumentos mediadores da atividade – cf. seção 5.1.1).

Com relação ao item 2, objetiva-se investigar o que a moderadora aprende sobre moderação a partir da identificação dos temas e dúvidas levantados por ela em seu processo de aprendizagem tanto em relação a ações do moderador (como moderar, o que fazer para moderar) quanto a definições e generalizações sobre o trabalho de moderação e o papel do moderador na discussão (o que é moderar, o que é ser moderador). Pretende-se também investigar como são utilizados os instrumentos disponíveis para a participante aprender a moderar a lista (tais como, modelos de moderação apresentados na literatura, diário reflexivo, mensagens de e-mail trocadas com os moderadores mais experientes). Busca-se ainda identificar possíveis conflitos e limitações relacionados a componentes da atividade de aprender a moderar uma lista de discussão sob análise nesta pesquisa.

O interesse por conflitos, contradições e limitações relacionados aos sistemas de atividade aqui investigados se justifica por eles serem potenciais propulsores de mudanças e desenvolvimento da atividade (cf. Engeström, 1987). Conforme apontado na seção 3.2.1, conflito, questionamento e insatisfação são fundamentais à noção de desenvolvimento de Engeström (1987;1999), que argumenta que a transformação da prática surge deles. De

acordo com a teoria da atividade, o desenvolvimento se dá quando as contradições são superadas. Observadas as especificidades de cada sistema de atividade, com a identificação de conflitos, contradições e limitações das atividades aqui analisadas (ou seja, discutir “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista e aprender a moderar lista), pode-se indicar alguns aspectos merecedores de atenção especial nos tipos de atividades em questão (ou seja, discutir via lista e aprender a moderar lista de discussão) para seu possível aperfeiçoamento.

Em um âmbito mais geral, portanto, esta pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos sobre interação e moderação em listas de discussão em geral e, mais especificamente, para a formação de moderadores de listas de discussão que se multiplicam a cada dia como uma alternativa de educação profissional permanente. Finalmente, este trabalho pretende também contribuir para a avaliação do potencial de uso da teoria da atividade (cf. capítulo 3) como arcabouço de análise para estudos sobre moderação e interação em listas de discussão (cf. Considerações Finais, capítulo 6).

## **4.2. Justificativa da metodologia adotada**

A presente pesquisa adota o arcabouço de análise da teoria da atividade (cf. capítulo 3), constituindo-se uma investigação de base etnográfica com orientação crítica (cf. May, 1997; Thomas, 1993), em que esta pesquisadora participa dos sistemas de atividade analisados e intervém especialmente na atividade de aprender a moderar, na condição de um dos moderadores mais experientes que desenvolve um trabalho de natureza colaborativa com a moderadora iniciante.

Como o interesse desta pesquisa é investigar o trabalho de moderação e a formação do moderador de listas de discussão privilegiando o contexto mais amplo da prática social, analisando-se sistemas de atividades interligados, em vez de focalizar isoladamente as ações individuais do moderador, descrever ou prescrever condutas (como em grande parte da literatura na área – cf. capítulo 2), a teoria da atividade mostrou-se uma alternativa

metodológica adequada para orientar este estudo. Como apontado no capítulo 3, embora não seja uma metodologia (Jonassen e Rohrer-Murphy,1999) nem uma “teoria” na interpretação estrita do termo (Bannon, 1997), a teoria da atividade (TA) é um sistema conceitual útil para compreender a totalidade do trabalho e práxis humanas, isto é, atividade em contexto, considerando os níveis individual e social interligados ao mesmo tempo (Kuutti, 1996). A fundamentação da TA foi aqui adotada, portanto, por orientar uma análise holística do fenômeno investigado e possibilitar a definição de uma unidade de análise que vai além do indivíduo, incluindo não só os múltiplos aspectos da atividade sócio-cultural como também as relações entre diferentes sistemas de atividade em uma rede de sistemas.

Considerando as implicações metodológicas da TA já apresentadas na seção 3.3, conforme recomendado por Kuutti (1996), na presente investigação, a atividade é estudada na prática da vida real com esta pesquisadora como participante ativa do processo. Também são observadas nesta pesquisa as recomendações feitas por Nardi (1996) – cf. seção 3.3 – relativas à duração da pesquisa para compreensão do objeto e das mudanças no objeto ao longo do tempo, à atenção aos padrões mais amplos da atividade, ao uso de técnicas variadas de coleta de dados e à compreensão da atividade sob a perspectiva do(s) sujeito(s), conforme o detalhamento metodológico apresentado nas próximas seções sobre o contexto da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Como também já apresentado na seção sobre implicações metodológicas (seção 3.3), Engeström (1987; 1999) propõe para a teoria da atividade uma metodologia de pesquisa baseada na intervenção em que o objetivo é a “re-mediação desenvolvimental” (*developmental re-mediation*) de atividades. Nesta proposta, a pesquisa torna as contradições visíveis para os próprios participantes, através da apropriação e uso de novas ferramentas, analisarem e redesenharem sua própria prática. Cumpre esclarecer que, na presente investigação, embora haja um interesse em observar as possíveis mudanças nos sistemas de atividade ao longo do tempo e identificar áreas de conflito e insatisfação como potenciais para o desenvolvimento dos tipos de atividades investigadas, o instrumental de análise da teoria da atividade foi utilizado retrospectivamente, após a coleta de dados, não sendo, portanto, desenvolvida uma pesquisa de “intervenção desenvolvimental” (*developmental intervention*) com a percepção das contradições pelos participantes, como proposta por Engeström (1987;1999). Na presente pesquisa, pode-se compreender a

intervenção nos sistemas de atividade em foco como tendo sido efetuada através da participação desta pesquisadora como um dos moderadores mais experientes que desenvolveu um trabalho de natureza colaborativa com a moderadora iniciante.

Ainda que não seja uma pesquisa de “intervenção desenvolvimental”, esta pesquisa, devido à sua preocupação em identificar áreas de conflito e insatisfação como potenciais para o desenvolvimento dos tipos de atividades investigadas, se afasta da etnografia convencional e assume uma orientação crítica. Segundo May (1997:197), a etnografia crítica extrapola a mera descrição da aparência dos contextos, realizada pela etnografia convencional, ao propor a transformação desses contextos para uma condição melhor. Para Thomas (1993:4), “a etnografia convencional descreve o que é; a crítica, o que poderia ser”.

Tradicionalmente, ao menos na antropologia, a etnografia é uma metodologia comum para compreender a vida em comunidade (Marcus, 1998) e, de acordo Preece e Maloney-Krichmar (2003), é uma abordagem popular para a compreensão da dinâmica de comunidades on-line, particularmente no início do estudo de uma comunidade. Como destacam Mann e Stewart (2000), resultados de alguns estudos qualitativos enfatizam o status etnográfico de suas descrições de mundos virtuais específicos. Segundo Preece e Maloney-Krichmar, a etnografia é especialmente útil para estudar comunidades on-line porque causa pouca perturbação para a comunidade, além do fato de as perguntas de pesquisa serem refinadas ao longo do estudo, à medida que detalhes importantes se tornam conhecidos. No caso da etnografia crítica, não há uma preocupação em não perturbar a comunidade; ao contrário, busca-se contribuir para seu aperfeiçoamento dentro de uma perspectiva de dar poder (*empower*) aos participantes da pesquisa.

Para Gitlin, Siegel e Boru (1988:15), não é possível o pesquisador compreender um sujeito a menos que entrem em um diálogo, almejando compreensão mútua. Esses autores relacionam o tipo de pesquisa que não envolve o praticante a “assistir televisão”, ou seja, observar sem qualquer interferência. Observe-se que, embora esta pesquisa não tenha envolvido os participantes no processo de análise de dados na perspectiva da teoria da atividade, houve interferência desta pesquisadora nos dois sistemas de atividade investigados (discutir tema sobre EaD via lista e aprender a moderar) e desenvolveu-se, através de trocas de mensagens de e-mail, um diálogo de natureza colaborativa entre esta

pesquisadora e a moderadora iniciante a partir da reflexão sobre o trabalho de moderação e sobre o processo de aprendizagem desta. O caráter colaborativo deste diálogo, que visava contribuir para o aperfeiçoamento das atividades em foco, entretanto, não caracteriza uma pesquisa colaborativa, tal como definida por Cole e Knowles (1993), em que há um processo de negociação contínua entre o pesquisador e o participante, desde o planejamento da investigação, passando pela coleta e análise dos dados, até o relato e uso dos resultados.

Com relação aos instrumentos para coleta de dados, na pesquisa etnográfica em geral, são utilizadas diversas técnicas de coleta de dados, incluindo a observação (que pode ser participante, ou seja, em que o pesquisador participa da comunidade investigada para melhor compreendê-la), notas de campo, diários, entrevistas, questionários, registros de interações (em áudio, vídeo ou textos gerados por comunicação on-line escrita) e documentos (Preece e Maloney-Krichnar, 2003; Preece, Rogers e Sharp, 2002; van Lier, 1988). Privilegia-se, em geral, dados de natureza qualitativa (e não quantitativa) e orientados para o processo (em vez do produto) da ação social investigada. Nesta pesquisa, utilizam-se instrumentos etnográficos de coleta de dados (cf. seção 4.5).

O uso de diferentes instrumentos de coleta – registro eletrônico de mensagens para a lista de discussão, registro eletrônico de mensagens de e-mail entre a moderadora iniciante e os moderadores experientes, diário da moderadora iniciante, entrevista, observação participante (cf. seção 4.5) – possibilita, conforme apontado por van Lier (1988), uma triangulação entre diferentes tipos de dados e pontos de vista, que contribui para dar confiabilidade aos resultados da pesquisa.

### **4.3. Contexto de pesquisa**

A lista eletrônica em que ocorrem as atividades de discutir sobre tópicos em educação a distância e de aprender a moderar investigadas nesta pesquisa foi fundada em 28 de abril de 2001 no serviço de listas de discussão eGroups (atualmente conhecido como Yahoo! Groups) para permitir a continuidade da interação dos ex-alunos de um curso destinado a educadores, ministrado totalmente via Internet, em nível de extensão universitária, durante seis semanas, de 19 de março a 27 de abril de 2001.



Como o referido curso on-line foi o ponto de partida para a formação da lista de discussão, uma breve descrição do mesmo pode contribuir para uma melhor compreensão do contexto e do perfil dos participantes (incluindo informação sobre a experiência prévia destes com uso de lista de discussão, recurso amplamente utilizado no referido curso, como veremos a seguir).

O curso, denominado “Capacitação On-line para Autoformação Continuada de Educadores”, tinha como público-alvo educadores em geral – docentes de todas as disciplinas, supervisores e coordenadores pedagógicos de instituições de ensino públicas e privadas. Os objetivos do curso foram definidos (e divulgados para os alunos) da seguinte forma (cf. Araújo, 2001; Araújo et al, 2003):

- Objetivo Geral: contribuir para que o educador possa gerir um processo de autoformação continuada através da Internet.
- Objetivos Específicos:
  - a) capacitar o educador para utilizar as ferramentas de busca da Internet para obter e avaliar fontes de informação relevantes a sua prática pedagógica;
  - b) capacitar o educador para utilizar listas de discussão e e-mail para participar de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, ou seja, uma comunidade na qual todos contribuem para o aperfeiçoamento profissional de todos;
  - c) capacitar o educador para utilizar informações obtidas na Internet para elaborar e implementar atividades pedagógicas em salas de aula presenciais.

A metodologia proposta era baseada na criação de uma comunidade de aprendizagem on-line (Palloff e Pratt, 1999; Tavares, 2003), através da qual se pretendia que os alunos trabalhassem de modo colaborativo na busca de respostas e na solução de problemas propostos pelo professor, ou por eles mesmos, e em que o professor, em lugar de palestrar, guiasse o desenvolvimento das atividades por meio de questionamentos (Araújo e Tavares, 2003).

O principal meio de interação entre os participantes do curso era a lista de discussão, através da qual eram discutidos temas extraídos de leituras solicitadas (textos

escritos exclusivamente para o curso e outros disponíveis em sites externos). Os alunos seguiam um cronograma de atividades para cada uma das seis semanas de curso. Basicamente, sua rotina semanal era ler textos indicados e disponibilizados em uma sala de aulas virtual na Web; discutir, via lista de e-mails, as perguntas propostas para cada texto; e, opcionalmente, realizar testes de auto-avaliação individual sobre o conteúdo dos textos (Araújo e Tavares, 2003).

Conforme descrito em artigos dos professores que ministraram o curso (Araújo, 2001; Araújo, Tavares, Parreira e Amorim, 2003), o curso pretendia oferecer oportunidades de aprendizagem pela interação e pela cooperação entre os aprendizes e não somente pela interação entre professores e aprendizes ou entre aprendizes e material didático. Os professores esperavam que tal interação e cooperação fossem criadas e mantidas principalmente por meio da troca de mensagens entre aprendizes na lista de e-mail. Durante todo o curso, os professores tiveram em mente que a atitude mais eficaz para que tal expectativa se concretizasse seria a de mostrar, na prática, como interagir na lista, em lugar de apenas dizer como fazê-lo. Para tanto, comentavam as mensagens postadas diariamente e também os trabalhos, a fim de que os aprendizes tomassem esse comportamento como desejável e o adotassem. Em outras palavras, através de um *feedback* rápido e freqüente aos alunos, buscaram oferecer um modelo de comportamento para os aprendizes.

Como aponta Araújo (2001), tal prática dos professores foi positivamente avaliada pelos alunos através de comentários feitos durante o curso e no relatório final dos alunos e, como veremos nos resultados desta pesquisa (cf. capítulo 5), acabou influenciando o comportamento dos participantes na lista de discussão criada após o término do curso.

A descrição do curso on-line aqui apresentada indica, portanto, que os alunos (que passaram a integrar a lista de discussão em foco na presente pesquisa) tiveram no curso de capacitação uma experiência de seis semanas de participação em lista de discussão, explicitamente voltada para a aprendizagem em conjunto, sob um trabalho de moderação e orientação que pretendia servir de modelo para o grupo.

Em abril de 2001, uma vez que os ex-alunos do referido curso formaram uma turma extremamente participativa, o professor sugeriu manter o grupo unido para dar continuidade à proposta de aprendizagem em comunidade que fundamentou a metodologia do próprio curso.

A esse grupo inicial juntaram-se, cerca de um mês depois, ex-alunos de uma turma anterior do mesmo curso de capacitação (também ministrado em nível de extensão universitária, totalmente via Internet, pelo mesmo professor em conjunto com outra professora – esta pesquisadora – de 6 de novembro a 15 de dezembro de 2000) que já estavam reunidos em uma outra lista de discussão, formando uma única lista ampliada de ex-alunos do curso.

O objetivo da lista de discussão, então formada, foi descrito da seguinte forma na homepage do grupo no Yahoo! Groups: “Esta comunidade é destinada à discussão de questões pertinentes à formação continuada e à atuação de educadores por meio das tecnologias da Internet”.

Observe-se que a lista é apresentada pelo professor que a fundou como sendo uma comunidade, o que é feito em referência explícita à idéia de criação de comunidade de aprendizagem que fundamentou a metodologia do curso on-line oferecido e que, exatamente por isso, se tornou conhecida dos então alunos e, até certo ponto, assumida pelos participantes da lista (ou parte deles) como objetivo do grupo. Nesta pesquisa, entretanto, conforme apontado na seção anterior, a formação de comunidade de aprendizagem on-line, vista como um possível sistema de atividade paralelo à atividade de discussão de temas sobre EaD através da lista, não terá uma análise aprofundada em relação a todos os componentes do próprio sistema, mas sim em função dos outros dois sistemas privilegiados nesta pesquisa – aprender a moderar e discutir tema sobre EaD através de lista de discussão – especialmente para iluminar a compreensão do componente de comunidade destes sistemas a partir da perspectiva dos próprios participantes (cf. seções 5.1.1 e 5.1.2 e, especialmente, seção 5.2.2). Por enquanto, consideremos a descrição do grupo como “comunidade” em sua homepage no Yahoo! Groups como indicativo de um dos objetivos daqueles que criaram a lista, ou seja, constituir e manter uma comunidade de aprendizagem on-line.

Na abertura da lista, além da descrição do objetivo, campo obrigatório de preenchimento no Yahoo! Groups, dentre as alternativas oferecidas por este serviço de listas, optou-se pelas configurações comentadas a seguir:

(a) Para garantir a identidade e a privacidade do grupo, composto apenas de ex-alunos dos cursos on-line já mencionados e com experiência prévia em educação mediada pelas tecnologias da Internet, a lista:

- Não está listada no diretório do Yahoo! Groups.
- Tem associação restrita.
- Seu arquivo de mensagens só está disponível para os membros.

(b) Para garantir a liberdade de expressão dos membros, da forma como foi estimulada nos cursos on-line dos quais participaram, a lista funciona:

- Sem moderador (na acepção de “moderador-avaliador-censor”, utilizada pelo Yahoo! Groups - ou seja, as mensagens não precisam ser previamente aprovadas pelo moderador).
- Todos os membros podem postar.

(c) Para garantir que os membros não corressem riscos de contaminação por vírus de computador, que normalmente vêm na forma de anexos a arquivos de texto:

- Anexos de e-mail não são permitidos.

Ainda durante o ano de 2001, juntaram-se à lista de discussão mais alguns ex-alunos de turmas subseqüentes do referido curso de capacitação. Em setembro de 2001, quando os dados começaram a ser coletados, a comunidade contava com 53 membros, sendo 2 moderadores (na acepção “moderador-facilitador-mediador-animador”, que eram os professores que ministraram o já mencionado curso de capacitação) e 51 ex-alunos.

Naquele momento, os integrantes da lista haviam decidido realizar ciclos de estudo e discussão (com uma dinâmica semelhante à utilizada no curso on-line de que haviam participado) sobre temas específicos (escolhidos pelo próprio grupo) sob a moderação de participantes voluntários, diferentes dos dois moderadores habituais da lista. O primeiro tema escolhido para discussão – “Avaliação e Qualidade em EaD” – foi sugerido por uma das participantes e aprovado pelo grupo. Esta mesma participante, aqui chamada de Mila

para preservação de sua verdadeira identidade, que nunca havia moderado uma lista de discussão, foi voluntária para moderar a lista durante este primeiro ciclo de estudo (inicialmente previsto para durar seis semanas, mas estendido para dois meses e meio) em que se discutiriam textos (selecionados pelos próprios participantes) sobre a avaliação da qualidade de cursos a distância. Criou-se, assim, o contexto específico desta investigação, em que dois sistemas de atividade são focalizados – discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” através da lista de discussão e, considerando Mila como sujeito, aprender a moderar.

A escolha da lista descrita nesta seção como contexto de pesquisa se deu em função da facilidade de acesso desta pesquisadora à mesma. Como apontam Mann e Stewart (2000:88), a observação participante é, acima de tudo, relacionada à questão do acesso. Além disso, como havia o interesse de pesquisar como se aprende a moderar e colaborar para tal processo, o momento de formação de um novo moderador na lista (no caso, Mila), gerado pela decisão do grupo de criar uma espécie de rodízio de moderadores, também foi decisivo para a escolha da referida lista como contexto de investigação.

#### **4.4. Participantes**

Os participantes desta pesquisa são a moderadora iniciante, Mila (que é o sujeito da atividade de aprender a moderar lista de discussão – cf. seção 5.1.2), os dois moderadores habituais da lista (professores do curso on-line que deram origem à lista e, portanto, considerados como moderadores experientes), citados nos dados como Kátia – esta pesquisadora – e José, além de todos os outros 50 membros da lista de discussão descrita na seção anterior.

Conforme relatado na seção 4.3, Mila, que nunca havia moderado uma lista de discussão, ofereceu-se como voluntária para moderar a lista por um período de seis semanas (que acabou se estendendo por dois meses e meio), em que se discutiriam textos (selecionados pelos próprios participantes) sobre a avaliação da qualidade de cursos a distância (tema sugerido por Mila e aprovado pelo grupo). Durante essa sua primeira atuação como moderadora, Mila seria assessorada (através de trocas de e-mail) pelos dois

moderadores habituais da lista (Kátia e José) e escreveria um diário em que relatasse livremente sua experiência – a ser comentado por Kátia. (cf. seções 4.5, sobre procedimentos de coleta de dados, e 5.1.2, sobre a atividade de aprender a moderar).

José e Kátia (esta pesquisadora), ambos com formação em Letras (Português-Inglês), Especialização e Mestrado em Linguística Aplicada, iniciaram sua experiência com cursos on-line no início de 2000, participando, como alunos, de um curso de extensão universitária de seis semanas totalmente via Internet intitulado “Educação à Distância Via Internet: Capacitação para Professores”, cuja metodologia se baseava na formação de comunidade de aprendizagem virtual. No início da coleta de dados, em setembro de 2001, José e Kátia já haviam elaborado e ministrado diversos cursos on-line de extensão universitária, cuja metodologia se baseava na formação de comunidades de aprendizagem e utilizava a lista de discussão como principal instrumento de interação entre os participantes (cf. seção 4.3). Além disso, ambos atuavam como moderadores de listas de discussão não vinculadas a cursos, incluindo uma que reunia cerca de 200 pessoas interessadas em educação on-line e na qual os moderadores eram eleitos pelos próprios participantes.

Mila, 44 anos (no período de coleta dos dados), graduou-se em História, lecionou por algum tempo no Ensino Médio, especializou-se em Administração Pública e Jornalismo e mantinha uma empresa de comunicação e assessoria de imprensa. Na época da elicitação dos dados, Mila dirigia um pequeno instituto de pesquisa aplicada em ciências sociais e educação e se preparava para cursar um mestrado em Educação (na área de educação a distância).

A exemplo dos demais participantes da lista de discussão, Mila havia sido aluna de uma das turmas (ministrada somente por José) do curso on-line (que deu origem à lista), onde teve seu primeiro contato com a proposta de comunidades de aprendizagem on-line. Os participantes da lista eram educadores em geral – docentes de diversas áreas, pedagogos ou consultores em educação – e se interessavam por questões relativas à educação a distância, em especial via Internet, à educação contínua e ao uso de novas tecnologias para fins educacionais. Nenhum deles relatava dificuldades no uso de e-mail e navegador (ferramentas básicas utilizadas no curso).

Cumprir destacar que nem todos os outros 50 participantes da lista - além de Mila (moderadora iniciante), Kátia e José (moderadores experientes) – postaram mensagens para

a lista ou foram mencionados em mensagens enviadas no período em que Mila atuou como moderadora. Dos quinze participantes da lista (além de Mila, José e Kátia) que enviaram mensagens para a lista durante o período de coleta de dados, onze postaram mensagens relacionadas à discussão sobre o tema escolhido. Os membros que se fazem presentes nos dados, por terem enviado mensagens ou terem sido citados em mensagens de outros, tiveram seus nomes trocados por pseudônimos para preservação de suas identidades.

O fato de Mila ser o sujeito da atividade de aprender a moderar aqui investigada não foi uma escolha desta pesquisadora, devendo-se apenas à sua disposição de ser a voluntária para moderar a discussão durante o primeiro período de rodízio de moderadores proposto pela lista, experiência esta que Mila encarava como uma oportunidade de aprendizagem (cf. seções 5.1.1 e 5.1.2).

#### **4.5. Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada durante três meses (de 15 de setembro a 15 de dezembro de 2001), compreendendo o período de cerca de dois meses e meio em que a moderadora iniciante (Mila) moderou a lista e o período imediatamente anterior, em que ela discutiu, por e-mail, com os moderadores mais experientes (Kátia – esta pesquisadora – e José) a respeito do seu plano de trabalho para o estudo e discussão do tema escolhido. Deste modo, o tempo de coleta foi definido pelo tempo de duração das atividades sob investigação – ou seja, discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” (tema escolhido) através de lista de discussão e aprender a moderar.

Seguindo os princípios metodológicos recomendados para estudos baseados na teoria da atividade (cf. seções 3.3 e 4.1) e a fim de conseguir uma compreensão mais profunda e abrangente dos sistemas de atividade investigados através da triangulação de dados (cf. seção 4.1), diferentes instrumentos etnográficos de pesquisa foram utilizados:

- (a) registro eletrônico das mensagens postadas na lista de discussão no período em que Mila atuou como moderadora;

- (b) registro eletrônico das mensagens de e-mail entre a moderadora iniciante e os moderadores habituais da lista de discussão durante o período de moderação de Mila e naqueles imediatamente anterior e posterior;
- (c) diário da moderadora iniciante;
- (d) entrevista informal, face-a-face, com a moderadora, após um mês de moderação;
- (e) observação participante da pesquisadora na lista de discussão com tomada de notas.

Com relação ao item (a), todas as 534 mensagens de e-mail distribuídas pela lista de discussão durante o período em que Mila atuou como moderadora foram baixadas e salvas por esta pesquisadora em seu computador, ao mesmo tempo em que se mantêm arquivadas na homepage da lista no Yahoo! Groups. Este serviço gratuito arquiva as mensagens postadas nos últimos três anos de existência da lista, numerando-as em seqüência e disponibilizando-as por ordem cronológica ou de assunto. Ressalve-se, entretanto, que esta ordenação por assunto feita pelo sistema é limitada, não oferecendo uma rápida visualização em forma de árvores, com linhas de discussão (*threads*) bem definidas, mas apenas uma apresentação em seqüência de mensagens com o mesmo assunto com possíveis omissões ou inversões observadas somente por uma verificação manual de todas as mensagens postadas em ordem cronológica.

Cumprir registrar que as questões éticas de privacidade e preservação da face foram observadas. Informados dos objetivos da pesquisa, todos os participantes autorizaram a utilização das mensagens da lista para a investigação, sendo-lhes garantidas a utilização de pseudônimos no lugar de seus nomes verdadeiros e a exclusão de outras referências pessoais, como nomes de seus locais de trabalho eventualmente citados em mensagens, entre outras.

Como dito anteriormente, Mila, ao se oferecer para moderar uma lista pela primeira vez, sabia que contaria com o apoio dos moderadores mais experientes, José e esta pesquisadora, através de e-mail. Deste modo, conforme item (b) acima, durante o período de moderação de Mila, aquele imediatamente anterior (ou seja, a fase de preparação e planejamento do trabalho de moderação de Mila) e outro posterior (ou seja, um momento de avaliação do trabalho realizado), foram coletadas 194 mensagens de e-mails trocadas entre Mila, esta pesquisadora e José sobre a discussão ocorrida na lista, o trabalho de



moderação e outras questões relacionadas. Observe-se que o contato constante por e-mail entre Mila e esta pesquisadora permitiu também um esclarecimento contínuo de mensagens e relatos postados por Mila, viabilizando uma espécie de entrevista assíncrona, por escrito, estendida ao longo do tempo através de diversos e-mails.

A exemplo do que ocorreu em relação ao conjunto dos participantes e as mensagens da lista, Mila e José também autorizaram a utilização das mensagens de e-mail trocadas entre eles e esta pesquisadora para fins desta investigação.

Interessada em aprender a moderar, Mila também se dispôs a escrever um diário – cf. instrumento de pesquisa (c) – em que relatava livremente sua experiência, como um instrumento de reflexão sobre sua própria prática. Desta forma, pretendia-se que o diário fosse, ao mesmo tempo, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de Mila (cf. seção 5.1.2) e um método de coleta de dados de pesquisa. Dentre as mensagens mencionadas no item (b), algumas se referiam ao conteúdo do diário escrito por Mila, que acabou se tornando um diário dialogado entre Mila e esta pesquisadora.

Depois de um mês que Mila estava moderando a discussão na lista, ela participou de uma entrevista informal, não estruturada, face-a-face, com tomada de notas por esta pesquisadora, em que se conversou livremente sobre a atividade de discussão na lista e a aprendizagem de moderação de Mila – cf. instrumento de pesquisa (d). Esta foi a primeira vez que encontrei Mila pessoalmente. Até então todos os nossos contatos haviam sido mediados pela Internet. Após a entrevista, esta pesquisadora e Mila trocaram mensagens de e-mail – cf. instrumento de pesquisa do item (b) – retomando, esclarecendo e aprofundando questões abordadas na entrevista. Desta forma, as notas feitas por esta pesquisadora sobre a entrevista puderam ser verificadas junto à entrevistada.

Finalmente, ao longo de toda a coleta dos dados, esta pesquisadora atuou como observadora participante da lista de discussão investigada tomando notas a fim de registrar as impressões a respeito do processo enquanto ele ocorria – cf. instrumento de pesquisa (e). Estas notas de campo auxiliaram na análise do conjunto dos dados e na interpretação dos resultados conduzidas somente após a coleta dos dados. Segundo Mann e Stuart (2000: 88-89), na observação convencional, há as dificuldades práticas de gravar e escrever sobre o ambiente ao mesmo tempo em que se observa, mas isto não é um problema no ambiente on-line em que a interação pode ser facilmente registrada para consulta e análise posterior.

Nos contextos de interação on-line onde não são utilizados recursos de áudio e vídeo, mas apenas textos na modalidade escrita, como no caso desta pesquisa, evita-se ainda a necessidade de transcrição de textos orais, onde elementos paralingüísticos podem acabar sendo omitidos. Como afirmam Mann e Stuart (2000), textos de comunicação mediada por computador (CMC), como aqueles coletados durante esta pesquisa, têm a vantagem de capturar tudo o que estava publicamente disponível para os participantes naquele contexto.

#### **4.6. Procedimentos de análise de dados**

Como a unidade mínima de análise da teoria da atividade é o sistema de atividade coletivo em suas relações de rede com outros sistemas (Engeström, 1987; 1999), estudos que utilizem a teoria da atividade como arcabouço teórico devem partir da delimitação do sistema de atividade sob investigação e uma análise detalhada dos seus componentes e da relação entre eles (Engeström, 1987). Desta forma, o procedimento inicial desta pesquisa foi identificar os componentes dos dois sistemas de atividade aqui investigados - discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” através da lista de discussão e, considerando Mila como sujeito, aprender a moderar – e as relações entre eles – cf. seções 5.1.1 e 5.1.2. Considera-se também a formação de uma comunidade de aprendizagem on-line como um possível sistema de atividade que se desenvolve paralelamente aos outros dois, mas este não foi analisado, sendo comentado apenas em relação à constituição do componente de comunidade dos sistemas em foco – cf. seção 5.2.2.

Após a identificação dos componentes dos dois sistemas de atividade sob estudo e suas relações, passou-se a aprofundar a análise destes no decorrer das atividades a fim de se observar possíveis mudanças, contradições e conflitos a eles relacionados (cf. seções 4.1 e 4.2). Com referência à atividade de discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” através da lista, buscou-se identificar conflitos, mudanças e contradições envolvendo o objeto/motivo da atividade e alguns dos instrumentos mediadores previstos (como os textos e as perguntas norteadoras), a comunidade, as regras e a divisão de trabalho e, sempre que possível, estabelecer relações entre estes e a atuação da moderadora iniciante (que

constituía um dos instrumentos mediadores da atividade de discussão e objeto da atividade de aprender a moderar – cf. seções 4.1 e 4.2).

Para atingir tais objetivos, o primeiro passo de análise foi a leitura de todas as mensagens enviadas para a lista e a elaboração de um resumo dos seus conteúdos temáticos para a compreensão do fluxo da discussão ao longo do tempo e das mudanças no objeto da atividade no decorrer desta (cf. quadros 4 a 7 apresentados na seção 5.2.1, sobre o objeto da atividade de discussão).

Em seguida, através da observação do campo lexical das mensagens enviadas para a lista, identificaram-se referências:

- (a) a assuntos relacionados e não-relacionados ao tema de discussão (isto é, “Qualidade e Avaliação em EaD”) – para se fazer um levantamento de possíveis mudanças e conflitos envolvendo o objeto da atividade – cf. seção 5.2.1;
- (b) aos textos para leitura e perguntas norteadoras, previstos como instrumentos mediadores da atividade de discussão – para se compreender como os participantes percebiam e se relacionavam com estes instrumentos e os possíveis conflitos decorrentes – cf. seção 5.2.1;
- (c) à comunidade – para, através da observação dos termos usados para se referir ao grupo de participantes da lista (tais como “comunidade”, “turma”, entre outros – cf. seção 5.2.2), identificar como os membros da lista percebiam o componente de comunidade do sistema e os possíveis conflitos envolvidos nestas percepções (cf. seção 5.2.2);
- (d) às regras e à divisão de trabalho – para se fazer um levantamento dos eventuais conflitos e mudanças relacionados a este componentes, através da identificação de menções ao que se pode e não se pode fazer na lista, às expectativas em relação ao funcionamento da lista, ao plano de trabalho (que constituía a principal regra de participação prevista) e às tarefas atribuídas aos participantes ou assumidas por eles, especialmente as tarefas da moderadora.

Para compreender melhor os possíveis conflitos e mudanças envolvendo as regras e a divisão de trabalho ao longo da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista – especialmente no que se refere à atuação da moderadora iniciante (cf. resultados apresentados na seção 5.2.3), também foram realizados os seguintes procedimentos de análise que focalizam as mensagens de Mila para a lista:

- (a) observação do fluxo das linhas de discussão (*threads*) da lista para identificar o padrão de envio de mensagens da moderadora iniciante (volume e frequência de postagem de mensagens de Mila com assuntos novos e em resposta a mensagens enviadas, tempo de demora para envio de respostas, mensagens respondidas e não respondidas);
- (b) identificação de citações de nomes de outros participantes e de trechos de suas mensagens nas mensagens da moderadora iniciante enviadas para a lista a fim de se estabelecer relações entre estas e as mensagens dos outros participantes;
- (c) categorização das mensagens da moderadora dentro das quatro grandes áreas de atuação do moderador (pedagógica, gerencial, social e técnica), de acordo com as categorias e os indicadores lingüísticos propostos por Teles, Ashton e Roberts (2000) e apresentados na seção 2.1, para identificar a eventual predominância de determinadas áreas de atuação no decorrer da atividade e sua relação com possíveis mudanças nas regras de participação.

Com relação à análise de padrões de interação, o sistema oferecido pelo Yahoo! Groups não oferecia recursos facilitadores, como histórico individual de participação, organização visualmente clara das mensagens arquivadas em linhas de discussão (*threads*) – cf. comentários sobre o Yahoo! Groups na seção anterior – e, portanto, toda a verificação sobre o fluxo de mensagens citada no item (a) precisou ser manual.

Cumprе salientar que, embora as mensagens enviadas para a lista sejam os principais dados para a análise do sistema da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, o diário de Mila e as mensagens de e-mail trocadas entre ela e os moderadores experientes também foram investigados, através da observação do campo lexical, para triangulação dos dados e como fonte de possíveis explicações para ações da moderadora iniciante durante a discussão e representações dela sobre diferentes componentes da atividade.

Após o aprofundamento da análise da atividade de discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” através da lista, passou-se a focalizar a atividade de aprender a moderar, que tinha como sujeito a moderadora iniciante, Mila. Neste caso, as principais fontes de dados foram as mensagens de e-mail entre Mila, Kátia e José, o diário de Mila e a entrevista com Mila (cf. seção 4.5), embora toda a atividade de discussão via lista

(especialmente a atuação da moderadora iniciante na atividade) também tenha sido considerada na análise por ter sido foco de observação e reflexão por parte de Mila em seu processo de aprendizagem e, portanto, ter constituído um dos instrumentos da atividade de aprender a moderar (cf. seção 5.1.2).

Considerando o objeto da atividade, para investigar o que a moderadora aprendeu sobre moderação sob a perspectiva dela própria, foram analisadas, através da observação do campo lexical, as mensagens de e-mail entre a moderadora iniciante e os moderadores habituais da lista de discussão, o diário da moderadora e a entrevista conduzida com ela após um mês de moderação, a fim de se identificar os temas e dúvidas levantados pela moderadora iniciante em seu processo de aprendizagem – tanto em relação a definições e generalizações sobre o trabalho de moderação e o papel do moderador (o que é moderar, o que é ser moderador) e a dinâmica da lista (como a lista funciona, como a discussão se desenrola) quanto a ações do moderador (como moderar, o que fazer para moderar). Através desta análise das mensagens entre Mila, Kátia e José, do diário de Mila e da entrevista com ela também, buscou-se também identificar possíveis conflitos e limitações decorrentes do modo como foram abordados pelos participantes alguns dos aspectos identificados como objeto da atividade de aprender a moderar (cf. resultados apresentados na seção 5.3.1).

Além da identificação de “o que” a moderadora aprendeu (do seu próprio ponto de vista), investigou-se como os instrumentos disponíveis para mediar tal aprendizagem (diário da moderadora iniciante, mensagens entre esta e os moderadores experientes, modelos de moderação representados pela atuação dos moderadores experientes ou apresentados na literatura sobre moderação) foram utilizados e percebidos pela moderadora iniciante e pelos moderadores habituais da lista. Para tal, foram identificadas todas as referências lexicais feitas a estes instrumentos nas mensagens de e-mail trocadas entre Mila, Kátia e José, no diário de Mila e na entrevista feita com Mila após um mês de moderação. A análise também conduziu ao levantamento de possíveis limitações e dificuldades relacionadas ao modo como tais instrumentos foram utilizados (cf. resultados apresentados na seção 5.3.2).

Para a identificação de possíveis conflitos relacionados à divisão de trabalho entre a moderadora iniciante e os moderadores experientes na atividade de aprender a moderar,

foram observadas as referências feitas às tarefas atribuídas aos moderadores ou assumidas por eles nas mensagens de e-mail trocadas entre Mila, Kátia e José, no diário de Mila e na entrevista feita com Mila após um mês de moderação (cf. resultados apresentados na seção 5.3.3).

Finalmente, cumpre mencionar que, como todas as 534 mensagens distribuídas pela lista de discussão durante o período em que Mila atuou como moderadora, assim como as 194 mensagens de e-mails trocadas entre Mila, esta pesquisadora e José, foram baixadas (pelo Netscape Messenger) e salvas por esta pesquisadora em seu computador, pôde-se utilizar, no estudo de alguns componentes das atividades aqui investigados, o recurso de busca oferecido pelo Netscape Messenger para verificar e complementar a observação do campo lexical de um conjunto tão grande de mensagens. Após a identificação de conteúdos temáticos e de itens lexicais a eles relacionados, este recurso de busca foi usado para identificação da presença de tais itens na totalidade das mensagens (ou em grupos de mensagens, reunidas por semana de discussão ou por remetente, por exemplo) e, assim, verificar se alguma mensagem ou trecho relevante para um determinado foco de investigação porventura não havia sido considerado. Ao investigar, por exemplo, o componente de comunidade (cf. seção 5.2.2), após a identificação de termos e expressões como “comunidade de aprendizagem”, “turma”, “colegas”, “grupo de estudo” nos dados analisados, efetuou-se uma busca por esses itens lexicais nas mensagens enviadas para a lista e trocadas entre Mila, Kátia e José.

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia de pesquisa desta investigação, incluindo o detalhamento dos objetivos de pesquisa, a justificativa de escolhas metodológicas, a descrição do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de coleta e análise empregados. No próximo capítulo, os resultados serão apresentados e discutidos.

## 5. Resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da investigação. Conforme indicado no capítulo anterior, adotando o arcabouço teórico da teoria da atividade (cf. capítulo 3), o procedimento inicial desta pesquisa foi identificar os componentes dos dois sistemas de atividade aqui investigados – discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” através da lista de discussão e aprender a moderar – e as relações entre eles. Desta forma, a primeira seção (seção 5.1, incluindo suas sub-seções) deste capítulo apresenta uma descrição geral destes dois sistemas de atividade, cuja análise é aprofundada nas seções posteriores. Na seção 5.1, os sistemas de atividade são descritos em função do que foi inicialmente planejado pelos sujeitos para tais atividades, o modo como as atividades eram vistas quando começaram a ser realizadas. Nas seções posteriores, são levantados conflitos, contradições, limitações e dificuldades que surgiram ao longo do tempo, em função do modo como as atividades foram se desenvolvendo.

Na seção 5.2 e suas sub-seções, são discutidos mudanças e conflitos observados no desenvolvimento da atividade de discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” relacionados aos seguintes componentes: (a) objeto/motivo da atividade; (b) comunidade; (c) regras e divisão de trabalho, com destaque para as tarefas atribuídas à moderadora e/ou por ela assumidas.

Na seção 5.3, o foco é a atividade de aprender a moderar – cujo sujeito é a moderadora iniciante, Mila. Considerando o objeto da atividade, na seção 5.3.1 e suas sub-seções, são apresentados núcleos de significado (categorias identificadas a partir da análise dos dados) com a especificação de temas e dúvidas levantados pela moderadora iniciante em seu processo de aprendizagem – tanto em relação a definições e generalizações sobre o trabalho de moderação e o papel do moderador (o que é moderar, o que é ser moderador) quanto a ações do moderador (como moderar, o que fazer para moderar). São apontadas também possíveis limitações decorrentes do modo como são abordados pelos participantes alguns dos aspectos identificados como objeto da atividade. Na seção 5.3.2, focalizam-se os instrumentos mediadores da atividade em questão, discutindo-se como estes são utilizados e percebidos pela moderadora iniciante e pelos moderadores habituais da lista e indicando-se limitações e conflitos relacionados ao modo como tais instrumentos são empregados. Na

seção 5.3.3, focaliza-se a divisão de trabalho entre Mila, Kátia e José na referida atividade e discutem-se conflitos relacionados a este componente.

## **5.1. Sistemas de atividade em foco**

Como já mencionado, esta pesquisa investiga como se dá a experiência de uma moderadora iniciante que aprende a moderar “na prática”, com o apoio de dois moderadores mais experientes, uma lista de discussão de profissionais interessados em educação a distância, que se pretende uma comunidade de aprendizagem on-line. Trata-se da primeira experiência de moderação desta participante da lista, que se apresentou como voluntária para moderar uma discussão sobre o tema “Qualidade e Avaliação em EAD” durante um período de seis semanas, que acabou se estendendo por onze semanas.

Tal contexto é aqui entendido como uma rede de atividades que reúne, pelo menos, três sistemas de atividade imbricados: discutir sobre o tema “Qualidade e Avaliação em EAD” através de lista de discussão, aprender a moderar, formar uma comunidade de aprendizagem on-line. Como já explicitado anteriormente, os sistemas de atividade especialmente focalizados aqui são os dois primeiros, sendo a formação da comunidade de aprendizagem on-line analisada em função dos outros dois sistemas de atividade e a partir da perspectiva dos participantes. A seguir, como ponto de partida da análise, apresenta-se uma descrição geral dos dois sistemas de atividade em foco e suas relações, com base no que foi inicialmente planejado pelos sujeitos para tais atividades, sem referência às mudanças e aos conflitos que ocorreram no transcorrer das atividades, que serão discutidos em seções posteriores.

### **5.1.1. Atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista**

Retomemos o diagrama proposto por Engeström (1987) para representar o sistema de atividade humana (cf. seção 3.1.2):

Instrumentos mediadores



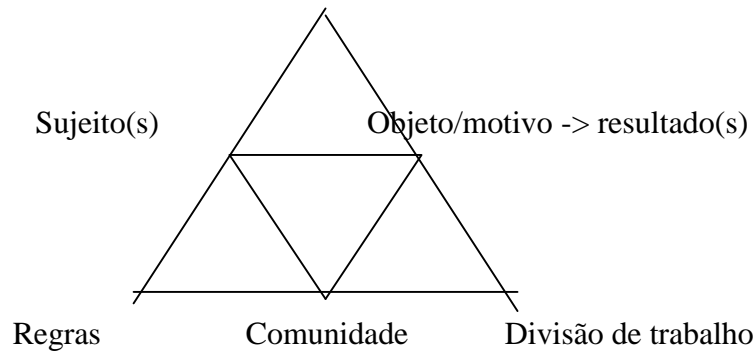


Figura 9 – Sistema de atividade humana (Engeström, 1987)

No sistema da atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” através de lista de discussão, os sujeitos são os próprios participantes da lista – no caso, educadores em geral (docentes de diversas áreas, pedagogos ou consultores em educação) que se interessavam por questões relativas à educação a distância, em especial via Internet, à educação contínua e ao uso de novas tecnologias para fins educacionais e haviam sido alunos de um determinado curso on-line de extensão universitária (cf. seção 4.4).

O objeto, que representa a intenção que motiva a atividade e indica sua direção geral, é, na atividade em questão, o “objeto de estudo” (cf. Russell, 2002 – já citado na seção 3.1.2), ou seja, o tema que os sujeitos escolheram para estudar e discutir: “Qualidade e Avaliação em EaD”. Conforme já mencionado (cf. seção 4.3), a atividade em foco surge a partir da decisão dos integrantes da lista de realizar ciclos de estudo e discussão (com uma dinâmica semelhante à utilizada no curso on-line de que haviam participado) sobre temas específicos (escolhidos pelo próprio grupo). O primeiro tema escolhido – “Avaliação e Qualidade em EaD” – foi sugerido por Mila, que se ofereceu para moderar a discussão, e aprovado pelo grupo. Cumpre destacar, entretanto, que tal aprovação não foi formalizada por votos individuais de todos, sendo expressa apenas por mensagens enviadas por alguns participantes e pelo silêncio dos demais que simplesmente não manifestaram oposição. Em outras palavras, embora o tema sugerido estivesse dentro dos interesses gerais compartilhados pelo grupo – isto é, relacionava-se à EaD – não houve muita negociação para o estabelecimento de um motivo ou objeto específico para a atividade de discussão que se iniciaria.

Os participantes também não negociaram um resultado concreto esperado para a atividade, mas Mila, como moderadora, propôs, em seu plano inicial de trabalho (cf. anexo 1), que, na última semana prevista para a discussão do tema (seria a quinta semana, podendo se estender pela sexta, nas palavras da moderadora), o grupo elaborasse uma síntese das discussões, que poderia ser considerada como um resultado concreto da atividade.

Dentre os instrumentos mediadores da atividade em questão, o computador, a Internet e, mais especificamente, o recurso da lista de discussão se destacam por determinarem características constituintes do tipo da interação: assíncrona, a distância, mediada pelo computador, baseada na linguagem escrita – que, por sua vez, também se constitui como um instrumento de mediação. Além das ferramentas tecnológicas, foram previstos, como instrumentos para mediar a ação dos sujeitos sobre o objeto, o próprio trabalho de moderação expresso através de todas as mensagens da moderadora iniciante (Mila), incluindo o plano de trabalho com cronograma por ela proposto (cf. anexo 1), os textos para leitura e as questões norteadoras da discussão (relacionadas a cada texto) apresentados no referido plano de trabalho, todas as mensagens dos moderadores habituais da lista (Kátia e José) e dos demais participantes.

No caso da atividade em questão, a comunidade, que se refere àqueles que compartilham o mesmo objeto de atividade (Engestrom, 2002: 183), é compreendida, de forma genérica, como sendo a própria lista de discussão. Conflitos relacionados às representações dos sujeitos sobre o componente de comunidade da atividade serão discutidos na seção 5.2.2. Como, neste momento, o objetivo é apresentar uma descrição geral do sistema de atividade com base no que foi inicialmente planejado pelos sujeitos para tal atividade, vejamos a mensagem em que Mila propõe o plano de trabalho que inicia e norteia a atividade (cf. anexo 1). Nela, Mila se refere à lista como uma “pequena comunidade virtual” que deseja construir conhecimento coletivamente:

“(…) Acho uma oportunidade rara esta oferecida pelo José e pela Kátia de experimentarmos, em nossa pequena comunidade virtual, a prática tão inovadora da construção coletiva do conhecimento (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 21/09/01)*

Como mencionado na seção 3.1.2, a divisão de trabalho refere-se à divisão das funções e tarefas entre os membros individuais ou grupos dentro da comunidade (Engeström, 2002; Kuutti, 1996), incluindo aí não só a divisão horizontal de tarefas entre membros da comunidade, mas também a divisão vertical de poder e status (Kim et al, on-line). No sistema de atividade em questão, como indica o trecho de mensagem de Mila reproduzido acima, José e Kátia têm um status diferenciado dentro do grupo. No referido trecho, Mila os apresenta como aqueles que oferecem a oportunidade de o grupo “experimentar a construção coletiva do conhecimento”. José, além de proprietário da lista, havia sido professor de todos os participantes da lista e Kátia, de pouco menos da metade dos participantes. Ambos tinham o status de moderadores da lista no Yahoo!Groups, podendo definir configurações da lista (como possibilidade de enviar anexos, entre outras), incluir e excluir mensagens e participantes. Além disso, eram os moderadores habituais da lista no sentido de “moderador-facilitador-animador” (e não “moderador-avaliador-censor” – cf. capítulo 1) e, durante a atividade em questão, continuaram colaborando para animar e facilitar a discussão, tarefas então compartilhadas com a moderadora iniciante, Mila, que assumiria o papel de moderadora principal da discussão. Além de atuar durante a discussão, Mila, como moderadora, também ficou responsável por elaborar, com sugestões de Kátia e José, um plano de trabalho para o grupo, que se propôs a estudar e discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD”.

Apesar da divisão de trabalho entre os moderadores – de um lado, Mila, como a moderadora “oficial” da discussão sobre o tema específico e, de outro lado, José e Kátia, os moderadores habituais – a principal divisão de trabalho na atividade se estabeleceu entre os moderadores e os outros cinquenta participantes da lista. Estes foram convidados, cerca de duas semanas antes do início da discussão, a sugerir textos para leitura e partilhar a moderação com Mila, conforme mostra o trecho de mensagem de Kátia a seguir, mas sem uma maior especificação de tarefas a serem assumidas:

“(…) todos nós podemos ficar à vontade para enviar diretamente para Mila sugestão de textos para leitura e até partilhar a moderação com ela, que coordenará e animará o debate...”

*(Trecho de mensagem de Kátia para a lista, 08/09/01)*

No plano de trabalho proposto por Mila, foram apresentadas sugestões de leituras feitas por uma das participantes como leitura complementar, mas as principais tarefas atribuídas aos cinquenta participantes, além dos moderadores, foram as tarefas gerais de ler e comentar textos a partir de questões propostas, ler e postar mensagens sobre os assuntos em discussão. Cumpre destacar que tal plano de divisão de trabalho entre os três moderadores e os demais cinquenta participantes, sem haver divisão de trabalho entre estes, remete-nos ao caso da aprendizagem escolar tradicional em que, como aponta Engeström (2002), a principal divisão de trabalho se dá entre o professor e os alunos, havendo pouca divisão de trabalho entre os alunos. Mais adiante, entretanto, serão aprofundados e discutidos mudanças e conflitos na divisão de trabalho ao longo da atividade em foco.

Finalmente, com relação às regras previstas para a atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” através da lista, temos as regras de “netiqueta” em geral, conhecidas dos participantes desde quando participaram do curso on-line que deu origem à lista (cf. anexo 2), mas nem sempre cumpridas, assim como as regras de participação específicas da referida discussão, expressas na mensagem em que Mila apresenta sua proposta de plano de trabalho (cf. anexo 1). O trecho em destaque a seguir resume as normas propostas para regular a atividade:

“(…) A cada semana, começaremos com a leitura de um texto e a proposição de uma ou duas perguntas norteadoras da discussão. Como fizemos em nossa sala de aula do [curso on-line feito pelos participantes da lista], a idéia é tentarmos responder às perguntas e partilharmos nossas respostas e reflexões na lista. Claro que estas perguntas são apenas uma sugestão inicial. Muitas outras surgirão a partir da experiência de cada um, e serão sempre muito bem-vindas na discussão. (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 21/09/01)*

As regras gerais, como indicado no trecho acima, baseiam-se na prática do curso on-line feito por todos (“como fizemos em nossa sala de aula”): a cada semana, cada participante deve ler um texto indicado e enviar respostas para as perguntas propostas e

outras reflexões para a lista, podendo enviar também novas perguntas baseadas em sua experiência. Não há regras em relação a quando e quantas vezes deve-se postar mensagens, mas há uma orientação para que se siga um cronograma, focalizando um texto (e as questões a ele relacionadas) por semana. Também não são explicitadas as regras de participação da moderadora principal, Mila, e dos moderadores habituais, José e Kátia.

Resumindo a descrição do sistema de atividade aqui apresentada, podemos propor o seguinte diagrama:

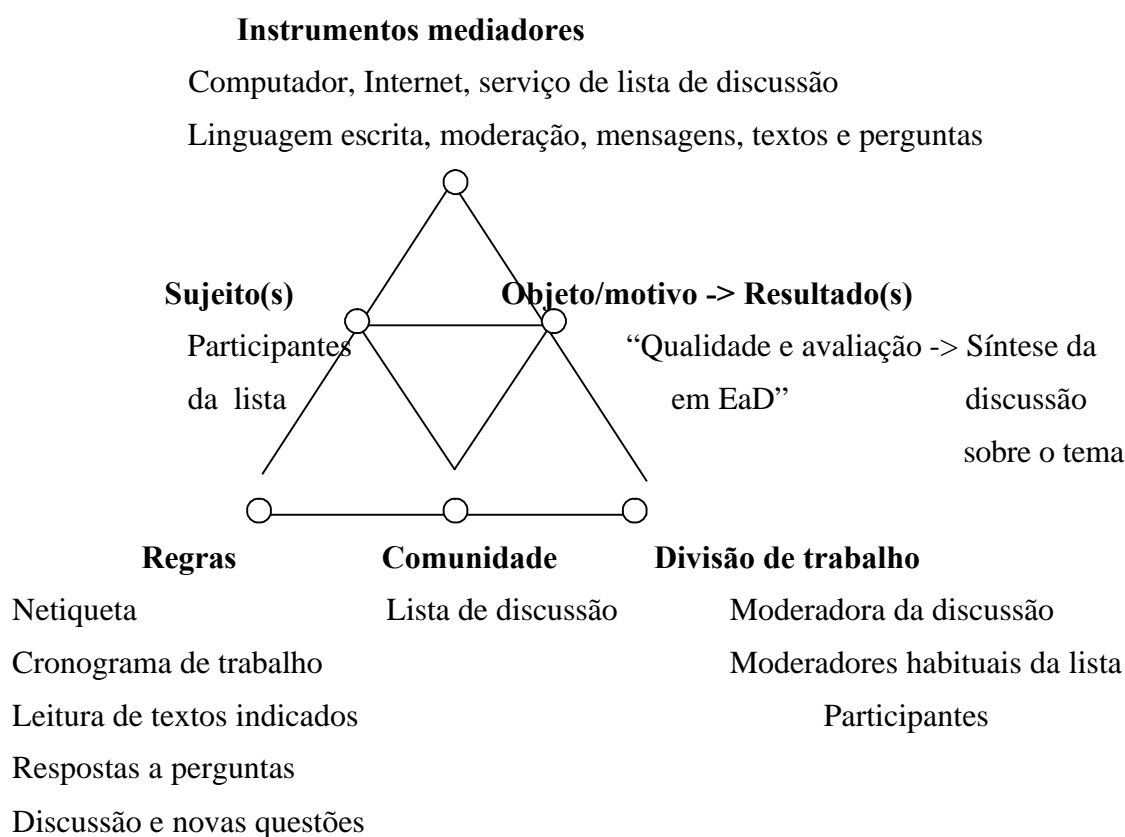


Figura 10 – Sistema de atividade: Discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” através de lista de discussão

### 5.1.2. Atividade de aprender a moderar lista de discussão

Como já foi dito, além da atividade de discutir sobre o tema “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista, descrita na seção anterior, o segundo sistema de atividade aqui investigado, relacionado ao primeiro em uma rede de sistemas (cf. seção 3.1.3), é aprender a moderar lista de discussão. Nesta seção, será apresentada uma descrição deste sistema e suas relações com aquele já descrito, em função do que foi inicialmente planejado pelos sujeitos para tais atividades, sem menção às mudanças e aos conflitos que ocorreram ao longo das atividades, que serão discutidos em seções posteriores.

No sistema da atividade de aprender a moderar via lista em questão, o sujeito é a moderadora iniciante, Mila, e o objeto é a própria moderação de listas de discussão. Tal atividade surge a partir da disposição de Mila em ser voluntária para moderar o primeiro ciclo de estudo e discussão da lista e de seu desejo de aprender a moderar “na prática”.

O resultado esperado da atividade é uma atuação bem-sucedida (do ponto de vista dos participantes) de Mila como moderadora. Desta forma, o resultado desta atividade torna-se um dos instrumentos da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista, formando uma rede de sistemas de atividade graficamente representada na figura abaixo:

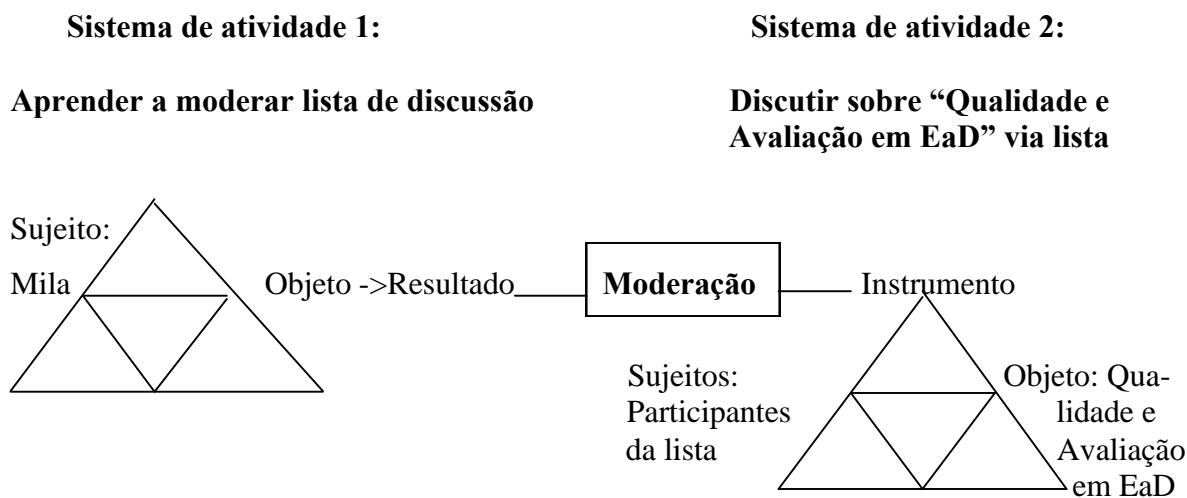


Figura 11 – Aprender a moderar lista de discussão como “atividade produtora-de-instrumento” (cf. Engeström, 1987) da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista

As relações entre os dois sistemas, entretanto, são ainda mais imbricadas, já que, se, por um lado, a moderação é instrumento mediador da discussão, por outro, a própria discussão se torna um instrumento mediador da atividade de aprender a moderar a lista “na prática”, já que a discussão se torna foco de observação e reflexão da moderadora iniciante.

Dentre os instrumentos mediadores da atividade de aprender a moderar, o computador, a Internet e o próprio recurso da lista de discussão são ferramentas básicas, porque são pré-condições para a existência da atividade. Além dessas ferramentas tecnológicas e da linguagem escrita, através da qual se dá a interação via lista de discussão, foram previstos, como instrumentos para mediar a atividade:

- (a) o diário da moderadora iniciante, Mila, onde ela relataria livremente sua experiência de moderação, incluindo suas dúvidas, problemas, decisões, descobertas etc, enviado por e-mail, como documento anexo, para os moderadores habituais da lista, Kátia e José;
- (b) mensagens de e-mail entre Mila, Kátia e José (as mensagens eram sempre enviadas para os outros dois), através das quais Mila buscava orientação e apoio e Kátia enviaria, entre outras contribuições, comentários sobre o diário de Mila (que, assim, acabou se tornando um diário dialogado);
- (c) modelos de moderação representados pela atuação de Kátia e José na lista desde a sua criação (no caso de José, também sua atuação como professor do curso on-line feito por Mila);
- (d) modelos de moderação apresentados na literatura e levados ao conhecimento de Mila através da indicação do site E-moderators ([www.emoderators.com](http://www.emoderators.com)) e de alguns textos sobre o assunto;
- (e) a própria discussão realizada através das mensagens postadas por todos os participantes, que, como já mencionado, se tornou foco de observação e reflexão da moderadora iniciante no seu processo de aprendizagem.

O detalhamento da utilização desses instrumentos, incluindo mudanças e conflitos, será apresentado posteriormente neste capítulo, para que, nesta seção, seja apresentada uma

descrição geral de todos os componentes do sistema da atividade em questão, ponto de partida da análise.

No caso da atividade de aprender a moderar, a comunidade é a mesma do sistema de atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” (descrito na seção anterior), ou seja, a própria lista de discussão.

Com relação à divisão de trabalho, Mila assumiu, além da moderação em si, as tarefas de observar e relatar sua experiência em um “diário de bordo”, trocar mensagens de e-mail com os moderadores habituais, ler textos sobre moderação. Os moderadores habituais da lista assumiram a tarefa de orientar Mila através de mensagens de e-mail, sendo que Kátia, esta pesquisadora, também ficou responsável por fazer comentários a partir do “diário de bordo” de Mila. Diferenças entre as formas de Kátia e José desempenharem sua tarefa de orientação geraram conflitos que serão discutidos posteriormente.

Finalmente, com relação às regras previstas para a atividade de aprender a moderar, também valeram as regras de “netiqueta” já mencionadas. A única regra específica foi a de que as mensagens trocadas entre Mila e os dois moderadores mais experientes deveriam ser sempre compartilhadas entre os três. Desta forma, ainda que Mila se dirigisse especificamente a José ou vice-versa, a mensagem deveria ir com cópia para Kátia. Grande parte das mensagens, entretanto, tinha os outros dois como interlocutores nominalmente mencionados (e não apenas um deles).

Com referência ao tipo de linguagem a ser utilizada, a única menção a alguma regra foi explicitada no seguinte trecho de mensagem de e-mail de Kátia, ao propor a redação do diário:

“(…) Seria para escrever sem formalidade, livremente… Nada acadêmico! Apenas um diário. (…)”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 18/09/01)*

Nas mensagens de e-mail entre Mila, Kátia e José, embora não houvesse qualquer regra formalizada, a linguagem também foi bastante informal e bem-humorada.

Regras específicas relacionadas à periodicidade de redação do diário e à frequência das mensagens entre Mila e os moderadores mais experientes não foram explicitamente



determinadas. Na prática, Mila escreveu seu “diário de bordo” de 19 de setembro (fazendo referências retroativas a maio de 2001) até 28 de outubro de 2001, com intervalos entre um registro e outro variando de um até vinte e um dias. Em relação às mensagens de e-mail trocadas entre Mila, Kátia e José, as respostas eram normalmente postadas em menos de 24 horas (chegando a, no máximo, 48 horas).

Resumindo a descrição do sistema de atividade aqui apresentada, podemos propor o seguinte diagrama:

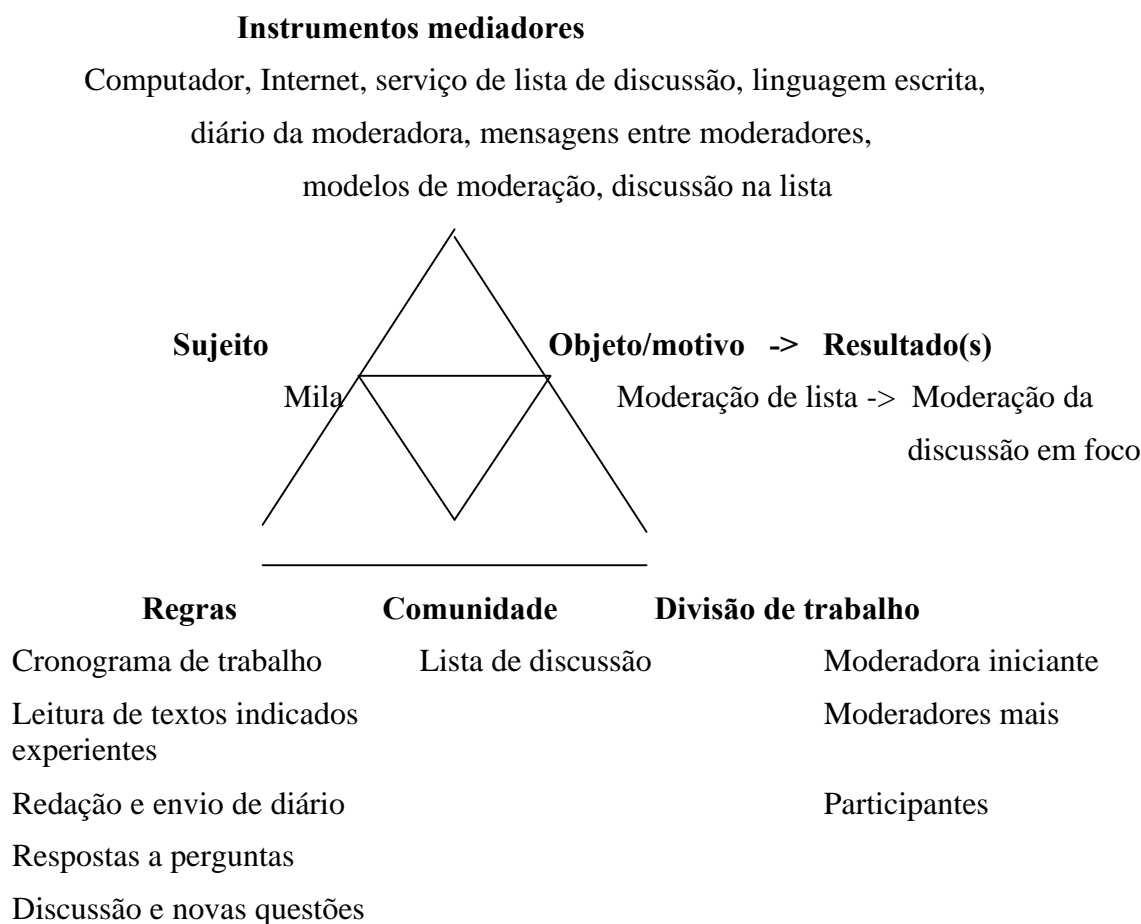


Figura 12 – Sistema de atividade: Aprender a moderar lista de discussão

## 5.2. Conflitos e mudanças relacionados à atividade de discutir

### “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista

Nas seções anteriores, foram descritos os componentes dos dois sistemas de atividade aqui investigados e as relações entre eles, com base no que foi inicialmente planejado pelos sujeitos para tais atividades.

Nesta seção, são levantadas mudanças e conflitos relacionados a componentes da atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” através de lista de discussão, que surgiram ao longo do tempo, com o modo como as atividades foram se desenvolvendo. Desta forma, a seguir, são aprofundados e discutidos mudanças, dificuldades e conflitos relacionados: (a) ao objeto/motivo da atividade (seção 5.2.1); (b) à comunidade (seção 5.2.2); (c) às regras e à divisão de trabalho, com destaque para as tarefas atribuídas à moderadora e/ou por ela assumidas (seção 5.2.3).

#### 5.2.1. Mudanças e conflitos relacionados ao objeto/motivo

Antes de focalizar os conflitos relacionados ao objeto/motivo da atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD”, faz-se necessário aprofundar o processo de escolha e negociação do objeto a ser compartilhado pelos sujeitos.

O objeto da atividade em questão, ou seja, o assunto que os sujeitos escolheram para estudar e discutir – “Qualidade e Avaliação em EaD” – foi formalizado no plano de trabalho proposto pela moderadora iniciante (em 21 de setembro de 2001), que deu início à atividade. A escolha do tema, entretanto, ocorreu bem antes, em maio de 2001, quando os participantes da lista optaram por uma dinâmica de grupo de estudos on-line e enumeraram tópicos de interesse do grupo. Na verdade, o primeiro ciclo de estudos seria sobre o tema

“redação de e-mails” com a moderação do participante que propôs o tema, Manuel, que teria sua primeira experiência como moderador. A discussão, entretanto, foi apenas iniciada e interrompida devido a sérios problemas de saúde de Manuel, que precisou se afastar da lista, retornando meses depois. O segundo tema de estudo, que acabou se tornando o primeiro, foi inicialmente proposto por Mila como “avaliação de cursos on-line”, em 11 de maio, através da seguinte mensagem:

“Olá Katia e turma,

Como você pediu uma resposta até domingo e hoje já é sexta, aí vai:

É claro que acho a proposta super bem-vinda. Acho ótima a idéia de nos revezarmos na moderação e até sugestão de temas. Acho os temas em princípio sugeridos pertinentes e adequados, e creio que podemos começar por eles. Aliás já começamos com o do Manuel.

Tenho uma sugestão que me interessa discutir, mas não sei até que ponto é possível: a avaliação de cursos on-line. Não a avaliação do aluno on-line, mas a avaliação do curso e de seus resultados. Como se avalia se um curso é bom ou não, se cumpre seus objetivos, se produz resultados. Digamos assim, como realizar um "Provão" dos cursos on-line, para usar uma metáfora, só. Sei que este é um problema real e não se avançou muito neste sentido, já que por natureza a web é aberta e todos podem oferecer qualquer coisa...

[ ]s,  
Mila”

*(Mensagem de Mila para a lista, 11/05/01)*

Conforme mencionado na seção 5.1.1, a aprovação do tema sugerido por Mila não foi formalizada por votos individuais de todos os participantes, sendo expressa apenas por mensagens enviadas por alguns participantes, como no trecho reproduzido a seguir, e pelo silêncio dos demais que simplesmente não manifestaram oposição.

Podemos iniciar com o tema proposto pelo Manuel e, em seguida, voto com a Mila: avaliação. O assunto é muito importante!!!

*(Trecho de mensagem de Dora para a lista, 11/05/01)*

Observe-se também que o tema “avaliação de cursos on-line” proposto por Mila em maio de 2001 tornou-se mais abrangente, passando a “Avaliação e Qualidade em EaD” por sugestão da própria Mila – como apresentado no já citado plano de trabalho (cf. anexo 1) – e só foi discutido a partir do final de setembro, porque ela não pôde assumir a moderação antes em função de compromissos pessoais (preparar-se para uma seleção de Mestrado em Educação).

No início de setembro, com a retomada do tema proposto por Mila, Kátia busca esclarecer o objeto da discussão através da mensagem abaixo, a que Mila responde expressando concordância:

“Mila e todos, :-)

Preparando o início de nossas discussões sobre avaliação em EAD (após vc mesma ser presencialmente avaliada.. ;-), acho importante deixar claro pra todos sobre que tipo de avaliação vc está falando.

Se bem me lembro, vc queria discutir sobre como avaliar a qualidade dos cursos oferecidos a distância e não como avaliar o desempenho do aprendiz, não é isso? É claro que, ao se pensar em como avaliar a qualidade dos cursos a distância, haverá um componente sobre a avaliação da aprendizagem promovida pelo curso, mas este não seria o foco inicial ou exclusivo da discussão.

E então, Mila... Minha memória anda bem ou preciso aumentar a dose do ginko biloba?

Após esclarecido o foco da discussão em torno de avaliação, todos nós podemos ficar à vontade para enviar diretamente para Mila sugestão de textos para leitura e até partilhar a moderação com ela, que coordenará e animará o debate... Concorda,

Mila?

:-)

Abraços a todos,

Kátia”

*(Mensagem de Kátia para a lista, 08/09/01)*

Além da preocupação de Kátia em esclarecer o objeto da discussão, outra participante, Alda, se preocupa com a familiaridade dos demais com a organização de um projeto educacional a distância e, portanto, suas condições para se engajar plenamente na

discussão. Para ajudar algum colega com dúvidas sobre o assunto, Alda sugere alguns textos disponíveis na Internet:

“Mila e colegas,

Concordo totalmente com o tema proposto.

Mas coloco a seguinte questão será que todos os colegas já sabem o funcionamento de EAD? Como deve ser elaborado um plano de EAD?

Pois só poderei fazer uma avaliação de um curso de qualidade a distância, se tenho algumas noções claras como ele deve ser e quais as metas a serem atingidas.

Sugiro somente os sites abaixo para termos essas referências caso algum colega tenha dúvida, e poderá assim se reportar.

Sugiro os sites:

1- Fatores importantes para desenvolvimento de cursos on-line da Maria Cecília dos Santos Chaves\*

[http://sites.uol.com.br/cdchaves/fatores\\_desenvolvimento.htm](http://sites.uol.com.br/cdchaves/fatores_desenvolvimento.htm)

2- Bases Preliminares para um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem

<http://lite.fae.unicamp.br/sapiens/>

3- Panorama Atual da EAD - (Ler o Artigo do Wilson Azevedo)

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm#a>

PS: Eu particularmente gostei muito desse texto e ele me ajudou muito a ter o feedback de como deve ser um curso on-line.

(...)

Um abraço a todos,

Alda”

*(Mensagem de Alda para a lista, 12/09/01)*

A preocupação de Alda, expressa na mensagem acima, pode indicar que o tema escolhido poderia não ser um objeto de estudo facilmente compartilhado por todos os participantes. Como já mencionado, embora o tema sugerido estivesse dentro dos interesses gerais da lista – isto é, relacionava-se à EaD – e não tenha havido qualquer oposição a ele, também não houve muita negociação para o estabelecimento de um motivo ou objeto específico para a atividade de discussão que se iniciaria, o que pode explicar, por exemplo, o fato de apenas onze dos cinquenta participantes (além dos moderadores) terem postado mensagens diretamente relacionadas à discussão do tema e, conforme será comentado mais

adiante, o fato de outros objetos terem sido incluídos ao longo da discussão, gerando discussões paralelas. Desta forma, a pouca negociação sobre o objeto/motivo da atividade em questão e a conseqüente ausência de compartilhamento deste entre todos os participantes da lista constituem uma contradição primária relacionada ao componente de objeto/motivo da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista.

Outro importante conflito observado em relação ao objeto não se deu em função da falta de negociação deste, mas sim em função do mesmo tipo de contradição que, segundo Engeström (1987:48), caracteriza a atividade de ir à escola: uma “reversão” de objeto e instrumento. Na aprendizagem escolar, o texto, que seria um instrumento, assume o papel de objeto da atividade e o resultado esperado é o mesmo texto reproduzido e modificado (resumido, classificado, organizado, recombinação e aplicado de forma estritamente pré-determinada para resolver problemas “fechados” e bem-estruturados) pelos aprendizes. Desta forma, os recursos instrumentais da atividade ficam empobrecidos e o objeto reduzido ao texto fechado em si mesmo.

Na atividade sob análise, o objeto acaba se tornando, por várias vezes, e na perspectiva de diferentes sujeitos, os textos recomendados para leitura no plano de trabalho proposto por Mila (cf. anexo 1). A própria dinâmica sugerida por Mila (cf. mensagem abaixo, já comentada em relação às regras de participação na discussão) e suas semelhanças com a metodologia de um contexto formal de aprendizagem, ou seja, do curso on-line feito por todos os participantes da lista, pode ter propiciado tal fato:

“(…) A cada semana, começaremos com a leitura de um texto e a proposição de uma ou duas perguntas norteadoras da discussão. Como fizemos em nossa sala de aula do [curso on-line feito pelos participantes da lista], a idéia é tentarmos responder às perguntas e partilharmos nossas respostas e reflexões na lista. Claro que estas perguntas são apenas uma sugestão inicial. Muitas outras surgirão a partir da experiência de cada um, e serão sempre muito bem-vindas na discussão. (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 21/09/01)*

Ainda que Mila afirme que as perguntas sobre os textos são “apenas uma sugestão inicial” e reconheça que a experiência de cada um trará novas perguntas para a discussão, o foco nos textos e nas respostas a perguntas é explícito: “a idéia é tentarmos responder às perguntas e partilharmos nossas respostas e reflexões na lista”. Além disso, a maioria das

perguntas é do tipo “O que autor/texto diz?” (como “O que cada educador citado considera como indicador de qualidade de um curso a distância?” – cf. anexo1), privilegiando a identificação das idéias expressas nos textos sem explicitar uma preocupação em avaliá-las criticamente nem encorajar o posicionamento pessoal dos participantes. Algumas perguntas buscam estabelecer relações entre os próprios textos (por exemplo, “Como você compara os critérios apresentados no texto “Avaliando a sala de aula virtual” com aqueles apresentados pelos educadores no texto da Revista Nova Escola?” – cf. anexo 1) e apenas uma solicita diretamente o posicionamento dos participantes (“(...) que itens não poderiam faltar na sua checklist para avaliar cursos a distância?”). Ao longo da discussão, Mila se incomoda com contribuições de participantes que fogem ao texto e às perguntas sobre eles. Na mensagem a seguir, Mila valoriza o empenho pessoal de Ieda (“fruto de seus estudos, de sua reflexão e de seu amadurecimento”) para amenizar a crítica de que ela se baseou em suas opiniões pessoais e não no texto de estudo (“Mas eu não li isso no texto da Mariana!!”), conforme havia sido solicitado na lista:

“(…) Mais uma vez, esta é a sua posição, Ieda, a respeito das variáveis de sucesso ou fracasso de uma sala de aula virtual, fruto de seus estudos, de sua reflexão e de seu amadurecimento!!  
Mas eu não li isso no texto da Mariana!! :-) A autora, Mariana, aponta três variáveis: acesso adequado aos equipamentos, esforço das unidades de ensino, conhecimento ao ensinar com esta nova ferramenta. E só. Assim, sem desenvolvimento. (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 05/10/01)*

A frustração de Mila pelo fato de Ieda não se concentrar nas perguntas propostas para o texto da segunda semana fica clara em seu diário:

“E hoje caí nesse humor crítico duas vezes. (...) Em vez dela [Ieda] apontar os elementos do texto como pedido no enunciado da questão proposta, ela deu a opinião dela, o que são para ela os critérios que deveriam ser destacados no texto.”

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

Percebendo as perguntas norteadoras como instrumento mediador entre os sujeitos e o texto (que passou, assim, a ser visto como objeto da atividade de discussão em

desenvolvimento), Mila critica uma das perguntas propostas por José para o texto da primeira semana de discussão (“Quais as bases teóricas – filosóficas, pedagógicas, psicológicas – sobre as quais os educadores citados na matéria construíram seus argumentos (...)?” – cf. plano de trabalho no anexo 1) por considerá-la muito complicada para ser respondida e, assim, inibir a participação:

**“Fico tentando entender a dinâmica da participação. Por exemplo, tenho certeza que a complicação da pergunta de José começou inibindo a participação... daí começaram a expor que era difícil, que não era possível, e o desconforto começou a se manifestar. (...)”**

*(Trecho do diário de Mila, 28/09/01)*

A exemplo da moderadora iniciante, vários participantes também expressam sua preocupação em focalizar os textos, resumindo-os, analisando-os e respondendo às perguntas sobre eles. No caso da pergunta criticada por Mila, o desconforto dos participantes é manifestado em trechos de mensagens de diferentes participantes, reproduzidos a seguir. Ieda chega a demonstrar até um compromisso, característico do contexto de aprendizagem escolar, de buscar a resposta correta a ser dada, enquanto Lídia e Elza avaliam não ser possível responder à pergunta com o conteúdo do texto em si. A crítica de Lídia, inclusive, pode ser interpretada como uma crítica à pergunta como instrumento mediador:

“Caros amigos.

Após a leitura fiz um resumo para nossa primeira semana, onde acrescento minha opinião.

Não consegui atingir toda a proposta:

Quanto a questão para destacar as bases teóricas dos educadores citados na matéria, necessitarei de mais tempo e leitura para destacar o observado e solicitado. Quem sabe ao longo da semana eu consiga. (...)”

*(Trecho de mensagem de Ieda para a lista, 24/09/01)*

“(...) Quanto ao texto em si, tenho a impressão que a Paola Gentile citou os três autores com o intuito de colocar três pontos distintos para ilustrar o tema.

Por essa razão, não acho possível especificar ao certo as bases teóricas, pedagógicas, psicológicas que os educadores utilizaram; suas colocações me **parecem encaixadas para a estrutura do artigo. (...)”**

*(Trecho de mensagem de Lídia para a lista, 27/09/01)*



“Caros amigos.

Após a leitura fiz uma pequena análise dos textos sugeridos para nossa primeira semana, onde acrescento minha opinião. Não consegui atingir toda a proposta. Quanto a questão para destacar as bases teóricas dos educadores citados na matéria: de antemão posso assegurar que para mim, um texto de revista é muito pouco para diagnosticar as bases teóricas, pedagógicas e psicológicas de um autor. Dele apenas posso tirar algumas idéias que pincei ao longo da leitura. (...)”

*(Trecho de mensagem de Elza para a lista, 27/09/01)*

Já Manuel, por exemplo, reconhece a importância dada às perguntas pelo grupo exatamente ao justificar-se por não respondê-las. Não responder às “perguntas da semana” é visto, ainda que com humor, como um exemplo de comportamento “chato e rebelde”:

“Alô all... (pra ficar bem globalizado...)

Utilizando de minha prerrogativa de chato e rebelde (rs), vou deixar as “perguntas da semana” pra depois e voltar ao que mais me chamou a atenção no “texto da semana”. Espero que ninguém fique de mal comigo... (...)”

*(Trecho de mensagem de Manuel para a lista, 04 /10/01)*

Cumpré destacar, entretanto, que os textos em si não foram tratados exclusivamente como objetos durante toda a atividade, o que pôde ser percebido através de mensagens em que os participantes discutem o contexto de produção dos textos, estabelecem relações com a sua prática e conhecimento prévio, focalizam comentários de outros participantes sobre os textos, fazem referência a outros textos e autores, tomando os textos como instrumentos mediadores. Tal alternância na forma de encarar os textos é compreensível e esperável, já que, conforme dito anteriormente, o motivo e o objeto da atividade podem ser compreendidos de modo diferente e até mesmo contestados, à medida que os participantes trazem diferentes motivos para a interação coletiva e as condições mudam (Russel, 2002: 69).

Apesar de, por vezes, apresentar os textos como objeto da atividade, Mila também faz críticas a textos sugeridos, como no caso do texto da segunda semana, uma resenha de livro indicada por Kátia e avaliada por Mila como um texto mal-escrito e confuso:

“(...) só o [texto da semana 2] tinha lido rapidamente e me pareceu extremamente mal-escrito e confuso. (...)”

*(Trecho do diário de Mila para a lista, 05 /10/01)*

“(...) Pois é, aí está o problema deste texto (...): o texto em si começa por indagar e termina por afirmar esta questão (de que os cursos virtuais podem ser tão bons quanto os presenciais) sem provar isso por argumentos coerentes. Ficou a vontade de ler o trabalho original [o livro resenhado pelo texto]. (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 05 /10/01)*

Se tal crítica mostra que, por um lado, Mila relativiza a importância do texto para a discussão, por outro, não revela que Mila tenha chegado a refletir sobre o papel de objeto que, ao longo da atividade, vinha sendo atribuído aos textos. Na verdade, a utilização (ainda que não exclusiva) dos textos recomendados como objeto e não como instrumento não chegou a ser claramente percebida pelos participantes como um empobrecimento dos recursos disponíveis, não viabilizando mudanças qualitativas na atividade em relação aos instrumentos mediadores.

Ao longo da atividade, entre os fatores que levaram os textos a perderem seu status de objeto estão a dispersão dos sujeitos em relação ao próprio tema inicial, a tentativa de definição da abrangência do tema “Qualidade e Avaliação em EaD”, e a inclusão de novos objetos não diretamente relacionados a este tema, como veremos mais adiante. Para facilitar a compreensão desses fatores e, portanto, das mudanças ocorridas no objeto ao longo da atividade, um relato cronológico da atividade é recomendável.

Focalizando o cronograma e os textos indicados para cada semana, o plano de trabalho proposto por Mila (cf. anexo 1) pode ser resumido no quadro a seguir:

<b>Semana</b>	<b>Período</b> (sem finais de semana)	<b>Texto para leitura e discussão</b> (ou síntese/ avaliação da discussão)
1	24 a 28/09	Texto 1: “Curso virtual, você ainda vai fazer um.” (artigo da Revista Nova Escola)
2	01 a 05/10	Texto 2: “Avaliando a sala de aula virtual” (resenha de livro no Boletim EAD – Unicamp)
3	08 a 12/10	Texto 3: “Indicadores de uma escola moderna...um ‘checklist’” (artigo de Frédéric Litto)
4	15 a 19/10	Texto 4: “Qualidade em cursos a distância” (documento Secretaria de Educação a Distância, referido na lista como o texto dos “Indicadores de qualidade do MEC”)
5	22 a 26/10	Síntese das discussões (como estabelecer critérios de qualidade para avaliação de cursos a distância) e avaliação do processo de discussão
6	29 a 31/10 (feriados em 01 e 02/11)	Continuação das atividades da semana 5

Quadro 3 : Datas e textos para discussão - resumo do plano de trabalho enviado por Mila para a lista em 21/09/01

Se considerarmos cada texto sugerido como um objeto, poderíamos até pensar em cada semana de discussão proposta constituindo um sistema de atividade inter-relacionado aos outros. Como os textos também foram efetivamente utilizados como instrumentos, preferimos entender a atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista como um sistema de atividade que, durante o seu transcorrer, vai utilizando diferentes textos como instrumentos e, ao mesmo tempo, tendo seu objeto negociado e modificado pelos participantes.

Na verdade, o plano de trabalho proposto por Mila sofreu alterações ao longo da atividade, por vezes relacionadas a mudanças no objeto. Os quadros das páginas a seguir buscam indicar tais modificações, apresentando: na primeira coluna, a semana e o respectivo texto de leitura previsto para o período; na segunda coluna, indicativos dos focos assumidos durante o fluxo da discussão através de mensagens em destaque ou resumos de grupos de mensagens; na terceira coluna, a semana e o texto efetivamente focalizado no respectivo período.

Como mostra o quadro da próxima página, nas semanas 1 e 2, o plano de trabalho proposto por Mila não sofre alterações e os participantes desenvolvem a discussão com base nos textos 1 e 2, respectivamente. Mensagens sobre outros assuntos também são enviadas para a lista, mas são em pequeno número.

Ainda conforme indicado no quadro da próxima página, no início da semana 3, em função de um feriado, Mila propõe a extensão do período de discussão do texto 3 para duas semanas. Na prática, a discussão sobre o texto 3 e questões ainda relacionadas à “Qualidade e Avaliação em EaD” acaba se diluindo em meio a um grande número de mensagens não relacionadas ao objeto da atividade, tais como felicitações pelo Dia do Professor, comentários sobre o novo layout do site do curso on-line que deu origem à lista, divulgação de notícias e eventos na área de EaD, de modo que a semana 5 termina sem que ainda tivesse se iniciado a discussão sobre o texto 4. O envio de tais mensagens, entretanto, não chega a propiciar a constituição de um novo objeto para a atividade de discussão coletiva. O que ocorre nesse período é uma dispersão dos sujeitos em relação ao objeto inicial da atividade de discussão, indicando sua maior motivação para engajar-se em outro tipo de atividade, provavelmente relacionada à criação e manutenção de laços de amizade entre os participantes da lista, tendo em vista o caráter de socialização da maioria das mensagens das semanas 4 e 5. Observa-se, portanto, uma contradição no objeto/motivo da atividade relacionada às necessidades dos participantes que se modificam e/ou se revelam ao longo da atividade.

<b>Cronograma previsto</b>	<b>Indicativos de foco no fluxo da discussão</b>	<b>Cronograma efetivado</b>
----------------------------	--	-----------------------------

<b>Período/ texto em foco</b>	<b>(mensagens e grupos de mensagens em destaque)</b>	<b>Período/ texto em foco</b>
Semana 1 (24 a 28/09) –  Texto 1	21/09: Mila envia plano de trabalho para a lista (cf.anexo 1)  Discussão sobre o tema  28/09: Mila envia mensagem para fechar 1ª semana de discussão e iniciar a 2ª semana. Indica novamente o texto e as perguntas da semana 2  28 e 29/09: Envio de 15 mensagens ainda sobre a semana 1	Semana 1 (24 a 28/09) –  Texto 1
Semana 2 (1 a 5/10) –  Texto 2	29/09: Primeiro comentário sobre texto da semana 2 enviado por Manuel  30/09: Mila envia resumo sobre a discussão da semana 1  Discussão sobre o tema	Semana 2 (1 a 5/10) –  Texto 2
Semana 3 (8 a 12/10) –  Texto 3	07/10: Mila inicia discussão da semana 3, indicando novamente o texto e as perguntas respectivas e propondo a “semana de 12 dias” (de 8 a 19/10) por causa do feriado do dia 12/10  10/10: Manuel envia resumo sobre a discussão da semana 2	Semana 3 (8 a 12/10) –  Texto 3
Semana 4 (15 a 19/10) – Texto 4	Continuação da discussão da semana 3	Semana 4 (15 a 19/10) – Texto 3
Semana 5 (22 a 26/10) – Síntese da discussão/ Avaliação	Grande número de mensagens não relacionadas ao tópico da discussão, tais como felicitações pelo Dia do professor, comentários sobre o novo layout do site do curso on-line que deu origem à lista, divulgação de notícias e eventos	Semana 5 (22 a 26/10) – Texto 3

Quadro 4 – Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semanas 1 a 5

No dia 27/10, antes do início da semana 6 (cf. quadro abaixo), Mila reconhece sua falta de atuação diante da dispersão dos sujeitos em relação ao objeto inicial da atividade e diz, em mensagem enviada para a lista, que a “moderadora de primeira viagem ficou meio

fora de combate, o que resultou em uma semana de 21 dias – a mais longa de que se tem notícia”, em referência à semana 3 do seu plano de trabalho inicial. Nesta mesma mensagem, Mila reproduz uma notícia sobre a inclusão de interação social em cursos universitários on-line, que não mobiliza os participantes para a discussão, gerando apenas troca de duas mensagens com José.

<b>Cronograma previsto</b>	<b>Indicativos de foco no fluxo da discussão</b> <b>(mensagens e grupos de mensagens em destaque)</b>	<b>Cronograma efetivado</b>
<b>Período/ texto em foco</b>		<b>Período/ texto em foco</b>
Semana 6 (29 a 31/10, feriados em 01 e 02/11) –  Avaliação da discussão	27/10: Mila envia mensagem referindo-se à 3ª. semana como “semana de 21 dias” e reproduz texto de notícia sobre a inclusão de interação social em cursos universitários on-line.  28/10: Mila avalia e re-planeja o cronograma de discussão, propondo que se discuta o texto 4 em duas partes: de 29/10 a 02/11 – os cinco primeiros indicadores de qualidade do MEC – e de 05/11 a 09/11 – os outros cinco indicadores.  Mensagens sobre o texto 4 não são enviadas nesta semana.  01/11: Mila envia resumo de palestra a que assistiu com o tema “Avaliação da Qualidade e Qualidade da Avaliação”, ministrada pela Profa. Dra. Tereza Penna Firme. Não gerou discussão, só elogios ao resumo de Mila e sugestão de Manuel para o próximo tema ser avaliação (do desempenho de alunos) em cursos on-line.	Semana 6 (29 a 31/10, feriados em 01 e 02/11) –  (Texto 4)

Quadro 5 – Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semana 6

Somente no dia seguinte, 28/10, é que Mila retoma o planejamento inicial para avaliá-lo e refazer o cronograma. Mila propõe, então, que o texto 4 seja discutido em duas partes, um em cada semana (no caso, já a sexta e sétima semanas de discussão). Na semana

6, entretanto, não foram enviadas mensagens sobre o texto 4, sugerindo que o grupo continuava disperso em relação ao objeto inicial da atividade.

Ainda na semana 6, como indicado no quadro da página anterior, Mila envia o resumo de uma palestra a que assistiu presencialmente com o tema “Avaliação da Qualidade e Qualidade da Avaliação”, que poderia ser utilizado como instrumento mediador da discussão. Tal resumo, porém, não chegou a se tornar nem instrumento nem objeto da atividade, levando apenas a elogios de participantes ao trabalho de síntese feito por Mila. Na verdade, Manuel, em mensagem enviada no dia 03/11, sugeriu que o resumo fosse utilizado como ponto de partida (em termos da teoria da atividade, um instrumento mediador) para se desenvolver a próxima discussão da lista sobre o tema “avaliação on-line”. Esta sugestão não chegou a se concretizar, mas levou a uma reflexão sobre a abrangência do tema “Qualidade e Avaliação em EaD” e, portanto, sobre o objeto da atividade, em mensagens de Mila e Carla, enviadas na semana 7:

Alô Manuel e todos,

>>> Acho que isso poderia gerar nossa próxima discussão aqui na lista:  
>>> avaliação on-line.

É um tema muito interessante e amplo e precisa ser bem definido. No fundo, o tema que estamos discutindo estas semanas, Qualidade em EAD, não deixa de ser avaliação. Poderíamos chamá-lo também Avaliação da qualidade em EaD. Então a questão é definir o contexto da avaliação. O que queremos? Discutir avaliação de sistema,. de programa, de alunos, de resultados? (...)

>>> Q q vcs acham? Alguém se habilita pra moderar?

Seria legal alguém se habilitar. Mas a gente tem que ver até que ponto este tema interessa ao grupo todo. (...) Cadê todo mundo?

Trocando idéias outro dia sobre moderação com Kátia e José, a gente estava pensando em propor uma questão assim: "Como a discussão nesta lista pode ajudá-lo (la) AGORA? "

Proponho que todos fôssemos pensando nesta pergunta, para ao final deste projeto da minha moderação, podermos ter uma lista de sugestões de temas muito práticos, muito ancorados na nossa vida cotidiana, profissional ou acadêmica, para discutirmos, aos poucos, ao longo dos próximos meses.

O que vocês acham? Palpites, please? Kátia, José, Manuel, Alda, Maria, Carla, George, alô, alô? Câmbio!!!

[ ]s antecipando já novas moderações,  
Mila

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 04 /11/01)*

Na mensagem acima, Mila destaca a necessidade de definição do tema “avaliação on-line” (“É um tema muito interessante e amplo e precisa ser bem definido.”), relaciona-o ao tema em discussão (“No fundo, o tema que estamos discutindo estas semanas, Qualidade em EAD, não deixa de ser avaliação. Poderíamos chamá-lo também Avaliação da qualidade em EaD” – na verdade, Mila já o havia chamado de “Qualidade e Avaliação em EaD” em seu plano de trabalho) e demonstra preocupação com fato de o tema ser ou não de interesse de todo o grupo (“ Mas a gente tem que ver até que ponto este tema interessa ao grupo todo.”). Esta preocupação se justifica especialmente diante do desinteresse dos participantes, nas semanas anteriores, em discutir o tema escolhido.

Nesta mesma mensagem, ainda preocupada em identificar temas (ou nos termos da teoria da atividade, objetos) capazes de promover um maior engajamento dos participantes em futuras atividades de discussão via lista, Mila propõe a pergunta “Como a discussão nesta lista pode ajudá-lo (la) AGORA?” a fim de obter “uma lista de sugestões de temas muito práticos, muito ancorados na nossa vida cotidiana, profissional ou acadêmica”.

Usando termos da teoria da atividade, pode-se dizer que Mila parece observar a importância de se considerar mais cuidadosamente as necessidades dos participantes para a negociação e definição de um objeto/motivo realmente compartilhado pelo grupo, o que não chegou a ocorrer na atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista em questão.

Carla, no dia seguinte ao da mensagem de Mila, rejeita a proposta de Manuel para discutir avaliação on-line, alegando que o tema já tinha sido abordado na discussão, especialmente na semana 1 (o que realmente procede) e sugere o tema “listas de discussão”, focalizando mais especificamente listas de discussão no contexto empresarial e o papel da mediação:

“Mila, gALLera Olá!!

O q estamos discutindo até agora não aborda a questão da avaliação ? Alguns dos textos lidos (os sugeridos como complementação) falam nesta questão não, e na



primeira semana tocamos várias vezes neste ponto (vejam o resumo). Portanto, acho q nossas trocas seriam mais enriquecedoras se abordássemos outro tema, algo na linha proposta por vc: "Como a discussão em listas pode ajudá-lo (la) ".

Penso q. alguns aqui, fazem parte de outras listas e saber como estas discussões se comportam, o q as as listas representam para nós vale a pena. As listas são comunidades aonde há troca de conhecimento colaborativamente ou simplesmente é um veículo no qual buscamos somente informações. Mila, como vcs sabem eu não sou educadora (apesar da minha formação), atuo em empresas e tenho verificado q ali há sempre muita dificuldade em se conseguir transformar listas de discussões em comunidades, o educador se debruça mais sobre as listas, se coloca mais (vide este nosso espaço), fico pensando pq um profissional se entrega com mais facilidade e outros tem dificuldades na quebra de sua resistência.

Alguém tem experiências com listas em empresas q poderia compartilhar a sua experiência? Será q o problema é da mediação? Será q é dos elementos q pertencem aquela lista? Não sei, estou buscando respostas...:-)

Smacks  
Carla”

*(Mensagem de Carla para a lista, 05 /11/01)*

No mesmo dia, Mila responde à Carla, mencionando mais uma vez a complexidade do tema “avaliação” e destacando o tema “atividade em listas” como sugestão para futura discussão e relacionando-o à questão de formação de comunidades virtuais:

“Olá Carla, e pessoAll!

(...)

Você tem razão, claro. Estamos discutindo avaliação de EaD. Mas o tema avaliação é mais amplo. Para você ter idéia, avaliação só para ficar em EaD, pode ser também avaliação de resultados, medindo desempenho dos alunos, exclusivamente em cursos a distância, por exemplo.

(...)

Bem, quando propus que cada um pensasse como a lista pode ajudá-lo (já, agora) foi pensando em provocar temas que surgissem a partir da resposta a esta questão. Mas você está sugerindo uma coisa muito interessante. A discussão das listas em si e o uso que se faz delas. De que jeito algumas se transformam em comunidades virtuais, de aprendizagem ou não, e porque outras digamos ficam "vegetando", meio adormecidas.

(...)

Se o tema for aprovado pelo grupo, a gente pode refletir sobre estas questões!

>>> Smacks  
Mais smacks,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 05 /11/01)*

Em mensagem para a lista ainda no dia 05/11, José concorda em discutir o assunto proposto por Carla e referendado por Mila, mas prefere primeiro “dar prosseguimento à proposta existente”. Em outra mensagem no mesmo dia, entretanto, ele diz: “Ainda estou discutindo o tema da Avaliação proposto inicialmente. Mas não posso deixar de pitaquear (é um vício incontrollável).” e prossegue comentando as possíveis causas de desconforto dos participantes de listas de empresas e levantando questionamentos sobre a possibilidade de uma lista se tornar comunidade e o papel do moderador neste processo.

Ainda que José tenha tentado resistir a se afastar do objeto da atividade de discussão, as mensagens de Carla, Mila e dele mesmo já tinham gerado linhas de discussão (“threads”) com mensagens de vários participantes sobre listas, comunidades virtuais e papel do moderador, levando, inclusive, Mila a enviar uma mensagem para a lista com o sugestivo assunto de “Pegou fogo!”, reproduzida abaixo. Nesta mensagem, ela também destaca a importância da motivação para o desenvolvimento da discussão (ou, nos termos da teoria da atividade, a importância da motivação compartilhada para a definição de um objeto igualmente compartilhado que propicie o engajamento dos sujeitos na atividade de discussão):

“Alda, José, Carla, Lena, Elza, Marta e todos!

Nossa! De repente nossa lista pegou fogo!

E José continua puxando para o tema da AVALIAÇÃO. Thanks, José, mas a culpa foi da moderadora mesmo. Quem mandou desviar o assunto!

E, aí, eu acrescentaria um item a meu ver fundamental aos apresentados por todos vocês sobre o sucesso ou não de algumas listas (não vou entrar por enquanto nos itens elencados que considero muito relevantes - incluindo aí questões de hierarquia empresarial, de competição etc). O diferencial a meu ver é a MOTIVAÇÃO. Nós somos exemplo vivo disso. Acabou de acontecer conosco. Quem de nós dedicou algum tempo a destrinchar a longa relação de indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância do MEC, proposta há quase duas semanas? No entanto, foi só tocarmos em um assunto que nos atinge e interessa de perto, como foi o caso das listas, e vejam o que aconteceu! Tema para reflexão - food for thought - como diz nossa amiga Maria.

E mais: Alda, você disse:

>>> (b) - Sim. O agente interno, ou o moderador tem papel fundamental a

>>> meu ver. Acredito ser esse o grande diferencial.

Eu, Mila, digo: Creio que o moderador tem papel importante, sim, estou me observando e observando outras experiências semelhantes, mas acho que ele não é, digamos, determinante. Novamente, vejam o que aconteceu. Os participantes da lista sentiram vontade de interagir entre si, e se eu, como moderadora da vez, não interferisse, não faria diferença, neste caso, acredito. (...)

[ ]s estimulados,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 05 /11/01)*

No período em que se engajaram em discutir sobre listas de discussão, comunidades on-line e importância do moderador, os sujeitos (participantes da lista) deslocaram a direção da atividade de discutir para outro objeto, tomando, como instrumentos mediadores, sua própria experiência com listas de discussão e seu conhecimento prévio sobre o assunto, expressos nas mensagens enviadas para a lista. O compromisso implícito de retomar a discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” talvez tenha inibido a busca de outros instrumentos.

Ainda na semana 7, exatamente na tentativa de retomar o planejamento inicial, Mila envia mensagem resumindo a primeira parte do texto 4 (os cinco primeiros indicadores de qualidade do MEC), assunto de outras cinco mensagens postadas por José, Kátia, Manuel e Maria. Mila também envia outra mensagem resumindo a segunda parte do texto 4 (os outros cinco indicadores de qualidade do MEC), mas nenhuma outra mensagem enviada para a lista aborda especificamente esta segunda parte do texto. O pequeno número de mensagens sobre o texto 4 sugere uma falta de interesse dos participantes em retomar o objeto inicial da discussão provavelmente por não compartilharem a necessidade de discutir o tema definido. A exemplo do que ocorreu com o texto 3, também não houve resumo referente à discussão do texto 4.

O quadro a seguir, nos moldes dos anteriormente apresentados, resume os comentários já feitos e os que virão a respeito da semana 7:

<b>Cronograma previsto</b>	<b>Indicativos de foco no fluxo da discussão</b>	<b>Cronograma efetivado</b>
<b>Período/ texto em foco</b>	<b>(mensagens e grupos de mensagens em destaque)</b>	<b>Período/ texto em foco</b>
Não previsto	04/11: Mila propõe a pergunta “Como a discussão nesta	Semana 7

	<p>lista pode ajudá-lo AGORA?” para fazer um levantamento de sugestões de temas para próximas discussões</p> <p>05/11: Carla sugere o tema “listas de discussão” e mais especificamente “listas de discussão em empresas”</p> <p>05/11: Mila destaca o tema “atividade em listas”</p> <p>05/11: José responde à mensagem de Carla sobre lista de discussão em empresas e levanta questão sobre listas, comunidades de aprendizagem on-line e importância do moderador.</p> <p>Mensagens de Carla, Mila e José geram linhas de discussão (“threads”) com mensagens de vários participantes (incluindo Mila) sobre listas, comunidades de aprendizagem on-line e importância do moderador.</p> <p>05/11: Mila envia mensagem resumindo os cinco primeiros indicadores de qualidade do MEC (1ª parte do texto 4). Outras cinco mensagens, postadas por José, Kátia, Manuel e Maria, em 06 e 07/11 tratam desses indicadores.</p> <p>06/11: Mila envia mensagem resumindo os outros cinco indicadores de qualidade do MEC (2ª parte do texto 4). Nenhuma outra mensagem enviada para a lista aborda estes indicadores.</p> <p>07/11: José retoma possibilidade de chat com especialista em EaD sugerida por Mila.</p> <p>07/11: Mila confirma possibilidade do referido chat que seria o evento de encerramento da discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD”.</p>	<p>(05 a 09/11)</p> <p>Mensagens sobre listas de discussão, comunidades de aprendizagem on-line e importância do moderador</p> <p>Texto 4</p>
--	--	---

Quadro 6 – Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semana 7

Em mensagem do dia 07/11 para a lista, José verifica a viabilidade de um chat com uma especialista em EaD, sugerido por Mila em setembro. Ela confirma a possibilidade do chat, que seria o evento de encerramento da discussão por ela moderada. Ao longo do mês de novembro, além de mensagens com notícias sobre EAD on-line e tecnologia, divulgação de eventos e felicitação pelo aniversário desta pesquisadora, é enviado para a lista grande número de mensagens de preparação para o chat, incluindo negociação de data e horário,

biodata da especialista, referências de textos seus disponíveis na Internet e questões técnicas para uso da sala de chat preparada especialmente para o evento – conforme indicado no quadro abaixo.

Nesse período, a exemplo do que ocorreu nas semanas 4 e 5, a dispersão dos participantes em relação ao objeto inicial da atividade de discussão e o caráter de socialização de grande parte das mensagens enviadas indicam sua maior motivação para engajar-se em uma atividade mais diretamente relacionada à criação e manutenção de laços de amizade entre os membros da lista.

<b>Cronograma previsto</b>	<b>Indicativos de foco no fluxo da discussão</b>	<b>Cronograma efetivado</b>
<b>Período/ texto em foco</b>	<b>(mensagens e grupos de mensagens em destaque)</b>	<b>Período/ texto em foco</b>
Não previsto	<p>Grande número de mensagens de preparação para o chat, incluindo negociação de data e horário, biodata da especialista e questões técnicas para uso da sala de chat.</p> <p>07/12: José envia log do chat realizado em 04/12.</p> <p>Seguem-se mensagens sobre a dinâmica de funcionamento de um chat moderado e elogios para a atuação dos moderadores. O conteúdo do chat não é discutido.</p> <p>10/12: Mila agradece elogios por sua atuação no chat.</p> <p>A discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” não é mais retomada, nem avaliada pelo grupo.</p>	<p>Semanas 8, 9, 10, 11 e início da semana 12</p> <p>(Chat com especialista)</p>

Quadro 7 – Cronograma previsto x efetivado e focos de discussão: semana 8 a 12

Como apresentado no quadro anterior, em 07/12, José posta para a lista o log do chat realizado no dia anterior, mas seu conteúdo não é discutido. Desta forma, o chat que poderia ser um novo instrumento para mediar a discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” acabou não sendo plenamente utilizado pelos membros da lista. Ao log do chat, seguiram-se mensagens de participantes interessados em compreender melhor a dinâmica de funcionamento de um chat moderado (como o realizado) e elogios para a atuação dos

moderadores. Em 10/12, Mila agradece elogios por sua atuação no chat. Após o chat, que foi proposto como o evento de encerramento da discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” , esta não foi mais retomada, nem avaliada pelo grupo. O resultado concreto esperado da atividade, que seria a síntese geral das discussões (prevista no plano de trabalho inicial), não foi efetivado. Os resumos da discussão da semana 1 e da semana 2, entretanto, foram feitos por Mila e Manuel, respectivamente.

Como apontado no relato cronológico aqui conduzido, a dispersão dos sujeitos em relação ao tema inicial (a partir da terceira semana), a tentativa de definição da abrangência deste tema e a busca de novos temas para futuras discussões (ao final da sexta semana) e a emergência temporária de novos objetos (como o tema sobre listas de discussão, na sétima semana) indicam que o objeto “Qualidade e Avaliação em EaD” e a necessidade de discuti-lo não eram compartilhados pelos participantes, ainda que estes compartilhassem o desejo de se manterem vinculados à lista e, possivelmente, desenvolverem uma comunidade de aprendizagem on-line (cf. discussão da próxima seção).

### 5.2.2. Conflitos relacionados à comunidade

Na seção anterior, discutimos os conflitos e as mudanças ocorridas em relação ao objeto no transcorrer da atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista. Nesta seção, conduzimos a análise sobre conflitos relacionados ao componente de comunidade. Tomando a questão de pesquisa sugerida por Russell (2002) sobre a tríade

sujeito – comunidade – objeto/motivo “Os participantes se vêem como parte de uma comunidade de aprendizagem focada em um objeto comum?”, focalizamos a comunidade como mediadora da atuação dos sujeitos sobre o objeto e buscamos investigar as representações dos sujeitos sobre o componente de comunidade do sistema de atividade. Cumpre aqui diferenciar o uso do termo “comunidade” em duas acepções: como o componente do sistema de atividade e como a possível representação dos sujeitos sobre este componente. Em outras palavras, os sujeitos podem ver o componente de “comunidade” como uma “comunidade de aprendizagem” ou não. Neste caso, a “comunidade” poderia ser vista, por exemplo, como um “conjunto de indivíduos”, “uma comunidade social” (e não propriamente de aprendizagem) ou mesmo uma “turma de ex-colegas de um curso on-line”. Essas diferentes representações da lista geram conflitos em relação ao componente de “comunidade” do sistema de atividade, que serão discutidos a seguir.

As mensagens dos participantes para a lista, assim como o diário de Mila e suas mensagens para os moderadores mais experientes, mostram freqüentes referências à lista como uma “comunidade”, como se pode ver nos exemplos a seguir:

“(…) nosso projeto é estabelecer uma dinâmica de moderação compartilhada em nossa comunidade (…)”

*(Trecho de mensagem de Kátia para a lista, 29/09/01)*

“(…) A todos os Mestres de nossa comunidade (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 15 /10/01, felicitando os professores pelo Dia do Mestre)*

“(…) aprendendo muito com vocês [José e Kátia] e com esta comunidade (…)”

*(Trecho de mensagem de Carla para a lista, 21/10/01)*

“Katia Olá!!

(…) A convivência foi ótima e com certeza posso dizer q aqui nesta comunidade nos tornamos amigas. Felicidades. (…)”

*(Trecho de mensagem de Carla para a lista, 15/11/01, felicitando Kátia por seu aniversário)*

“Ei, meninas! Rita e Alda!

Obrigadão pela parte que me toca neste latifúndio! Adoro estar participando desta nossa comunidade. Acho uma oportunidade única de partilhar conhecimentos e aprender! (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 10/12/01, agradecendo elogios à sua atuação.)*

Logo no início da atividade de discussão, Kátia se refere à lista como uma comunidade, que, em função da dinâmica a ser conduzida, se tornará um grupo de estudo on-line:

“Pessoal,

(...) Eu estou muito feliz e cheia de expectativas em relação à proposta da Mila para as próximas 5 semanas, em que nossa comunidade se tornará um verdadeiro grupo de estudo on-line, lendo e discutindo sobre qualidade e avaliação em EaD. E vcs, estão animados?

(...)

Kátia”

*(Trecho de mensagem de Kátia para a lista, 24/09/01)*

Rita, por sua vez, caracteriza o grupo como uma “comunidade aberta”, que negocia a direção (ou seja, o objeto) da atividade de discussão de acordo com seus motivos e interesses (“Podemos mudar de direção de acordo com o rumo das discussões e com os interesses.”), mas compara a dinâmica de estudo e discussão com a de um curso on-line (nos moldes daquele que deu origem à lista):

“(...) Aqui, temos oportunidade de "desenhar" as atividades em grupo- propondo, sugerindo escolhas e optando. Esta dinâmica é bastante interessante, pois estamos numa comunidade aberta, que se constrói. Podemos mudar de direção de acordo com o rumo das discussões e com os interesses. Isto é muito legal, pois o grupo se instala a partir de suas necessidades e interesses, traçando seus caminhos.

E o mais importante é que estamos sempre ampliando nossos conhecimentos, estudando, refletindo, discutindo como se estivesse participando de um curso.

Muito bom!

[]s satisfeitos.

Rita”

*(Trecho de mensagem de Rita para a lista, 19/10/01)*



Já Mila identifica na lista “um grupo unido por objetivos semelhantes” que forma uma “comunidade virtual de aprendizagem”:

“Oi, José,  
(...) Isso! Acredito que estamos vivendo na prática o que aprendemos em teoria: como um grupo unido por objetivos semelhantes forma comunidades virtuais de aprendizagem mediados por computador e conectados via web. É muito bom "botar a mão na massa"! (...)  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/10/01)*

Na literatura, o conceito de comunidade (que inclui, entre outros, os conceitos de comunidade de aprendizagem, comunidade de prática, comunidade de conhecimento, comunidade discursiva), sua dinâmica de funcionamento e os possíveis efeitos na aprendizagem têm sido discutidos em diversos estudos, como Kim, 2000; Brown, 2001; Bielacsys & Collins, 1999; de Vries et al, 2000; Tavares, 2003.

Por exemplo, em entrevista a White (1999), Amy Jo Kim, especialista em comunidades on-line, define comunidade de modo bastante abrangente: "(...) comunidade é um conjunto de pessoas que se reuniram por algum objetivo, interesse ou atividade comum e que são capazes de se conhecer melhor com o passar do tempo". Observe-se que este conceito não se refere estritamente a uma comunidade de aprendizagem, mas a “comunidade” em geral.

Com relação ao conceito de comunidade de aprendizagem, Bielacsys & Collins (1999) acreditam que ela se caracteriza por:

- (a) apresentar uma diversidade de *expertise* entre os membros (que são valorizados por suas contribuições e apoio dado para desenvolver o conhecimento da comunidade);
- (b) compartilhar o objetivo de avançar continuamente o conhecimento e habilidades coletivos;
- (c) enfatizar o processo de aprender como aprender;
- (d) utilizar mecanismos para compartilhar a aprendizagem entre seus membros.

Considerando a caracterização acima, a percepção da lista como comunidade de aprendizagem expressa por vários sujeitos se justifica parcialmente. Embora as contribuições dos membros sejam explicitamente valorizadas (por mensagens de elogio e agradecimento, por exemplo), sua diversidade de expertise (item a, acima) não é plenamente explorada pela pouca divisão de trabalho, concentrada na divisão entre moderadores e participantes (conforme já mencionado e a ser aprofundado na seção 5.2.3). A ênfase dada ao processo de aprender como aprender (item c, acima) também é relativizada pela ausência de avaliações sistemáticas sobre o próprio processo de aprendizagem coletiva (cf. a não realização da avaliação da atividade de discussão prevista no plano de trabalho). Com relação ao compartilhamento da aprendizagem entre os membros da comunidade (cf. item d, acima), a própria lista é utilizada como mecanismo.

Já o objetivo de avançar continuamente o conhecimento e habilidades coletivos (item b, acima) – nos termos da teoria da atividade, o motivo/objeto da atividade de desenvolver uma comunidade de aprendizagem – parece ser compartilhado pelos membros ou, ao menos, por aqueles que efetivamente participam da discussão enviando mensagens em que respondem aos colegas, citam seus nomes, suas idéias e suas mensagens anteriormente enviadas e contribuem para o avanço da discussão. Quando, entretanto, aumenta o número de mensagens com assuntos de caráter mais individual, o senso de comunidade de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento do conhecimento coletivo presente na lista parece dar lugar a um grupo de indivíduos com interesses pessoais e particulares. Observa-se, então, o primeiro conflito no componente de comunidade da atividade: até que ponto a lista constitui uma comunidade de aprendizagem ou apenas um grupo de indivíduos.

O grande número de mensagens fora do tópico que enfatizam a interação social entre os participantes em alguns períodos da atividade de discussão (cf. seção anterior), além da grande preocupação de Mila com aspectos afetivos em seu trabalho de moderação (cf. seções posteriores, como 5.2.3), também aponta para outro conflito no componente de comunidade da atividade: até que ponto há a formação de comunidade de aprendizagem ou apenas de uma “comunidade social”. Em mensagem enviada para lista em 10 de outubro, Mila acredita que, na lista, há uma formação de comunidade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de uma “comunidade de laços e afetos” e compartilha uma conquista pessoal com o grupo:

“(…) além de comunidade de aprendizagem, este nosso grupo de estudos deixa claro que somos também uma comunidade de laços e afetos. Por isso gostaria de partilhar com vocês um fato muito importante para mim: recebi hoje o resultado da prova de Mestrado em Educação da [Nome da Instituição]. PASSEI!!!!!! (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 10 /10/01)*

Palloff & Pratt (1999:33), além de destacar que o desenvolvimento da comunidade é visto como um fluxo paralelo ao conteúdo que está sendo explorado, recebendo o mesmo

status e não sendo visto como algo que atrapalha ou interfere no processo de aprendizagem, também alertam para o fato de que uma comunidade de aprendizagem não é apenas uma comunidade social e, especialmente em contextos formais de educação, encaminhamentos e ajustes precisam ser feitos diante de alguma perda de foco. No caso de um contexto informal de aprendizagem, como a lista de discussão sob análise, a questão precisaria ser discutida e negociada entre os participantes, o que não ocorreu. Na verdade, conforme Araújo (2002), a necessidade de maior interação social (manifestada na lista a partir da segunda quinzena de outubro de 2001) foi percebida pelos moderadores habituais da lista e foi uma das razões que motivou a criação de um site (em janeiro de 2002) para ampliar e diversificar os tipos de interação entre os participantes.

Finalmente, o terceiro conflito relacionado ao componente de comunidade do sistema de atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista de discussão refere-se à percepção desta pelos sujeitos como “comunidade de aprendizagem” ou como uma “turma de ex-colegas de um curso on-line”. A representação da lista como “turma” (ainda que uma turma on-line) se relaciona explicitamente à reprodução de características típicas da situação de aprendizagem escolar, como o uso de textos como objeto e não instrumento mediador da atividade (cf. seção anterior – 5.2.1) e divisão de trabalho centrada na divisão entre professor e alunos ou, no caso da lista, entre moderador(es) e demais participantes (cf. seção 5.1.1 e próxima seção – 5.2.3 – e suas subseções). Além disso, há referências à lista como “turma” em diversas mensagens (sobretudo enviadas por Mila) e até um participante (George) que sistematicamente se dirige ao moderador habitual da lista como “profe” (de professor). Abaixo exemplos com trechos de mensagens de Mila em que ela se refere ao grupo como “turma”:

“(…) acho que vou aprender muito nesta discussão - nossa turma é fera! (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 20/09/01)*

“(…) O papel do professor mudou (a gente discutiu muito este tema na minha turma do curso do Educare, lembra turma?) (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 26/09/01)*

“(…) Quanto à experiência de um curso inteiramente a distância com muita eficiência e eficácia, todos nós nesta lista temos um testemunho na ponta da língua... não é mesmo turma? ;-) (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/09/01)*

“(…) Quem sabe JP não se anima a nos dar umas pistas (…). E aí acho que a turma adoraria convidá-lo a responder a sua própria pergunta, para a gente se inspirar nas próximas vezes que tentar identificar a linha teórica de um autor. (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/09/01)*

“Olá, pessoal!

Chegamos ao fim de nossa primeira semana de discussão sobre o tema Qualidade e Avaliação em EaD. Passou rapidinho! :-)

Gostaria de agradecer à turma por esta experiência única de moderação. (…)

Bem, vamos passar rapidinho à tarefa da segunda semana, assim no pique, antes que a turma esfrie! (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/09/01)*

### 5.2.3. Conflitos e mudanças relacionados às regras e à divisão de trabalho (com foco no trabalho do moderador)

Na seção anterior, foram discutidos conflitos relacionados ao componente de comunidade como mediador da atuação dos sujeitos no objeto da atividade de discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD”, levando em consideração as representações dos sujeitos acerca de tal componente. Nesta seção, primeiramente, são retomados os componentes de regras e de divisão de trabalho da referida atividade (já comentados na seção 5.1.1) para que, em seguida, nas sub-seções, se possa focalizar eventuais conflitos e mudanças relacionados a estes componentes, com destaque para as tarefas atribuídas à moderadora (Mila) e/ou por ela assumidas. Como a análise se baseia na observação do desenvolvimento da atividade ao longo do tempo, as sub-seções (de 5.2.3.1 a 5.2.3.4) focalizam as diversas semanas da atividade de discussão em ordem cronológica. A sub-seção final (sub-seção 5.2.3.5) apresenta uma visão geral e resumida dos conflitos e mudanças relacionados às regras e à divisão de trabalho da atividade em foco.

Conforme descrito na seção 5.1.1, as regras previstas para a atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” através da lista incluíam tanto as regras de “netiqueta” em geral, conhecidas dos participantes desde quando participaram do curso on-line que deu origem à lista (cf. anexo 2), quanto as regras de participação específicas da referida discussão, expressas na mensagem em que Mila apresenta sua proposta de plano de trabalho (cf. anexo 1). O trecho em destaque a seguir resume as normas propostas para regular a atividade (cf. seção 5.1.1):

“(…) A cada semana, começaremos com a leitura de um texto e a proposição de uma ou duas perguntas norteadoras da discussão. Como fizemos em nossa sala de aula do [curso on-line feito pelos participantes da lista], a idéia é tentarmos responder às perguntas e partilharmos nossas respostas e reflexões na lista. Claro que estas perguntas são apenas uma sugestão inicial. Muitas outras surgirão a partir da experiência de cada um, e serão sempre muito bem-vindas na discussão. (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 21/09/01)*

As regras gerais, como indicado no trecho acima, baseiam-se na prática do curso on-line feito por todos (“como fizemos em nossa sala de aula”): a cada semana, cada participante deve ler um texto indicado e enviar respostas para as perguntas propostas e outras reflexões para a lista, podendo enviar também novas questões baseadas em seu conhecimento e experiência. Não há regras prévias em relação ao volume e à frequência de mensagens, nem ao momento específico de enviá-las, mas há uma orientação para que se siga um cronograma, focalizando um texto (e as questões a ele relacionadas) por semana. Também não são explicitadas as regras de participação da moderadora principal da discussão em foco, Mila, e dos moderadores habituais da lista, José e Kátia, em relação a, por exemplo, quando e quantas vezes enviar mensagens ou a que tipo de mensagens responder (ou não).

Desta forma, como muitas regras não são previamente estabelecidas, detalhadas e/ou explicitadas para os participantes da lista, elas acabam sendo construídas e, às vezes, reformuladas ao longo do desenvolvimento da atividade. Regras definidas no início da atividade, como o cronograma, também foram reformuladas durante a discussão, conforme já indicado na seção 5.2.1. A constituição e a modificação de regras ao longo da atividade

assim como possíveis conflitos relacionados a este componente serão comentados mais adiante nesta seção.

Ainda conforme descrito na seção 5.1.1, a principal divisão de trabalho na atividade de discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” se estabeleceu entre os moderadores (Mila, José e Kátia) e os outros cinquenta participantes da lista. Cerca de duas semanas antes do início da discussão, estes foram convidados a sugerir textos para leitura e a partilhar a moderação com Mila, sem uma maior especificação de tarefas que poderiam ser assumidas nesse compartilhamento de moderação. Desta forma, ainda na fase de planejamento da discussão, uma das participantes sugeriu algumas leituras que foram incluídas no plano de trabalho proposto por Mila como leitura complementar. Para o período de discussão propriamente dito, as principais tarefas do grupo foram atribuídas apenas de forma genérica: ler e comentar textos a partir de questões propostas, ler e postar mensagens sobre os assuntos em discussão. Como será relatado mais adiante, porém, ao longo da atividade, Mila solicita voluntários especificamente para preparar um resumo da discussão da semana – uma das tarefas esperadas do moderador pela lista, em função da experiência no curso on-line que deu origem à lista. Um dos participantes aceita assumir tal tarefa, diversificando um pouco mais o padrão inicial de divisão de trabalho, que, conforme já mencionado na seção 5.1.1, remetia à situação da aprendizagem escolar tradicional em que a principal divisão de trabalho se dá entre o professor e os alunos, havendo pouca diversificação de tarefas entre estes (cf. Engeström, 2002).

Entre os moderadores, a divisão de trabalho na atividade de discutir sobre “Avaliação e Qualidade em EaD” se deu entre, de um lado, Mila – a moderadora “oficial” da discussão sobre o tema específico – e, de outro lado, José e Kátia – os moderadores habituais da lista (cf. seção 5.1.1).

Conforme mencionado na seção 5.1.1, José e Kátia têm um *status* diferenciado dentro do grupo, já que José, além de proprietário da lista, havia sido professor de todos os participantes e Kátia, de pouco menos da metade deles, sendo ambos considerados moderadores experientes pelos membros da lista. Além disso, José e Kátia tinham o status de moderadores da lista no Yahoo!Groups, podendo definir configurações desta (como possibilidade de enviar anexos, entre outras), incluir e excluir mensagens e participantes.

Com relação às tarefas especificamente relacionadas à moderação da discussão sobre “Avaliação e Qualidade em EaD”, Mila ficou responsável por elaborar um plano de trabalho, animar e facilitar a discussão do grupo. Para a elaboração do plano, Mila contou com sugestões de José e Kátia, mas foi Mila quem finalizou e enviou o plano de trabalho para a lista, convidando todos a participar (cf. anexo 1). Com relação à atuação dos moderadores durante a discussão em foco, não houve uma divisão de trabalho detalhada, com especificação prévia das tarefas a serem assumidas pelos moderadores experientes e pela moderadora iniciante. Esta foi simplesmente apresentada como a moderadora do tema escolhido e aqueles se comprometeram a ajudá-la em seu trabalho de forma geral.

Na prática, como veremos ainda nesta seção, durante o período de discussão do tema, Mila realizou ações nas quatro áreas de atuação do moderador descritas na literatura (cf. seção 2.1) – pedagógica, social, gerencial e técnica (Berge, 1995) –, mas a frequência e os tipos de ações realizados em suas mensagens foram se modificando ao longo da discussão. Os moderadores habituais da lista também continuaram desempenhando papéis normalmente atribuídos ao moderador, como encorajar a participação, resumir e relacionar contribuições, retomar o tema da discussão, além de buscar reforçar e valorizar as ações da moderadora iniciante.

Para compreender melhor como as regras e a divisão de trabalho se relacionam com os possíveis conflitos e problemas ligados à atuação da moderadora na atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” na lista de discussão, passemos a focalizar o nível das ações da moderadora, entendendo-as, entretanto, sempre em relação ao nível hierárquico mais abrangente da atividade, na qual o trabalho de moderação é uma dos instrumentos utilizados (cf. seção 4.6).

#### 5.2.3.1. Primeira e segunda semanas de discussão:

conflitos na constituição de regras e pouca divisão de trabalho

Conforme o plano de trabalho proposto por Mila e enviado à lista em uma sexta-feira, dia 21 de setembro (cf. anexo 1), a primeira semana de discussão compreendeu o período de 24 a 28 de setembro (de segunda a sexta-feira). Neste período, houve uma média

de doze mensagens diárias postadas para a lista. Mila participou com 40% das mensagens enviadas, enquanto José e Kátia, juntos, participaram com cerca de 20%. Note-se que, nos cursos on-line que deram origem à lista, havia uma média geral de quinze mensagens diárias postadas na primeira semana de curso e os professores (que atuavam como moderadores da discussão) costumavam postar cerca de metade do número total de mensagens enviadas (cf. Araújo, 2001 e registros pessoais dos professores). Comparando-se os dois contextos, a menor participação relativa de Mila e o menor volume de mensagens enviadas pelo grupo podem ser explicados por se tratar de uma discussão não vinculada a um curso formal de uma instituição de ensino, mas sim de uma lista que decidiu desenvolver um ciclo de estudos on-line de modo voluntário. Além disso, conforme já mencionado, na discussão aqui investigada, José e Kátia, moderadores habituais da lista, também desempenharam funções de moderação, levando-nos a concluir que, de forma geral, o volume da participação total de moderadores se manteve o mesmo na primeira semana de discussão tanto do curso on-line que gerou a lista quanto da lista em foco.

Mais importante que observar o volume de mensagens de Mila, entretanto, é analisar a frequência de postagem e a relação com as demais mensagens, que constituem aspectos importantes das regras estabelecidas por Mila para seu trabalho de moderação ao longo da atividade. Durante a primeira semana de discussão, Mila enviou mensagens em dias alternados (segunda, quarta e sexta-feira), sempre em resposta a outras contribuições. Após o envio do plano de trabalho, a mensagem seguinte em que Mila não responde a uma mensagem prévia, mas inicia um tópico, é enviada apenas ao final da semana 1 – trata-se da mensagem em que Mila conclui a referida semana, agradecendo a participação de todos, e convida o grupo a iniciar a discussão prevista para a semana 2. Durante a primeira semana, Mila respondeu individualmente a quase todas as mensagens postadas para a lista (adiante serão comentados os tipos de mensagens não respondidas). Com raras exceções (também comentadas mais adiante), tais respostas de Mila geraram novas respostas apenas de quem postou a mensagem que iniciou o assunto. Desta forma, conscientemente ou não, Mila estabeleceu para si um padrão de interação predominante do tipo um-para-um, ou seja, privilegiando a criação de um diálogo entre ela e cada participante do grupo, em vez de um diálogo multi-direcional envolvendo múltiplos participantes. Observa-se que os participantes da lista (que não são moderadores) praticamente não interagem entre si, sendo



Mila seu interlocutor majoritário. Apenas cerca de 5% das mensagens da primeira semana não envolvem um dos moderadores (ou seja, Mila ou um dos moderadores habituais da lista, José e Kátia), seja como remetente ou destinatário da mensagem.

A regra de participação estabelecida por Mila, na prática, ao longo da primeira semana, de responder individualmente quase todas as mensagens postadas para a lista parece refletir sua preocupação em valorizar a contribuição de cada um para que se sintam prestigiados e motivados a continuar participando (cf. seção 5.3 sobre a atividade de aprender a moderar), como demonstrado em:

“(…) Mas fico imaginando o outro lado do computador. Se alguém manda uma mensagem e o moderador não reage, fica parecendo que a mensagem foi desqualificada. Meio assim, não foi respondida porque é boba, porque a pessoa falou besteira, porque fugiu do tema, sei lá.”

*(Trecho do diário de Mila, 27/09/01)*

Além disso, tal tipo de participação também reflete a percepção de Mila de que o moderador deve se fazer sempre presente na discussão através da freqüente postagem de mensagens e da demonstração de atenção pessoal aos participantes (cf. seção 5.3 sobre a atividade de aprender a moderar). Mila identifica esta forma de atuação do moderador no trabalho desenvolvido por José como professor (e moderador) do curso on-line que originou a lista e, considerando-a extremamente positiva, a toma como modelo para sua própria atuação como moderadora, conforme indicado em:

“Cheguei em casa à meia-noite, fiquei no computador até 2,30h, tentando responder às mensagens para não ficar ausente. Não me convence um moderador ausente. Até porque José nunca ficou ausente em nossa sala.”

*(Trecho do diário de Mila, 27/09/01)*

A preocupação de Mila em valorizar cada participante e estabelecer vínculos pessoais e afetivos se demonstra em todas as suas mensagens, seja pelo conteúdo em si (como agradecimentos ou elogios explícitos) ou por recursos de linguagem, como o uso freqüente de *emoticons*, tom informal e bem-humorado, saudações e despedidas carinhosas (geralmente com abraços – indicados por dois colchetes – seguidos de adjetivos criados por ela própria, a exemplo dos “abraços adjetivados” já utilizados por José e Kátia),

exemplificados no trecho da mensagem de apresentação do plano de trabalho a seguir (e, inclusive, em outras mensagens reproduzidas ao longo deste capítulo):

“(...) Animados? :-) Eu estou a mil - dá pra notar, né ;- ) Acho uma oportunidade rara esta oferecida pelo José e pela Katia de experimentarmos, em nossa pequena comunidade virtual, a prática tão inovadora da construção coletiva do conhecimento ...aimeudeus, andei lendo demais sobre esta tal de Sociedade da Informação! :-D .

Vamos lá: sugiro que aproveitemos o fim de semana para imprimir e ler o texto da Revista Nova Escola, para começar a discussão na segunda-feira dia 24 - que começa à meia-noite de domingo, não esqueçam! :-)))

[ ]s entusiasmados,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 21/09/01)*

A constituição de regras relacionadas à atuação de Mila, entretanto, não se deu sem conflitos. Estes se referem principalmente às dúvidas constantes de Mila, especialmente nas primeiras semanas de discussão, sobre o momento certo para enviar mensagens e a necessidade (ou não) de responder a todas as mensagens postadas para a lista (cf. seção 5.3 sobre a atividade de aprender a moderar), como nos indicam os seguintes trechos de seu diário:

“(...) E quando chega a primeira mensagem, faço o quê? Respondo logo, aguardo um pouco, correndo o risco de parecer que não valorizei a mensagem?”

*(Trecho do diário de Mila, 23/09/01)*

“(...) Não dei conta de responder a todas as mensagens. Comecei a me perguntar se deveria reagir a cada uma. Afinal, acredito que a idéia não seja uma comunicação “ponto a ponto”. Todos falam com todos. Mas fico imaginando o outro lado do computador.”

*(Trecho do diário de Mila, 27/09/01)*

Desde a primeira contribuição feita por uma das participantes, Ieda, sobre o texto da semana 1, Mila se questiona sobre a hora certa de intervir. Ela teme que os participantes

da lista pensem que, se a moderadora já se pronunciou, não há necessidade de se manifestar sobre o assunto. Por outro lado, ela não quer que seu silêncio seja interpretado como desconsideração pelo remetente:

“Primeira mensagem de Ieda. Dúvidas: reajo ou não, comento ou não. Teoria diz que não; intuição quer reagir. (...) tomei minha decisão: vou reagir, até por cortesia! Ieda se preocupou em mandar mensagem de madrugada!”

*(Trecho do diário de Mila, 24/09/01)*

Para ajudá-la a solucionar suas dúvidas e estabelecer regras mais claras para sua participação, Mila pede ajuda aos moderadores mais experientes, José e Kátia, através de e-mails. Conforme será aprofundado na seção 5.3 e suas sub-seções (sobre a atividade de aprender a moderar), José aconselha Mila a responder às contribuições dos participantes valorizando e incentivando a participação, mas procurando não dar um fechamento ao assunto em questão. Sobre a necessidade de responder a todas as mensagens postadas, Kátia propõe alguns questionamentos para que Mila reflita sobre sua prática (cf. seção 5.3, a seguir), mas mudanças significativas na forma de participação de Mila e dos demais membros da lista só ocorrem a partir da terceira semana, como será discutido mais adiante nesta seção.

Durante a primeira semana, as poucas mensagens não respondidas por Mila foram basicamente de três tipos, citados e exemplificados a seguir:

(a) mensagens em que José e Kátia assumem claramente o papel de moderadores, lidando com algum aspecto técnico ou incentivando a participação, como:

“Oi, pessoALL.

Tive problemas para imprimir um dos textos (o do Boletim da Unicamp).  
A impressão era parcial. Pode ser um bug do Internet Explorer (grande novidade!).

Em todo caso, tomo a liberdade de enviar o texto completo nesta mensagem para facilitar. Podem imprimi-la diretamente.

[]s buggados  
José”

*(Trecho de mensagem de José para a lista, 22/09/01)*

“Pessoal,

A quarta-feira já está chegando (são quase três da matina) e a bola continua rolando solta depois do pontapé que a Lêda deu e do breve comentário da Micheline... Ninguém pra fazer tabelinha? ;-)

Depois, cadê o moral pra reclamar da Seleção? ;- ) (Brincadeira, pessoal!...)

Lá vou eu, então, tentar lançar a bola pra dentro da grande área, OK?

Esperando que alguém a pegue de jeito... ;- ) (...)

[]s ansiosos-pela-discussão-pegando-fogo,  
Kátia

PS - Manuel, vc está aí? Eu sei q vc bate um bolão... ;- ) E vc, Dora, vi seu sinal de vida em outra lista... Estamos saudosos. Acho q vc tem muito a contribuir por aqui. Tem muita gente q não a conhece e adoraria ouvi-la. ;- ) E aí, Ana? Não quer comentar? ;- ) E aí, todo mundo!... :- ) (Como não dá pra citar os nomes de todos, fiz uma chamadinha a alguns dos mais antigos... Na lista, é claro! ;- )”

*(Trecho de mensagem de Kátia para a lista, 26/09/01)*

(b) mensagens em que José, considerado como especialista em EaD pelo grupo, responde a perguntas de Mila dirigidas a ele, como:

“Oi, Mila, Elza e George.

Mila comenta:

> A partir do depoimento do George, Elza questiona:

> > Mas,... nesse caso existem duas salas de aula. A virtual e a real, (aquela que voce é supervisionado). É essa a estrutura do ensino a distância?

E [Mila] passa a bola:

> Com a palavra nossos especialistas em EaD: José e Manuel, help. Do pouco que

> sei sobre EaD, a inclusão de salas de aula presenciais em cursos a distância não

> acontecem - pelo menos não unicamente - por necessidade de supervisão. Às

> vezes, como Moran acredita, por necessidade de interação "física" entre

> professor-aluno, é isso?

Eu tento pegar:

Na experiência do George (...), os momentos presenciais parecem mesmo ser uma forma de garantir a identidade dos alunos. (...)

Em outros contextos, suspeito que a intenção também seja esta, mas existe outra, esta declarada, de que os momentos presenciais venham a permitir a formação de laços entre alunos e professores. Tais laços criarão a comunidade de aprendizagem.

A "estrutura do ensino a distância", como menciona Elza, não é composta de parâmetros pré-definidos e gerais. Mesmo porque existem diferentes formas de EaD e elas têm evoluído:

- correspondência: pode ou não haver momentos presenciais. (...)
- telecursos/rádiodifusão: atualmente contam com momentos presenciais nas telessalas, onde os alunos se reúnem com facilitadores (não professores) para assistir às aulas e fazer as provas. (...)
- EaD on-line: tem desde cursos tutoriais (...) em que nada presencial ocorre e nem se formam comunidades de aprendizagem, até os nada presenciais com comunidade (...) até os semipresenciais que comentei há pouco com ressalvas sobre o problema da exclusão.

Como se vê, mesmo as formas de EaD mais tradicionais já sofrem mudanças. (...)

[]s comentadores e pré-históricos  
José”

*(Trecho de mensagem de José para a lista, 28/09/01)*

(c) mensagens não relacionadas ao tópico em discussão nem dirigidas especificamente a Mila, como:

“Kátia, PessoALL

Vocês que têm muito bom conhecimento de língua portuguesa, será que podem tirar uma dúvida minha? [Carla apresenta sua dúvida.]

Obrigada pela ajuda...;-)

Smacks  
Carla”

*(Trecho de mensagem de Carla para a lista, 22/09/01)*

Mila parece não responder a esses tipos de mensagens por avaliar que não há necessidade de valorizar a participação de José e Kátia, que já estariam naturalmente comprometidos com a lista, nem de responder a mensagens de caráter pessoal não relacionados a ela.

Conforme dito anteriormente, com raras exceções, as respostas de Mila a mensagens individuais geraram novas respostas apenas de quem postou a mensagem que iniciou o assunto, estabelecendo uma relação um-a-um entre ela e os demais participantes. As poucas mensagens de Mila que geraram comentários de pelo menos um outro participante diferente da pessoa a quem Mila havia respondido são aquelas em que ela, além de citar trecho(s) da mensagem respondida, inclui perguntas explícitas dirigidas ao grupo, o que demonstra a importância de tais questionamentos na promoção da participação. São exemplos destas mensagens:

“Ieda e PessoALL:

Ieda, muito obrigada por suas reflexões. (...) destaco uma de suas idéias (...)  
[Cita trecho de mensagem de Ieda.]

Temos então uma primeira pista para definir qualidade em EaD: um bom curso de EaD reuniria as mesmas qualidades que um curso presencial. Podemos defender esta proposta?

[]s curiosos e motivados,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 24/09/01)*

“Olá Lídia,

Você diz: [Cita trecho de mensagem de Lídia.] (...)

É interessante esta sua visão. (...) Acredito que as aulas presenciais já estão sofrendo a influência da experiência em EaD, do conceito de interatividade e de animação. O que vocês acham? Alguém tem uma experiência para contar de aula presencial alterada pela prática em EaD (não estou me referindo especificamente ao uso de tecnologia em sala de aula)?

[]s curiosos,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/09/01)*

Observe-se que, ao responder a cada mensagem individualmente, Mila não “costura” as contribuições, o que poderia incentivar respostas de diferentes participantes e facilitaria a construção conjunta do conhecimento pelo grupo. Quando Mila cita trechos escritos por um membro da lista, são extratos de apenas uma única mensagem. Quando ela menciona a contribuição de um outro participante em uma mesma mensagem, a menção a esta segunda pessoa é sempre feita de maneira genérica e/ou superficial. Note-se que Mila cita os nomes de diferentes de participantes em uma mesma mensagem apenas no cumprimento inicial ou para convocar suas contribuições, mas não para retomar e articular as idéias que apresentaram. A imagem de “teia de e-mails”, usada como assunto de mensagem enviada por Mila em 28 de setembro, por exemplo, se deve muito mais ao volume de e-mails que “enreda” o participante da lista – como demonstra um trecho da referida mensagem: “É verdade que com o acúmulo de mensagens às vezes a gente se perde...” – do que às relações “tecidas” por ela entre as diferentes idéias apresentadas durante a discussão.

Cumprir destacar que se, por um lado, responder a quase todas as mensagens individualmente gera um grande volume de trabalho de redação e envio de e-mails, este tipo de atuação não requer o tempo e esforço necessários para a avaliação e interligação de diferentes mensagens. Ao elaborar o resumo (de dezesseis páginas) da discussão da primeira semana (chamado de “resumo da ópera”, a exemplo do que foi feito no curso on-line que deu origem à lista), Mila também prefere justapor idéias em grupos de assuntos, convidando cada um a fazer sua própria síntese:

“Olá,

Passei algum tempo hoje refletindo em como seria a melhor maneira de fazer um "Resumo da Ópera" (quem lembra?) desta primeira semana. Primeiro pensei em fazer uma síntese dos temas. Depois, dada a riqueza das contribuições individuais, achei que seria muito pouco. Acabei optando por tentar organizar a discussão por temas, a começar pelas duas perguntas norteadoras. Tive um pouco de dificuldade em classificar alguns conteúdos, pois, é claro, eles se inter-relacionam. Mas acho que vale como um esforço lógico. A partir deste documento que ficou bastante extenso, cada qual poderá [modernamente :-)] construir suas próprias sínteses e usar e abusar do corte e colagem para criar sua própria organização.

Sugiro que imprimam o texto para facilitar a leitura.

(...)

A leitura proposta para esta semana foi o texto escrito pela jornalista Paula Gentile, publicado na edição de setembro da Revista Nova Escola, chamado "Curso Virtual: você ainda vai fazer um". Duas perguntas nortearam o início da discussão:

1 - Quais as bases teóricas (filosóficas, pedagógicas, psicológicas) sobre as quais os educadores citados na matéria construíram seus argumentos (...)?

2 - O que cada educador citado considera como indicador de qualidade de um curso a distância? (...)

Algumas questões foram derivadas destas duas primeiras, especialmente em relação ao que é EaD, ao que pode ser chamado EaD e às diversas modalidades de EaD. Também surgiu uma discussão ética em relação à avaliação do aluno/aprendiz em EaD, bem como outra sobre semipresencialidade em EAD, e ainda mais uma sobre o papel do professor na Educação nem só a distância.

Propositalmente, não redigi conclusões a respeito dos itens discutidos. Vamos chegar a uma síntese juntos, à medida que avançarmos nos temas das semanas seguintes.

Espero ter ajudado,

[ ]s

Mila

[Segue o resumo em si.]

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 30/09/01)*

Mila explica, em seu diário e em e-mail para Kátia e José, que, apesar do grande trabalho de reunir tantas mensagens por assunto, seria ainda mais difícil selecionar, relacionar e resumir idéias:

“(...) no fundo, pelo exemplo do Resumo da Ópera em nosso curso, eu já sabia qual era a posição de ambos, de não incorporar todos os comentários, descartar alguns, incluir só os mais relevantes. Acho que me daria muito mais trabalho de fazer esta seleção. Acabei passando a bola para a turma. Que cada um edite seu documento e faça sua própria síntese.”

*(Trecho de diário de Mila, 30/09/01)*

Talvez se a tentativa de síntese de idéias tivesse sido realizada em mensagens enviadas ao longo da discussão, fosse mais fácil elaborar o resumo da semana. De qualquer forma, apesar da dificuldade para elaboração do resumo, o grupo reconheceu o esforço de Mila e elogiou bastante seu trabalho.



Conforme aqui comentado, apesar dos conflitos relativos às dúvidas constantes de Mila sobre o momento certo para enviar mensagens e a necessidade (ou não) de responder a todas as mensagens postadas para a lista (cf. seção 5.3 sobre a atividade de aprender a moderar), Mila, em sua primeira semana de atuação, responde a quase todas as mensagens de modo isolado e, assim, privilegia um diálogo individualizado com cada participante do grupo, em vez de incentivar a discussão entre todos e estabelecer relações entre as diferentes contribuições. Desta forma, Mila adota regras de participação que acabam empobrecendo a moderação enquanto instrumento mediador da discussão sobre "Avaliação e Qualidade em EaD".

Com relação à divisão de trabalho, na primeira semana de discussão, as tarefas assumidas pelos participantes foram aquelas atribuídas ao grupo de forma genérica no plano de trabalho inicial: ler e comentar textos a partir de questões propostas, ler e postar mensagens sobre os assuntos em discussão. Conforme discutido na seção 5.2.1, como os textos recomendados para leitura no plano de trabalho proposto por Mila, por várias vezes, acabaram se tornando o objeto da atividade de discussão (em vez de instrumento), grande parte do trabalho dos participantes foi tentar responder às perguntas sobre o texto da semana. Alguns participantes, inclusive, manifestaram dificuldades em responder a uma das perguntas propostas a respeito do primeiro texto indicado para leitura (cf. seção 5.2.1). Entretanto, também conforme apontado na seção 5.2.1, os textos em si não são tratados como objetos durante toda a atividade, mas também como instrumentos mediadores da discussão, o que se percebe através de mensagens em que os participantes discutem o contexto de produção dos textos (por exemplo, o fato de o texto da semana 1 ter sido publicado em uma revista), estabelecem relações com a sua prática e conhecimento prévio, focalizam comentários de outros participantes sobre os textos, fazem referência a outros textos e autores. Ainda assim, como durante a primeira semana de discussão, os participantes interagem principalmente com Mila (cf. comentários

prévios nesta seção), reforça-se, de certa forma, um padrão de divisão de trabalho semelhante ao do contexto escolar, estabelecido entre professor, de um lado, e alunos, de outro.

Entre os moderadores, a divisão de trabalho durante a primeira semana seguiu o que havia sido previsto antes do início da atividade, com Mila assumindo o papel de moderadora principal da discussão e, de outro lado, José e Kátia apoiando-a através da troca de e-mails pessoais e da própria participação na lista. Como já mencionado, na lista, José e Kátia desempenharam alguns papéis normalmente atribuídos ao moderador, como encorajar a participação, esclarecer dúvidas sobre o assunto em foco, auxiliar em questões técnicas, retomar o tema da discussão, além de buscar reforçar e valorizar as ações da moderadora iniciante. Observe-se, porém, que, juntos, eles enviaram para a lista metade do número de mensagens de Mila, indicando que ambos buscaram dar espaço para o trabalho desta como moderadora da discussão. Fora da lista, através da interação por e-mails, José e Kátia assumiram a tarefa de colaborar com Mila em seu processo de aprender a moderar uma lista – atividade que será aprofundada na seção 5.3 e sub-seções.

Conforme anteriormente mencionado, como moderadora principal da discussão, durante a primeira semana, Mila realizou ações nas quatro áreas de atuação do moderador descritas na literatura (cf. seção 2.1) – pedagógica, social, gerencial e técnica (Berge, 1995). Considerando os conjuntos de ações dentro de cada uma dessas áreas indicados no trabalho de Teles, Ashton e Roberts (2000) e apresentados na seção 2.1, observou-se que, na primeira semana de discussão, Mila enviou poucas mensagens relativas às áreas técnica e gerencial. Na área técnica, Mila se oferece para enviar arquivo de texto para participantes com dificuldades de acessar o texto para leitura. Na área gerencial, Mila coordena tarefas (cf. categoria proposta por Teles et al, 2000 – seção 2.1), enviando o plano de trabalho geral, retomando o plano previsto para a primeira semana e destacando as datas estabelecidas.

A grande maioria das mensagens deste período da discussão se refere às áreas pedagógica e social. Na área pedagógica, de acordo com as categorias propostas por Teles et al, 2000 (cf. seção 2.1), Mila resume comentários dos participantes, fazendo referências explícitas e usando citações destes (ainda que, conforme já mencionado, focalizando um de

cada vez ou, como no caso do resumo da primeira semana, justapondo idéias de vários); refere-se a fontes externas (referência a fontes e especialista na área); e questiona – através de atos de fala interrogativos para elicitare comentários, novas perguntas de discussão e pedidos para elaboração ou esclarecimentos de comentários. Cumpre destacar, entretanto, que tais questionamentos, conforme já comentado e exemplificado nesta seção, são dirigidos, na maioria das vezes, a um participante por mensagem.

Na área social, Mila desenvolve ações nas quatro categorias propostas por Teles et al (2000), apresentadas na seção 2.1 e retomadas abaixo:

- empatia (expressões de compreensão das posições e perspectiva dos participantes);
- alcance interpessoal (atos de fala usados para estender a própria pessoa em direção aos outros; inclui dar boas-vindas, apresentar-se, expressar emoção, estender convites, etc.);
- meta-comunicação (discussão sobre a própria experiência de estar on-line);
- humor (brincadeiras, piadas, ironia, jogos de palavras e comentários bem-humorados).

Das mensagens enviadas por Mila na primeira semana em que realiza esses tipos de ações, seguem alguns exemplos:

“Oi George e PessoAll:

[Mila cita George:]

> Foi justamente por essas facilidades que me tornei um fã da EaD.

> E não estou preocupado com o "canudo", ou com a validade, mais sim em

> adquirir conhecimento, que isso ninguém (nem o MEC) tira de você.

Você tocou num ponto sensível para mim: a aventura do conhecimento! É fascinante descobrir quantas coisas se pode aprender com esta ferramentinha cheia de teclas e bugs! Dá vontade de viver fazendo cursos pelo mundo, sem sair de casa ou do escritório.

[ ]s também EaDianos

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/09/01)*

“George e turma!

[Mila cita George:]

> Lembro muito bem do UIB, pois fiz um curso de Desenho Técnico (e não  
> crochê) :-))) lá pelos idos de 66.

Que bandeira, hein? Eu também sou pré-histórica, pois tentei fazer um curso de desenho artístico. Até há pouco tempo ainda guardava as apostilas...claro que nunca deu certo. Era por correspondência meeeesmo. Com toda a solidão e impessoalidade que isto significa.

By the way, George, você terminou o curso de Desenho Técnico? Se terminou, vai passar a ser "meu herói" :-DD

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/09/01)*

“Salve Lena!!!

Estava sentindo a sua falta! Sua experiência nas turmas de francês é super-esclarecedora. Faz a gente botar o pé no chão, na prática do dia a dia, onde de fato a teoria "acontece".

(...) integrando as duas [educação presencial e virtual], uma reforçando e completando a outra. Seus cursos não ficaram muito mais interessantes?

[ ]s integradores,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/09/01)*

Na verdade, todas as mensagens enviadas por Mila, ainda que contemplando outras áreas de atuação do moderador, também incluem alguma ação dentro da área social. Isso se deve à preocupação constante de Mila em valorizar cada participante e estabelecer vínculos pessoais e afetivos, que é demonstrada em todas as suas mensagens, seja pelo conteúdo em

si (como agradecimentos, elogios explícitos, convites) ou por recursos de linguagem, como o uso freqüente de emoticons, tom informal e bem-humorado, saudações e despedidas carinhosas (geralmente com abraços seguidos de adjetivos criados por ela própria, a exemplo dos abraços adjetivados já utilizados por José e Kátia), conforme já exemplificado nesta seção.

A pouca divisão de trabalho entre os participantes da lista, somada ao padrão de participação adotado por Mila de responder a quase todas as mensagens individualmente, acaba por gerar um problema – a sobrecarga de trabalho sentida pela moderadora iniciante já ao final da primeira semana. Logo no início da segunda semana (de 01 a 05 de outubro – de segunda a sexta-feira), Mila pede ajuda, solicitando, em duas mensagens no mesmo dia, um voluntário para fazer o resumo da discussão do referido período:

“Manuel e all ;-)

(...) [O resumo] é um excelente exercício, para o qual espero contar com voluntários esta semana :-D Você [Manuel] se habilita? Afinal, “uma andorinha só não faz verão”, né? ;-)

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 02/10/01)*

“José e all

(...) não esqueçam que estamos no ano do voluntário, viram? ;-) Para esta semana, aguardamos todas colaborações para o RESUMO DA ÓPERA! (...)"

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 02/10/01)*

Manuel aceita fazer o resumo da segunda semana, promovendo uma pequena alteração na divisão de trabalho da atividade que, para Mila, representa um grande alívio. Durante a segunda semana de discussão, excetuando esta mudança, a divisão de trabalho entre os moderadores e os demais membros da lista se mantém a mesma que a da primeira semana. As áreas de atuação do moderador (cf. seção 2.1) em que ocorrem mais ações de Mila continuam sendo a social e pedagógica, com a realização dos mesmos tipos de ações.

A segunda semana de discussão, com uma média de oito mensagens diárias para a lista, teve um volume de mensagens um terço menor do que a primeira semana, mas o padrão de participação ainda foi bastante semelhante, com a manutenção do volume de participação relativa de Mila e do conjunto dos moderadores habituais da lista, José e Kátia – sendo, entretanto, que, por motivos profissionais de ambos, o número de mensagens de José diminuiu e o de Kátia aumentou, com grande concentração de envio de mensagens no final da semana.

Manteve-se também a regra de participação estabelecida por Mila, na primeira semana, de responder individualmente as mensagens postadas para a lista. A principal diferença foi o tempo de demora para a resposta de Mila. Em vez de enviar mensagens em dias alternados, como na semana anterior, Mila, na segunda semana de discussão, concentrou seu envio de mensagens em dois dias: na terça e na sexta-feira. Note-se que, na terça-feira, Mila envia apenas mensagens agradecendo aos elogios feitos ao seu resumo da primeira semana, pedindo desculpas por ainda não ter respondido a contribuições postadas e retomando (a pedido de um dos participantes) a proposta de trabalho da segunda semana.

Depois de dois dias sem enviar mensagens para a lista, a preocupação de Mila em demorar a responder às mensagens é tão grande que, na sexta-feira de manhã, ela envia uma mensagem para explicar que seu silêncio se deve ao grande volume de trabalho no escritório, reforçar seu compromisso com o grupo e garantir que, no mesmo dia, à noite, voltará a participar ativamente da discussão:

“Olá a todos!

Pensaram que sumi? Sumi não!

Também estou aqui, acompanhando tudo, lendo tudo, e também culpadíssima por não estar participando ativamente desta segunda rodada de discussões.

Minha semana no escritório foi bem complicada - ainda bem que hoje é sexta :-)  
Não estou participando de Congressos como Katia e José, e nem organizando cursos de Internet. Mas estamos preparando uma auditoria preventiva (...), tirando o atraso da documentação, participando de uma licitação do governo (...) e... no meio disso... minhas leituras para a defesa do plano de tese na banca da [nome da universidade]!

Claro que meu compromisso com a comunidade está incluído nas minhas prioridades...mas estou contando com a paciência de todos para agitar a discussão mais tarde, ainda hoje!!!

[ ]s acelerados!  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 05/10/01)*

Somente na sexta-feira à noite é que Mila responde, individualmente, às mensagens enviadas para lista com comentários sobre o texto da segunda semana. Mesmo sabendo que a proposta seria concluir a discussão da semana naquele dia, Mila não deixa de enviar respostas a cada contribuição separadamente, sem buscar uma síntese das idéias apresentadas. Desta forma, Mila demonstra, mais uma vez, sua necessidade de demonstrar que valoriza cada participante e, portanto, de não deixar ninguém sem uma resposta pessoal enviada para a lista. Além disso, o envio das respostas no último dia previsto para a

discussão da semana à noite indica sua preocupação em respeitar o cronograma do plano de trabalho (cf. anexo 1).

#### 5.2.3.2. Terceira, quarta e quinta semanas de discussão: mudanças significativas nas regras de participação

A terceira semana (correspondente ao período de 8 a 12 de outubro, de segunda a sexta-feira) é iniciada por Mila já no domingo, dia 7. Em sua mensagem, reproduzida abaixo em três partes (para facilitar a leitura e os comentários), ela valoriza a participação na lista, referida como “comunidade” (“... planejar a terceira semana de trabalho em nossa comunidade é como entrar em um oásis de aconchego.” – cf. discussão sobre comunidade na seção 5.2.2), propõe uma alteração no cronograma (“Como há um feriadão (...), gostaria de propor-lhes que estiquemos esta nossa terceira semana de trabalho.”) e introduz o plano para a terceira semana, mencionando o plano de trabalho da semana anterior (“Embora não tenhamos discutido a segunda pergunta norteadora desta semana, imagino que ninguém vai achar ruim de pulá-la, já que forçosamente será retomada na reflexão sobre o texto do prof. Litto, como pode ser conferido a seguir.”):

“Olá, pessoal,

Em meio às emoções contraditórias deste domingo - com a vitória da Seleção no Chile e o lamentável ataque anglo-americano ao Afeganistão, lançando o mundo globalizado na guerra, incerteza e tristeza, planejar a terceira semana de trabalho em nossa comunidade é como entrar em um oásis de aconchego. Ao trabalho, pois!

Como há um feriadão enforcado pela frente (dia 12 de outubro, sexta-feira), gostaria de propor-lhes que estiquemos esta nossa terceira semana de trabalho. Assim, o texto do Prof. Litto poderia ser lido e discutido ao longo das duas próximas semanas, para que todos possam usufruir do feriado, mas também tenham tempo de ler, refletir e participar das discussões na lista. Todos concordam? Concordam, não é?

Embora não tenhamos discutido a segunda pergunta norteadora desta semana, imagino que ninguém vai achar ruim de pulá-la, já que ela forçosamente será retomada na reflexão sobre o texto do prof. Litto, como pode ser conferido no plano a seguir.



Animados? Olhem que a coisa tá complicando! Agora além de ler e sintetizar o texto, vamos compará-lo com os dois anteriores e ao final vamos queimar alguns neurônios para produzir a lista Educa-on-line de qualidade em EaD, com a contribuição das check-list de cada um. :-) Depois é só cobrar direitos autorais ao José e à Kátia :-DDDD ”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 07/10/01 –*

*1ª parte da mensagem em foco)*

Na primeira parte da mensagem, reproduzida acima, Mila também destaca que a proposta para a semana 3 demanda mais trabalho, já que inclui uma comparação entre os textos discutidos até então e a criação de uma lista de indicadores de qualidade em EAD. Ela propõe que, a partir dos itens sugeridos por cada um para esta lista, seja elaborada uma lista do grupo.

Na continuação da mensagem (reproduzida a seguir), Mila valoriza o apoio de Manuel, que, conforme já mencionado, se propôs a fazer o resumo da discussão da segunda semana. Mila deixa claro que tal divisão de trabalho viabilizou que ela já começasse a estudar o texto proposto para a semana 3:

“(…) Bem, com o providencial apoio voluntário do Manuel, que fará o RESUMO DA ÓPERA da semana 2, pude começar a mergulhar ainda hoje no texto do Prof. Frédéric Litto! :-)) Para quem não está familiarizado com ele, Litto é diretor da Escola do Futuro e presidente da ABED - Associação Brasileira de Educação à Distância. Vale a pena conferir os sites: <http://www.futuro.usp.br/> e <http://www.abed.org.br/> O da ABED tem uma excelente biblioteca, com vários artigos disponíveis para leitura e download, e muitos links interessantes.

A Escola do Futuro é um projeto da USP, iniciado em 1989, que se auto-define como um laboratório de pesquisa avançada em tecnologias de informação e comunicação aplicadas à Educação. O texto que apresenta a história do projeto, assinado pelo Prof. Litto, é muito interessante, e quem tiver curiosidade de lê-lo, vai descobrir que muitas das discussões que estamos tendo em nosso grupo de estudos também foram ou são preocupações deles. O texto chamado A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo: 1989-1999. O Que Foi Aprendido e o Que Não Foi pode ser acessado em [http://www.futuro.usp.br/ef/menuingles/men\\_portugues.htm](http://www.futuro.usp.br/ef/menuingles/men_portugues.htm) (…)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 07/10/01 –*

*2ª parte da mensagem em foco)*

Como não precisou se dedicar ao resumo da semana anterior, Mila teve mais tempo disponível para a lista e pôde elaborar e enviar uma breve apresentação do autor, fornecendo a todos informações úteis para melhor compreender e contextualizar o texto a ser discutido, além de sugerir sites para aprofundamento. Note-se que esta alteração na divisão de trabalho, ainda que pequena, já indica que uma maior divisão das tarefas atribuídas ao moderador entre os participantes da lista pode ser uma alternativa viável para evitar o problema de sobrecarga de trabalho do moderador, que Mila vivenciou. A importância de tal compartilhamento de tarefas é ainda reforçada pelo pedido de voluntários para resumir a discussão da terceira semana feito na parte final da mensagem:

“ (...) Bem, inaugurando a semana de 12 dias, vamos ao plano de trabalho da Semana 3, de 8 a 19 de outubro (já pensaram o tamanho do RESUMO DESTA ÓPERA? Voluntários, please, vários!!!)

Semana 3 (de 8 a 19 de outubro):

Leitura de texto: Litto, Frédéric. Indicadores de uma escola moderna...um "checklist", disponível em <http://www.futuro.usp.br/ef/quem/indicadores.htm>

Perguntas norteadoras da discussão:

- 1 - Dos itens apresentados na checklist do prof. Litto, quais os que poderiam se aplicar a cursos a distância?
- 2 - Na checklist proposta, há critérios de avaliação ainda não abordados nos textos discutidos nas Semanas 1 e 2? Há critérios propostos pelo prof. Litto já apresentados nos textos discutidos nas Semanas 1 e 2?
- 3 - Considerando os critérios apresentados nos textos das Semanas 1, 2 e 3, e as discussões da lista, que itens não poderiam faltar na sua checklist para avaliar cursos a distância?

Bom trabalho a todos,

[ ]s,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 07/10/01 –*

*3ª e última parte da mensagem em foco)*

Observe-se também que, nessa mensagem, ao propor a “semana de 12 dias”, Mila sugere a alteração de uma das regras da atividade representada pelo cronograma do plano de trabalho. Apesar de já ter demonstrado valorizar o cumprimento do cronograma ao enviar mensagens para a lista iniciando e concluindo formalmente as duas primeiras semanas, Mila começou a questionar a necessidade de seguir estritamente esta regra inicialmente adotada, tendo em vista as dificuldades para a manutenção do ritmo de discussão, tais como a diminuição do volume geral de mensagens da primeira para a segunda semana, seus problemas profissionais que restringiram sua própria participação na segunda semana e a ausência de discussão sobre a segunda pergunta proposta acerca do texto 2, que pedia comparações entre este e o texto da semana anterior. Em trecho de seu diário, escrito no final da segunda semana de discussão, Mila deixa clara sua preocupação com a intensidade do trabalho proposto no plano que ela sugeriu e o grupo acolheu:

“Com exceção das primeiras mensagens enviadas no fim de semana, só a Lena se animou a mandar uma contribuição ontem (quinta). E isso me leva a uma outra reflexão: acho que em ambiente de discussão como este, voluntário, não comprometido com um curso, não funciona manter um nível de trabalho constante e ininterrupto. Se fosse refazer o plano hoje, proporia uma semana de trabalho e uma de pausa. Parece que todos ficaram sem fôlego, inclusive eu.”

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

Ao sugerir o prolongamento do período para discussão do texto 3, Mila parece tentar solucionar um conflito gerado pela regra do cronograma, ou seja, a dificuldade em manter um ritmo de discussão que não se mostrou compatível com o contexto da lista. Note-se, entretanto, que, na mensagem (reproduzida acima) em que sugere a “semana de 12 dias” para o grupo, Mila não compartilha sua preocupação nem comenta explicitamente tal dificuldade, preferindo justificar sua proposta em função do feriado prolongado e, apenas sutilmente, registrando a necessidade de tempo para que todos possam “ler, refletir e participar das discussões na lista”. Ainda assim, Mila enfatiza sua sugestão, demonstrando, de forma simpática, que conta com a empatia e a concordância de todos: “Todos concordam? Concordam, né?”. Em seguida, ninguém se pronuncia sobre o assunto e o aumento do tempo de discussão do texto 3 é considerado implicitamente aceito pelo grupo.

A terceira semana se inicia com uma justificativa de Manuel para ainda não ter enviado o resumo da semana anterior:

“Alô todos.

Devido a enrolações típicas de Manuel, o resumo já está pela metade e deve ser enviado amanhã à noite ou quarta de manhã. Mas na verdade, ainda tenho duas ponderações a fazer sobre o que rolou na semana passada; por isso tb retardei a ópera... mas aguardem... está no forno... crescendo...

Manuel”

*(Mensagem de Manuel para a lista, 08/10/01)*

No mesmo dia, Manuel envia diversas mensagens com suas “ponderações” relacionadas à discussão da semana anterior, em resposta a contribuições de Elza, Mila, Kátia e Maria, discutindo características exclusivas da educação on-line (ou seja, diferentes da educação presencial). Desta forma, Manuel, um dos mais ativos da lista, age de forma semelhante à moderadora Mila, que, nas semanas anteriores, respondia individualmente a quase todas as mensagens. Tal fato caracteriza uma mudança na regra de participação e chega a ser destacado por uma das participantes:

“(...) como disse o Manuel: “As mulheres educaonlinas passaram superbonder no botão do send...” Pior que depois dessa mensagem ele foi a forra e resolveu representar o lado masculino educacional respondendo a todas elas. :-)) (...)”

*(Trecho de mensagem de Lídia para a lista, 09/10/01)*

Também no início da semana 3, em 8 de outubro, José explica que seu silêncio na lista se devia ao fato de que ele e Kátia vinham participando de diversos eventos acadêmicos. Como ele também relata o recebimento de uma menção honrosa por um trabalho apresentado em um desses eventos, seguem-se mensagens de diversos participantes parabenizando-os.

Em 10 de outubro, Mila, que após iniciar formalmente a discussão do texto 3, só havia enviado duas mensagens sobre problemas técnicos de recebimento de mensagens,

também justifica seu silêncio na lista e, considerando o grupo como uma “comunidade de laços e afetos” (cf. discussão sobre comunidade na seção 5.2.2), compartilha com todos sua aprovação na prova escrita para o mestrado em Educação:

“Olá!

Estou morrendo de vontade de participar deste debate presente nas últimas mensagens, pois várias questões me intrigam mesmo, como esta entre José e Elza, sobre o papel das TIC na Educação, se são essenciais ou acessórias.

Mas tive um dia muito complicado hoje, e longo! Além disso, para variar, a Prolink teve problemas com o servidor de e-mail e nem via webmail eu conseguia entrar na minha caixa postal :-)

E agora confesso que meus neurônios estão um pouco adormecidos. Portanto peço-lhes licença para continuar a discussão amanhã.

Mas, como bem apontaram José e Kátia, além de comunidade de aprendizagem, este nosso grupo de estudos deixa claro que somos também uma comunidade de laços e afetos. Por isso gostaria de partilhar com vocês um fato muito importante para mim: recebi hoje o resultado da prova de Mestrado em Educação da [nome da universidade]. PASSEI!!!! Agora só falta a entrevista, mas desta não tenho medo. Confio no meu projeto e acho que posso exercitar um pouquinho meu poder de persuasão lá com a banca (o que vocês acham?).

E por causa destes laços e afetos é que também me alegrei, como todos, com a MENÇÃO HONROSA conquistada pelo trabalho da nossa dupla dinâmica! Parabéns!

Boa noite a todos (ou bom dia a quem for ler de manhã).  
Mila”

*(Mensagem de Mila para a lista, 10/10/01)*

Seguem-se à mensagem acima, respostas de diversos participantes parabenizando Mila e os agradecimentos desta.

Ainda no dia 10 de outubro, Manuel envia o resumo da discussão da segunda semana, “costurando”, de forma bem-humorada, uma seqüência de trinta e sete trechos de mensagens enviadas para a lista como se estivesse narrando os lances de um jogo de futebol. O resumo de onze páginas elaborado por Manuel evidencia a regra de participação seguida por Mila na segunda semana de discussão ao relatar freqüentes respostas dela às

mensagens de cada participante, indicadas, no resumo, por trechos baseados na metáfora esportiva, tais como: “Mila ainda com a bola, trocando passes com Leda...”; “Mila mais uma vez toma conta do jogo, a torcida se levanta, e lá vai ela... comentando o passe do Manuel...”; “Mila pega o rebote, atira, espalmo o goleiro!!!... Um comentário sensacional sobre a observação da Maria...”; “Mila pega a tabela de Marli e segue sozinha pela linha lateral. Que fôlego, hein!”. Ao resumo de Manuel, segue-se o envio para a lista de mensagens de diversos participantes elogiando e agradecendo seu trabalho.

Durante a terceira semana de discussão (de 08 a 12 de outubro, de segunda a sexta-feira), portanto, foram enviadas mensagens relativas a questões da semana anterior (como as de Manuel, já comentadas, e outras entre José e Elza), seguidas de mensagens justificando ausências de participação (como as já citadas mensagens de José e Mila e outras de Lídia, Ester e Lena), o resumo da discussão da segunda semana (elaborado por Manuel), mensagens relatando sucessos alcançados (como as de José e Mila) e muitas outras de congratulações e agradecimentos. Neste período, entretanto, nenhum participante enviou mensagem a respeito do texto 3, indicado para leitura e discussão (cf. seção 5.2.1, sobre o objeto da atividade). A maioria das mensagens para a lista na referida semana demonstrava mais o desejo de se manter em contato com o grupo (como as justificativas de ausência, relatos de conquistas e congratulações) do que o interesse por desenvolver e aprofundar a discussão do tema escolhido. Destaque-se ainda que Kátia, por estar participando de um evento acadêmico fora de sua cidade, não enviou mensagens para a lista durante a terceira semana.

A quarta semana de discussão (referente ao período de 15 a 19 de outubro, de segunda a sexta-feira), que, conforme sugestão de Mila, também passou a ser dedicada ao terceiro texto, se inicia com muitas mensagens com felicitações pelo dia do professor, comemorado em 15 de outubro. Somente no dia 16, é que Lena envia a primeira contribuição sobre o tema previsto para a discussão, “respondendo às perguntas da semana 3”.

No dia seguinte, Rita envia mensagem explicando que, por diversos problemas, esteve afastada da lista, mas, graças ao resumo da segunda semana enviado por Manuel, situou-se na discussão, gostaria de retomar sua participação e pede ajuda para localizar o texto da terceira semana. O pedido de Rita se apresenta como uma boa oportunidade para Mila retomar o plano de trabalho para a referida semana, que já parecia esquecido pela maioria do grupo:

“Olá, Rita!

Bem-vinda à nossa animada comunidade (somos animados, não é turma? estamos só tomando fôlego depois do fim-de-semana prolongado!).

Estou postando a todos novamente a proposta da Semana 3, para o caso de alguém também precisar localizá-lo como Rita.

[ ]s felizes pelo retorno,  
Mila

A proposta era assim:

[Reprodução da proposta enviada em 07/10/01]”

*(Mensagem de Mila para a lista, 17/10/01)*

Na mensagem acima, Mila procura justificar a dispersão do grupo em relação ao plano inicial em função do fim-de-semana prolongado e incentiva a participação de todos se referindo à lista como “animada comunidade”.

A resposta de Mila ao pedido de Rita é quase simultânea à resposta de Manuel que, desta forma, tomou para si uma tarefa normalmente atribuída ao moderador – apresentar e retomar a proposta de trabalho. Em sua mensagem, Manuel agradece o elogio de Rita ao seu resumo e, além de retomar o endereço eletrônico para o texto indicado para leitura e as perguntas norteadoras propostas, reproduz o texto completo ao final da mensagem para facilitar o trabalho de Rita e outros:

“Oi Rita.

Obrigado pela parte que me toca...

Bem, as perguntas iniciais da Mila estão abaixo junto com o link para o texto da semana. Como o texto é relativamente pequeno, eu vou colá-lo ao final da mensagem; talvez ajude a mais alguém.

Manuel

[Reprodução da proposta de Mila e do texto completo indicado para leitura.]”

*(Mensagem de Manuel para a lista, 17/10/01)*

Em 18 de outubro, Kátia posta a segunda mensagem enviada para a lista sobre o texto 3 (conforme já mencionado, a primeira havia sido postada por Lena no dia 16). Em sua mensagem, Kátia resume os indicadores de qualidade do texto e os relaciona com aqueles mencionados nos textos das semanas anteriores. No mesmo dia, Rita, já auxiliada pelas respostas de Manuel e Mila, também envia sua síntese do texto 3, buscando responder à primeira pergunta sobre ele proposta no plano de trabalho. Após estas mensagens, Kátia responde à Lena e à Rita e, no dia seguinte, cada uma responde às mensagens de Kátia. Estas sete mensagens enviadas por Kátia, Lena e Rita foram as únicas que discutiram os conteúdos do texto previsto para o período (cf. seção 5.2.1, sobre o objeto da atividade). Note-se que, nesta situação, Kátia comenta separadamente cada contribuição, a exemplo do que, nas duas primeiras semanas, vinha sendo o padrão de participação adotado por Mila, que, neste caso, não responde às mensagens de Lena e Rita.

Na verdade, a partir da semana 3, há mudanças significativas no volume de mensagens enviadas para a lista e no padrão de participação. Da terceira semana em diante, a média de mensagens diárias passa a ser de seis mensagens (ou seja, metade da média da primeira semana de discussão) e aquelas enviadas por Mila passam a representar cerca de 15% do volume total (ou seja, menos da metade de sua participação relativa na primeira semana de discussão). Além disso, Mila passa a não seguir mais a regra (constituída ao longo das duas primeiras semanas) de responder individualmente a quase todas as mensagens postadas. Conforme já comentado, entretanto, este tipo de participação, que desencoraja a interação entre os vários membros da lista e, portanto, dificulta a construção conjunta do conhecimento, chega a ser adotado, em curtos períodos, por Manuel (no início da terceira semana) e por Kátia (na quarta semana).

Com relação às áreas de atuação do moderador (cf. Berge, 1995 e Teles et al, 2000, comentados na seção 2.1), a partir da semana 3 em diante, como Mila deixa de comentar individualmente as contribuições dos participantes sobre o tema em discussão, há uma redução do número de mensagens relacionadas à área pedagógica. Por outro lado, conforme



o relato (já apresentado) do desenvolvimento da terceira e quarta semanas, nas quais os participantes postam poucas mensagens sobre o texto indicado para discussão, Mila envia mais mensagens para apresentar, reformular e retomar o plano de trabalho previsto para o período, aumentando o número relativo daquelas mensagens relacionadas à área gerencial. Além disso, como também nos mostram os comentários já feitos sobre a interação na lista durante a terceira e quarta semanas, há um maior número de mensagens de Mila destinadas à realização de ações na área social (cf. categorias propostas por Teles et al, 2000 apresentadas na seção 2.1), especialmente aquelas de alcance interpessoal – em que Mila expressa emoção, faz elogios e parabeniza.

No sábado e no domingo entre a quarta e a quinta semanas de discussão, várias mensagens elogiam o novo *layout* do site do curso que deu origem à lista. No domingo, Maria diz que não pôde contribuir para a discussão e compartilha com o grupo a decepção de ter sido excluída de um projeto em que seria tutora de um curso a distância. A quinta semana (referente ao período de 22 a 26 de outubro, de segunda a sexta-feira) se inicia com uma avaliação de Mila sobre a discussão (“todos ficamos meio sem fôlego”) e sua manifestação de solidariedade para Maria:

“Oi, Maria,

Acho que todos nós ficamos meio sem fôlego para esta discussão, mas vamos avançando.

Imagino a decepção de ter sido selecionada e depois cortada. (...) Vem coisa melhor para você, certamente!

Beijos,

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 22/10/01)*

A semana continua com outras mensagens de solidariedade à Maria, mais referências e elogios ao novo site e também ao boletim informativo do curso on-line que deu origem à lista e a divulgação de diversas notícias e eventos na área de EaD, incluindo o convite feito por Kátia e Mila para uma palestra com o tema “Avaliação da Qualidade e Qualidade da Avaliação” (relacionado, portanto, ao tema da discussão da lista), promovida pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)/ Pólo Rio de Janeiro. Desta forma, na quinta semana, que se encerra sem que tivesse começado a discussão sobre o texto 4 (prevista no plano de trabalho inicialmente proposto por Mila), observam-se novas regras para a atividade. Os participantes não seguem o plano de focalizar um texto e perguntas norteadoras e as mensagens assumem um caráter primordial de socialização (como as mensagens de solidariedade e de elogios) e de informação (como a divulgação de notícias e eventos) – cf. seção 5.2.1, sobre o objeto da atividade. Com isso, no referido período, a divisão de trabalho entre moderadores e participantes em geral acaba se diluindo e todos passam a ter um tipo de participação semelhante.

5.2.3.3. Preparação da sexta semana de discussão:  
exposição de conflitos sobre regras de participação  
e reformulação do plano de trabalho

No sábado, dia 27 de outubro, antes do início da sexta semana (referente ao período de 29 a 31 de outubro, de segunda a sexta-feira), Mila reconhece, com bom-humor, que se afastou do trabalho de moderar a discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” (“a moderadora de primeira viagem aqui ficou meio fora de combate”) e do planejamento

inicial (“o que resultou em uma semana de 21 dias – a mais longa de que sem notícia”) e, demonstrando a importância que atribuí às regras representadas pelo plano de trabalho (cf. anexo 1), promete “retomar as discussões, resumos e seqüência de trabalho” em breve:

“Olá, PessoALL (José eu nunca propus, mas vc deveria cobrar direitos autorais sobre este vocativo!),

A moderadora de primeira viagem aqui ficou meio fora de combate, o que resultou em uma semana de 21 dias – a mais longa de que se tem notícia :-). Mas agüentem firmes! Já estou engrenando a primeira novamente para retomar as discussões, resumos e seqüência de trabalho!

Enquanto isso, vejam esta notícia que eu recebi em um clipping educacional. (...)

[Reprodução de notícia]

[]s cheios de saudade de nossas animadas discussões,

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 27/10/01)*

José, respondendo à mensagem de Mila (acima), procura tranquilizar Mila em relação às exigências das regras da atividade, dizendo que não há uma “obrigação” de discutir:

“Oi, Mila e pessoALL. (...)”

Devo reconhecer que por causa de problemas familiares precisei me ausentar das discussões, mas nós aqui não temos mesmo a \*\*\*obrigação\*\*\* de discutir. Se o estamos fazendo, é só porque acreditamos que este grupo é uma oportunidade especial para trocar experiências e know-how. Afinal cada um de nós é especialista em alguma área de conhecimento e tem muito a colaborar.

Usufruamos, portanto, das oportunidades que esta comunidade nos traz, mas sem estresse, OK, pessoALL. E você, Mila, tenha certeza de que vem fazendo um trabalho primoroso na moderação (...).

José”

*(Trecho de mensagem de José para a lista, 27/10/01)*

Após essa mensagem de José, no domingo anterior ao início do período referente à sexta semana, Mila, agindo sobretudo na área gerencial de atuação do moderador (cf. seção

2.1), envia três mensagens consecutivas que se destacam por avaliar a atividade de discussão desenvolvida até então e apresentar novos planos para a sua continuidade.

Na primeira mensagem, Mila inicia o assunto “Semana 4: MEC – Indicadores de Qualidade para EaD”, avaliando especificamente a discussão sobre o terceiro texto sugerido para leitura:

“Olá, Pessoal,

(...) cá estou eu propondo a continuação de nossos trabalhos.

Tenho uma sugestão. Vejam o que acham: penso que o texto do professor Litto, com a check-list de uma sala de aula (não necessariamente virtual) inspirou-nos pouco. Fiquei tentando descobrir a razão e achar um fio que revigorasse a discussão. Claro que existe toda a rotina e o turbilhão de cada um de nós, mas isto existirá sempre, e alguns temas são suficientes para nos fazer dar uma parada, outros não. Por isso, refletindo um pouco mais, pensei que não deveríamos insistir nele, no texto do Litto. As contribuições à lista, fazendo uma reflexão e síntese das propostas do autor, foram poucas mas muito consistentes e esclarecedoras, embora tímidas na elaboração de uma check list individual para EaD. Desconfio que ainda não estamos maduros(as) para este vôo.

Quem sabe se agora avançássemos um pouco, dando uma analisada na proposta do Mec, conseguiríamos mais elementos para uma síntese do grupo em relação à Qualidade em EaD? (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/10/01 –*

*1ª parte da mensagem em foco)*

Na verdade, Mila avalia alguns dos instrumentos escolhidos para mediar a atividade de discussão daquele período: o texto 3 e as respectivas perguntas norteadoras (cf. anexo 1). Para ela, o texto 3 não foi capaz de mobilizar os participantes e a terceira pergunta norteadora da respectiva discussão (“Considerados os critérios apresentados nos textos das

semanas 1, 2 e 3, e as discussões na lista, que itens não poderiam faltar na sua *checklist* para avaliar cursos a distância?") exigiu mais do que os participantes poderiam oferecer naquele momento. A partir de tal avaliação, Mila continua a mensagem, fazendo uma breve introdução ao próximo texto e propondo um novo cronograma de trabalho, que constitui uma nova regra para a seqüência da atividade. Observe-se, portanto, que a avaliação dos referidos instrumentos feita por Mila não conduziu a uma modificação nos instrumentos previstos para mediar a atividade, mas sim à reformulação da regra do cronograma:

“(...) Portanto, proponho que iniciemos a quarta etapa do plano de trabalho, partindo-o um pouco, devido ao feriado de sexta-feira, e também por ser o texto bastante extenso. São 13 páginas, na verdade 11 de conteúdo, se descontarmos capa e bibliografia. Mas é bem denso. Em 2000 a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da educação, publicou este documento, para nortear as instituições que estão se organizando para oferecer graduação a distância, e também para dar transparência a seus próprios critérios de avaliação. O Mec propõe dez indicadores, e explicita cada um deles, subdividindo-os muitas vezes em vários tópicos.

Tenho uma amiga - psicóloga clínica - que costuma dizer que quando o problema é muito grande, o melhor é parti-lo em pedacinhos e encará-lo aos poucos. Que tal então lermos e comentarmos na lista os 5 primeiros indicadores do MEC, nesta semana que termina no feriadão, e depois, na outra, sintetizarmos os 5 outros indicadores?

Ficariamos assim:

Semana 4 (de 29 de outubro a 9 de novembro):

Leitura de texto: Secretaria de Educação a Distância, MEC . Qualidade em Cursos a distância, disponível em:

[http://www.miniweb.com.br/Cantinho/Cantinho\\_pro/Artigos\\_doc1.html](http://www.miniweb.com.br/Cantinho/Cantinho_pro/Artigos_doc1.html)

(ao entrar no site, selecionar para download o documento "Qualidade em Educação a Distância").

Semana de 29 de outubro a 2 de novembro: indicadores de 1 a 5 inclusive.

Semana de 5 a 9 de novembro: indicadores de 6 a 10.

Pergunta norteadora da discussão:

Em que medida os critérios apontados pelo MEC para avaliação de cursos a distância se aproximam ou se distanciam das visões discutidas nas semanas anteriores?

Então? Começamos?

Fico devendo o Resumo da Terceira Ópera.  
[ ]s (re) animados,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/10/01 –*

*2ª e última parte da mensagem em foco)*

Na segunda mensagem enviada por Mila no mesmo dia (agora em resposta a uma mensagem de Elza), ela continua avaliando a atividade de discussão desenvolvida até aquele momento. Resgatando a natureza assíncrona da interação via lista, Mila relativiza a regra de tentar seguir o cronograma e o plano de trabalho, que havia sido prevista no início da atividade e que, conforme já comentado, havia gerado alguns conflitos para a atuação de Mila:

“Olá Elza,

Vc disse:

> Fiquei "fora do ar" e só hoje tive acesso aos meus email(s).

Eu comento:

Todos nós ficamos meio fora do ar de vez em quando, não é? Às vezes graças à tecnologia que nos desconecta, outras pelos limites do corpo mesmo (dias de 24 horas, gripes etc )

Você propõe:

> Fica para a próxima?

Mas eu observo:

Olhe só, uma das coisas mais fantásticas deste tipo de grupo de estudo - estudo mediado por computador em listas assíncronas - é a fantástica liberação dos limites do espaço e do tempo. Não tem importância quando você entra na discussão. O importante é ter vontade e entrar. Não existe um cronograma estrito. Eu propus - como aprendiz de feiticeira, quer dizer de moderadora – um plano de trabalho em seis semanas, com base em cinco textos.

Mas a gente está reformulando isso. Já estamos entrando na sexta semana e na verdade dando início à discussão prevista para a quarta semana originalmente.

Se você quiser comentar alguma coisa do que passou, mande pra nós, na lista. Estamos desenvolvendo juntos esta reflexão sobre Qualidade em EaD e toda colaboração é importante.

Outra coisa: acho que os RESUMOS DA ÓPERA funcionam exatamente em casos assim, para não afundarmos em meio a tantos e-mails, ao voltarmos depois de uma ausência. Dá pra retomar o fio da meada. Se você precisar, repasso-lhe os resumos da primeira e segunda semanas. O da terceira (do Prof. Litto) ainda não foi preparado.

Portanto, bem-vinda! E mãos à obra!

[ ]s,  
Mila”

*(Mensagem de Mila para a lista, 28/10/01)*

Finalmente, em sua terceira mensagem consecutiva (reproduzida a seguir), Mila responde à mensagem de José (de 27/10/01, já reproduzida aqui), destacando as diferenças de ritmo de participação que devem ser esperadas entre uma discussão dentro de um curso on-line e um grupo de estudos voluntário (desvinculado de um curso formalizado). Ela reconhece que a proposta de trabalho que apresentou foi muito semelhante à do curso on-line que deu origem à lista, o que gerou a expectativa de um ritmo de participação que o grupo não poderia manter por um longo período de tempo. Observe-se que os trechos precedidos de > são citações de mensagem anterior de José:

“Oi, José,

(...)

> ...mas nós aqui não temos mesmo a \*\*\*obrigação\*\*\* de discutir.

Isso é o mais fantástico: é um grupo de estudos VOLUNTÁRIO e livre! Eu disse isso para a Elza em mensagem anterior, já que como você, ela e vários de nós, tivemos problemas para manter o ritmo das participações.

> Se o estamos fazendo, é só porque acreditamos que este grupo é uma  
> oportunidade especial para trocar experiências e know-how. Afinal cada  
> um de nós é especialista em alguma área do conhecimento e tem muito a  
> colaborar.



Isso! Acredito que estamos vivendo na prática o que aprendemos em teoria: como um grupo unido por objetivos semelhantes forma comunidades virtuais de aprendizagem mediados por computador e conectados via web. É muito bom "botar a mão na massa"!

> Usufruamos, portanto, das oportunidades que esta comunidade nos traz  
> mas sem estresse, OK, pessoALL.

Acho que todos estamos descobrindo isso juntos. Como saímos de um curso específico, com uma proposta fechada (com prazos para as atividades e datas de início e fim), como foi nossa experiência com o [nome do curso que deu origem à lista], e como a proposta que apresentei foi muito semelhante à desenvolvida no curso, nossa tendência foi nos exigirmos o mesmo desempenho dentro de um tempo finito. Só com o decorrer das semanas, ao nos depararmos com as dificuldades da manutenção do ritmo de participação, é que fomos percebendo que precisamos romper com este limite, se quisermos que nossa comunidade tenha vida longa - e acho que todos queremos, não é? Desculpem falar no plural, mas do contato que mantenho com alguns companheiros de lista - e mesmo através de várias mensagens à lista - percebo que esta é uma preocupação coletiva.  
(...)

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 28/10/01)*

Ao assumir diante do grupo (e, de certa forma, de si mesma) que as regras de participação em listas de discussão vinculadas a cursos não precisam e dificilmente podem ser as mesmas que em listas não vinculadas a cursos, ainda que em ambos os contextos se desenvolvam estudos sobre um tema específico, Mila deixa explícita a dificuldade do grupo em participar mais ativamente da discussão e, conforme nos revela o trecho de seu diário reproduzido abaixo, fica curiosa para saber a reação dos participantes à “exposição das dificuldades coletivas e ao redirecionamento do trabalho”. Parece que a percepção de um amadurecimento na lista (e/ou em si mesma, como aponta seu diário) faz com que Mila se sinta à vontade para compartilhar com todos uma preocupação que vinha lhe acompanhando ao longo das semanas anteriores. Ao mesmo tempo, a retomada do seu trabalho sistemático de moderadora, com o envio das três mensagens (já comentadas)

relacionadas sobretudo à área gerencial de atuação do moderador na lista, faz Mila se sentir aliviada e alegre com o “dever cumprido”:

**“Acabei de retomar o trabalho na lista. Respondi as mensagens pendentes, de Elza e José, propus uma reformulação no andamento dos trabalhos, partilhei com a lista a reflexão sobre o tempo para participação (...) Acho que nossa lista está ficando mais madura...ou serei eu que estou amadurecendo na lista?**

**Propus partir o texto do MEC em dois (como sugeriu a Kátia). Vai ficar mais fácil, talvez. Vamos ver as reações. Percebo que várias pessoas estão sempre se justificando de não participar. Portanto, é uma sensação coletiva esta da frustração pela não participação. Mas as pessoas querem se fazer presentes, mesmo que seja justificando a ausência. Creio que como não vemos o interlocutor, este tenha que dizer: “ei, estou quietinho mas estou aqui”.**

**(...)**

**Estou na maior expectativa para estas próximas duas semanas. Quero ver a reação das pessoas a esta exposição das dificuldades coletivas e ao redirecionamento do trabalho. Dá um alívio esta retomada, com a sensação e a alegria de “dever cumprido”.**

*(Trecho do diário de Mila, 28/10/01)*

A “exposição das dificuldades coletivas” de participação na lista feita por Mila poderia ter levado o grupo a refletir e discutir sobre a atividade em que estavam engajados e a, então, reformulá-la, mas não houve um aprofundamento sobre o assunto na lista e apenas o novo cronograma proposto por Mila foi assumido como uma possível solução para as referidas dificuldades.

#### 5.2.3.4. Da sexta semana de discussão em diante:

conflito entre tentativas de resgate das regras propostas  
e novas regras estabelecidas por novos interesses

Apesar do novo cronograma de trabalho sugerido por Mila, durante a semana 6 (referente ao período de 29 de outubro a 02 de novembro, de segunda a sexta-feira, sendo

os dias 01 e 02 feriados), não foram enviados para a lista comentários sobre a primeira parte do texto 4. A exemplo do que ocorrera na quinta semana, os participantes não seguem a regra de focalizar um texto e perguntas norteadoras e as mensagens assumem um caráter primordial de informação - como a divulgação de notícias e eventos, incluindo o envio de um resumo feito por Mila da palestra “Avaliação da Qualidade e Qualidade da Avaliação” divulgada na lista na semana anterior - sem que haja uma discussão sobre os assuntos levantados. Além disso, alguns participantes agradecem e elogiam o resumo enviado por Mila e outros, como José e Maria, também justificam sua falta de participação na lista.

Conforme já relatado na seção 5.2.1, em mensagem enviada no dia 03 de novembro, Manuel sugeriu que o resumo da palestra feito por Mila fosse utilizado como ponto de partida para uma próxima discussão sobre o tema “avaliação on-line”, o que não chegou a ocorrer. A sugestão de Manuel, entretanto, levou Mila, a abordar a questão sobre possíveis temas para futuras discussões na lista:

“(…) Trocando idéias outro dia sobre moderação com Kátia e José, a gente estava pensando em propor uma questão assim: “Como a discussão nesta lista pode ajudá-lo(la) AGORA?”

Proponho que todos fôssemos pensando nesta pergunta, para ao final deste projeto da minha moderação, podermos uma lista de sugestões de temas muito práticos, muito ancorados na nossa vida cotidiana, profissional ou acadêmica, para discutirmos aos poucos, ao longo dos próximos meses.

O que vocês acham?

Palpites, please? Kátia, José, Manuel, Alda, Maria, Carla, George, alô, alô?

Câmbio!!!

[]s antecipando já novas moderações,

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 04/11/01)*

Em seguida, iniciando a sétima semana de trabalho (referente ao período de 05 a 09 de novembro, de segunda a sexta-feira) e respondendo à pergunta de Mila (“Como a discussão nesta lista pode ajudá-lo(la) agora?”), Carla propõe para discussão pelo grupo o tema “listas de discussão”, focalizando mais especificamente listas no contexto empresarial e o papel do mediador (cf. seção 5.2.1). No mesmo dia, em resposta à Carla, Mila destaca o tema “atividade em listas” como sugestão para futura discussão e o relaciona à questão de formação de comunidades virtuais (cf. seção 5.2.1). Alda e Marta também enviam respostas à Carla. José concorda em discutir o tema proposto futuramente, mas, mesmo alegando que prefere “dar prosseguimento à proposta existente”, envia logo mensagem comentando a contribuição de Alda sobre o funcionamento de listas de discussão e o papel do moderador. A mensagem de José, por sua vez, gera novas mensagens de Alda e Lena. Desta forma, no início da sétima semana, um tema (no caso, listas de discussão e o papel do moderador) parece mobilizar, ainda que momentaneamente, o interesse de várias pessoas e gera uma linha de discussão (“thread”) com uma maior interação entre diferentes participantes, promovendo, assim, uma pequena modificação nas regras de participação – ainda que por apenas um dia. Observe-se ainda que Mila não retorna ao padrão de responder a cada mensagem individualmente e que, ao longo da referida linha de discussão (“thread”), José assume claramente funções na área pedagógica de atuação do moderador levantando questionamentos, comentando e relacionando contribuições.

Mila, por sua vez, envia mensagem destacando a importância da motivação que observou nos participantes para discutir sobre listas de discussão e não sobre o tema em foco naquela semana (ou seja, indicadores de qualidade em EaD propostos pelo Ministério da Educação - MEC) – cf. seção 5.2.1, sobre o objeto da atividade. Nesta mesma mensagem, comentando uma afirmação de Alda, Mila também aponta, mais uma vez, as diferenças que devem ser esperadas entre as regras de participação em uma lista de

discussão de um curso on-line e em um ciclo de estudos desenvolvido por uma lista de discussão voluntária e desvinculada de um curso formal:

“(…) Você [Alda]: Como? Estabelecendo metas, estabelecendo prazos. Na verdade como a Mila está fazendo.

Eu [Mila]: Bem... tentando fazer, você quer dizer. Pois os prazos foram para o espaço! Mas há que ter jogo de cintura em tudo na vida, não é? :-)

A gente andou falando um pouco sobre a diferença de estabelecer prazos para cursos finitos (como foi o [curso que deu origem à lista]) e para um projeto de trabalho, em lista assíncrona, como a nossa. (...)

[]s estimulados,

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 05/11/01)*

Na tentativa de retomar o planejamento, entretanto, Mila envia, ainda no primeiro dia de discussão da semana 7, uma mensagem resumindo e comentando a primeira parte do texto 4 (os cinco primeiros indicadores de qualidade do MEC), assunto apenas de outras cinco mensagens postadas por José, Kátia, Manuel e Maria. Observe-se que Mila não responde a tais mensagens, que também não geram mais interação na lista. No dia seguinte, dia 06 de novembro, Mila envia uma mensagem resumindo e comentando a segunda parte do texto 4 (os outros cinco indicadores de qualidade do MEC), que não é abordada por nenhuma outra mensagem enviada para a lista.

Ao iniciar a discussão sobre o texto 4 com o envio de resumos comentados do texto, Mila quebra a regra que seguiu no início de sua moderação de evitar apresentar seus próprios comentários antes que outros participantes se manifestassem. Mila parece tomar esta atitude porque já havia passado uma semana desde a nova proposta de discussão do texto e nenhuma mensagem sobre o assunto havia sido postada. Sua disposição em retomar o planejamento é clara logo no início de sua mensagem sobre a primeira parte do texto (enviada para a lista em 05/11/01): “Para dar continuidade ao trabalho proposto (...) Como vocês lembram, a idéia era partir o texto em dois, discutindo primeiro os cinco primeiros indicadores, para depois, enfrentar os cinco últimos.”. O desejo de cumprir e concluir o plano de trabalho que previa a discussão do texto se reflete na opção de Mila por enviar à lista, logo no dia seguinte, seu resumo comentado da segunda parte do texto. Ela espera que seus resumos ofereçam “uma visão de conjunto dos dez indicadores” e facilitem a discussão e, ao final da mensagem, convoca comentários de todos, estabelecendo relações com os textos das semanas anteriores:

“Olá a todos!

Pensei em aguardar os comentários aos primeiros cinco indicadores do MEC. Mas, como esta segunda parte já está pronta, revi minha posição, e acabei achando que se seu postasse esta mensagem, nos daria a oportunidade de ter uma visão de conjunto dos dez indicadores, facilitando talvez reflexões e comentários.

(...)

O que vocês acham? Será que esta lista é um bom instrumento de avaliação da qualidade em EaD? O que discutimos nos textos anteriores que o MEC deixou de fora? Será que está tudo previsto?

Quem comenta?

[]s curiosos,

Mila”

*(Trecho de mensagem enviada para a lista, 06/11/01)*

Observe-se que, em suas mensagens sobre o texto 4, Mila realiza ações relativas à área pedagógica de atuação do moderador, apresentando conteúdos e fazendo questionamentos para eliciar comentários (cf. categorias propostas por Teles et al, 2000 apresentadas na seção 2.1).

A sétima semana de trabalho, destinada à discussão da segunda parte do texto 4, de acordo com o replanejamento proposto por Mila em 28 de outubro, se encerra no dia 09 de novembro (sexta-feira) e o pequeno número de mensagens dos participantes sobre o referido texto (a mensagem de Mila foi a única a comentar a segunda parte do texto) sugere uma falta de interesse do grupo em retomar o objeto inicial da discussão (cf. seção 5.2.1). A exemplo do que ocorreu com o texto 3, também não houve resumo referente à discussão do texto 4.

Ainda na sétima semana, entretanto, no dia 07 de novembro, José verifica a viabilidade de um chat-entrevista com uma especialista em EaD, sugerido por Mila em setembro. Ela confirma a possibilidade do evento, que marcaria o encerramento da discussão por ela moderada. O que havia sido discutido na lista ao longo das semanas anteriores poderia, então, ser utilizado para nortear as perguntas a serem feitas pelo grupo à convidada. Desta forma, a realização do referido chat proporcionaria uma sensação de conclusão, semelhante àquela oferecida pelos resumos das duas primeiras semanas, ainda que não tivessem sido elaborados resumos das discussões sobre os dois últimos textos previstos (textos 3 e 4) nem fosse feita uma síntese geral da discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD”. Registre-se que, no curso on-line que deu origem à lista, também foi realizado um chat-entrevista com um especialista ao final do curso, o que pode ter reforçado a idéia de o chat ser usado como evento de conclusão da discussão.

Conforme já relatado na seção 5.2.1, ao longo do mês de novembro, os participantes não se engajam na atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” em si, envolvendo-se apenas na preparação do chat que encerraria formalmente a discussão do tema. Além disso, foram enviadas mensagens de felicitações pelo aniversário desta pesquisadora e de divulgação de notícias e eventos na área de EaD on-line e tecnologia educacional em geral. Neste período, portanto, os participantes não seguem regras ou normas definidas por um plano de estudos ou cronograma de trabalho, enviando livremente mensagens destinadas à socialização e à divulgação de informações, como as já mencionadas. Com relação à divisão de trabalho, mantém-se a divisão entre os moderadores, de um lado, e os demais participantes, do outro. Aqueles assumem tarefas específicas nas diversas áreas de atuação do moderador (cf. seção 2.1) para preparar o chat-entrevista. Mila convida a especialista e, com a ajuda de Kátia e José, negocia, com ela e com os participantes da lista, data e horário para o evento, atuando, assim, na área gerencial. Mila também atua na área pedagógica, preparando uma biodata da especialista e indicando referências de textos escritos pela convidada disponíveis na Internet. Com as informações apresentadas por Mila, os participantes poderiam conhecê-la e entrevistá-la melhor. Já na área técnica, José e Kátia, responsáveis pela criação e definição das regras de funcionamento da sala de chat a ser utilizada, enviaram mensagens para a lista dando orientações de acesso, explicando procedimentos de participação no chat e esclarecendo dúvidas.

Conforme indicado na seção 5.2.1, em 07 de dezembro, José posta para a lista o log do chat-entrevista (realizado no dia anterior), cujo conteúdo não é discutido. Seguem-se mensagens de participantes interessados em compreender melhor a dinâmica de funcionamento de um chat moderado (como o realizado) e elogios para a atuação dos moderadores Mila, José e Kátia. No dia 10 de dezembro (quando se iniciava a décima segunda semana do período de moderação de Mila), Mila agradece os elogios por sua atuação no chat-entrevista, que, conforme proposto na lista, serviu, de fato, como evento de encerramento da atividade de discussão. Após o chat, a discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” não foi mais retomada nem avaliada pelo grupo.



#### 5.2.3.5. Uma visão geral: resumo dos conflitos e mudanças relacionados às regras e à divisão de trabalho

Nesta seção, observou-se o desenvolvimento da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” ao longo do tempo, com destaque para ações da moderadora, Mila, a fim de identificar eventuais conflitos e mudanças relacionados às regras e à divisão de trabalho da referida atividade, especialmente aqueles envolvidos com o trabalho de moderação.

Em resumo, identificou-se que, nas duas primeiras semanas de discussão, Mila segue a regra de responder separadamente a quase todas as mensagens enviadas para a lista, privilegiando o diálogo individualizado com cada participante e não estabelecendo relações entre as diferentes contribuições. Os principais conflitos para a constituição das regras de participação de Mila relacionam-se às suas dúvidas constantes a respeito do momento certo para enviar mensagens (ou seja, por quanto tempo deve esperar novas contribuições antes de postar) e da necessidade (ou não) de responder a todas as mensagens. Neste período da discussão, o grupo segue as regras estabelecidas pelo plano de trabalho inicialmente proposto.

Ao final da segunda semana de discussão, estava clara para Mila a dificuldade em manter o ritmo da discussão necessário para seguir as regras estabelecidas no plano de trabalho inicial. A partir da terceira semana, portanto, percebe-se o conflito entre o desejo de manter estas regras, incluindo seu cronograma, e a necessidade de reformulá-las. Reconhecendo as diferenças entre o ritmo de participação em uma discussão de um curso on-line e um grupo de estudos on-line voluntário, Mila reformula o plano de trabalho para a terceira semana (para discussão sobre o terceiro texto de leitura indicado) e, mais adiante, para a sexta semana (para discussão sobre o quarto texto de leitura indicado) na tentativa de adequá-lo às possibilidades de participação do grupo.

Na fase de preparação da sexta semana, ao apresentar uma reformulação do cronograma, Mila aproveita, inclusive, para expor claramente as dificuldades do grupo em seguir as regras representadas pelo plano de trabalho inicial (incluindo o cronograma) e

pela própria expectativa de manter o ritmo de participação característico da discussão em cursos on-line. Esta exposição de dificuldades, entretanto, não conduz a uma reflexão e discussão coletiva sobre o assunto e a alteração na regra do cronograma é a única mudança proposta para se tentar superar as dificuldades de participação do grupo na lista.

Da terceira semana em diante, os participantes da lista, na maior parte do tempo, deixam de seguir a regra de focalizar um texto selecionado e perguntas norteadoras para sua discussão e postam várias mensagens não relacionadas ao tópico principal da discussão. Ao longo da atividade, parece haver um conflito entre a tentativa de reproduzir regras típicas da “sala de aula on-line” (como buscar as respostas certas para perguntas sobre um determinado texto) e a possibilidade de criação de regras funcionais pelo próprio grupo a partir de seus interesses naquele momento.

Durante a atividade, observou-se também que a principal divisão de trabalho se deu entre os moderadores, de um lado, e os demais participantes, do outro – à semelhança do que ocorre na sala de aula tradicional, em que a principal divisão de trabalho se estabelece entre professor, de um lado, e alunos, do outro. A pouca divisão de trabalho entre os participantes e o tipo de atuação inicialmente adotado por Mila (em que respondia separadamente a quase todas as mensagens postadas) levaram-na a se sentir sobrecarregada logo na primeira semana. Uma pequena alteração, com um dos participantes assumindo a tarefa de resumir a discussão da segunda semana, foi valorizada por Mila e pelo grupo, sugerindo que uma maior divisão de tarefas, desde o início e ao longo da atividade, teria sido desejável. Uma maior divisão de trabalho entre todos os participantes promoveria um compartilhamento de diferentes tarefas de moderação (não apenas a elaboração de um resumo, como ocorreu) e estimularia um maior engajamento de todos na discussão, com o estabelecimento de regras mais adequadas aos interesses e possibilidades do grupo.

### **5.3. Detalhamento de componentes da atividade de aprender a moderar**

#### **lista de discussão: limitações e conflitos a eles relacionados**

Nesta seção, focaliza-se a atividade de aprender a moderar, cujo sujeito é a moderadora iniciante, Mila. Na sub-seção 5.3.1, é retomado e detalhado o objeto desta

atividade, com a discussão dos temas e dúvidas levantados pela moderadora iniciante em seu processo de aprendizagem tanto em relação a definições e generalizações sobre o trabalho de moderação e o papel do moderador (o que é moderar, o que é ser moderador) quanto a ações do moderador (como moderar, o que fazer para moderar). São apontadas também possíveis limitações decorrentes do modo como são abordados pelos participantes alguns dos aspectos identificados como objeto da atividade.

Na sub-seção 5.3.2, são retomados os instrumentos mediadores da atividade em foco (já descritos na seção 5.1.2) para detalhamento e discussão de como estes são usados e percebidos pela moderadora iniciante e pelos moderadores habituais da lista, incluindo limitações e dificuldades relacionadas ao modo como tais instrumentos são utilizados.

Nas seção 5.3.3, focaliza-se a divisão de trabalho entre Mila, Kátia e José na referida atividade e discutem-se os conflitos relacionados a este componente.

### **5.3.1. Foco no objeto da atividade**

Conforme já apontado na seção 5.1.2, no sistema da atividade de aprender a moderar via lista em questão, o sujeito é a moderadora iniciante, Mila, e o objeto é a própria moderação de listas de discussão. Tal atividade surge a partir da disposição de Mila em ser voluntária para moderar o primeiro ciclo de estudo e discussão da lista e de seu desejo de aprender a moderar “na prática”. O resultado esperado da atividade é uma atuação bem-sucedida (do ponto de vista dos participantes) de Mila como moderadora e tal atuação se torna um dos instrumentos da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, formando uma rede de sistemas de atividade (cf. figura 11, seção 5.1.2).

Ao engajar-se na atividade, o objeto é visto por Mila, de modo genérico, como a moderação de listas de discussão. Para melhor compreender como este objeto é constituído e percebido pelo sujeito ao longo da atividade, foram analisadas as mensagens de e-mail

trocadas entre a moderadora iniciante, Mila, e os moderadores habituais da lista de discussão, José e Kátia, o diário de Mila e a entrevista conduzida com ela após um mês de moderação (cf. seções 4.5 e 4.6 – sobre os procedimentos de coleta e análise de dados). A partir desta análise, foram identificados temas e dúvidas levantados pela moderadora iniciante em seu processo de aprendizagem agrupados em três grandes núcleos de significado, do mais específico para o mais abrangente: (a) questões de caráter mais prático sobre a atuação do moderador, relacionadas a dúvidas específicas sobre o que fazer para moderar a discussão em foco; (b) questões gerais sobre o trabalho do moderador identificadas a partir da observação e reflexão sobre a própria prática (mas não relacionadas a dúvidas sobre quais ações deveriam ser realizadas); (c) questões gerais sobre a dinâmica de funcionamento da lista de discussão. As sub-seções a seguir (5.3.1.1, 5.3.1.2 e 5.3.1.3) detalham e discutem cada um destes núcleos de significado.

### **5.3.1.1. Questões práticas sobre a atuação do moderador**

Com referência às questões de caráter mais prático, relacionadas a dúvidas sobre ações que a moderadora iniciante deveria realizar, incluem-se preocupações sobre quando e com que frequência responder às mensagens postadas (um tema recorrente na literatura sobre moderação – cf. Winograd, 2001, Collison, Elbaum, Haavind e Tinker, 2000, Zorfass, Remz, Gold, Ethier e Corley, 1998, discutidos no capítulo 2), além de dúvidas sobre como resumir a discussão (estratégia frequentemente recomendada na literatura – cf. seções 2.1 e 2.2).

No sábado e no domingo anteriores à segunda-feira prevista para o início da discussão (cf. plano de trabalho – anexo 1), Mila já demonstra em seu diário a ansiedade pela espera da primeira mensagem e se questiona sobre o tempo ideal para respondê-la:

**“Sábado. Quando posso, dou uma checada nos e-mails. Só pra ver se alguém reage. Lena e Carla mandaram mensagens mas sobre outro assunto que postei, meio relacionado: palestra da Letícia Saad na UniRio. E se ninguém começar a discussão? Tenho certeza de que José e Kátia vão manter a bola em jogo se a turma estiver murcha.”**

*(Trecho do diário de Mila, 22/09/01)*

“E, à medida que o domingo vai passando (já são 23,30h) fico me perguntando se alguém vai mandar alguma mensagem abrindo os trabalhos. Me pergunto se amanhã de manhã deveria mandar uma mensagem de bom-dia, meio provocativa, lembrando que “chegou o grande dia”. Ou se devo ficar quieta, esperando. E quando chegar a primeira mensagem, faço o quê? Respondo logo, aguardo um pouco, correndo o risco de parecer que não valorizei a mensagem?”

*(Trecho do diário de Mila, 22/09/01)*

Na verdade, a ansiedade diante da possibilidade de silêncio na lista vivenciada por Mila logo no início de seu trabalho de moderação também é relatada na literatura. Conforme mencionado na seção 2.2, para ajudar moderadores-em-formação a diminuir sua ansiedade, Zorfass et al (1998), por exemplo, recordam-lhes os diversos motivos que possivelmente estariam impedindo as pessoas de postarem mensagens, tais como necessidade de mais tempo para refletir e redigir, dificuldade em colocar suas idéias em palavras, falta de tempo disponível naquele momento, entre outros. José também reconhece que “o silêncio dos primeiros dias é muito angustiante” e destaca que, no caso da moderação da lista em questão, não há mecanismos de pressão para a participação, como no caso de cursos on-line:

“Oi, Mi.

(...) O silêncio dos primeiros dias é muito angustiante. Nem todos os cursos têm alunos como você que já chegam animados e conscientes da limitação do tempo para discutir o assunto com alguma profundidade.

A situação pela qual você passa na verdade é diferente da pela qual passei. Eu tinha um mecanismo de pressão para cobrar desempenho dos meus interlocutores (o prazo de término do curso e os instrumentos de avaliação).

Você conta apenas com o interesse deles em participar. (...)

Beijos,

José”

*(Trecho de mensagem de José para Mila, 26/09/01)*

Ao receber a primeira mensagem referente à discussão, enviada para a lista por Ieda, Mila demonstra claramente sua dúvida sobre o momento adequado de resposta, pedindo orientação específica, por e-mail, para Kátia e José (cf. seção 5.3.2, que inclui comentários sobre o uso de mensagens de e-mail entre Mila, José e Kátia como instrumento mediador da atividade de aprender a moderar):

“Bom dia,

recebi todas as mensagens de vocês hoje, mas estou enrolada para respondê-las uma a uma...

Basicamente queria uma orientação: o que vocês me sugerem para início de moderação? Recebemos a mensagem da Ieda. E agora? Espero um pouco pra ver se as pessoas discutem entre si? Lembro que José em nosso curso esperou a segunda mensagem para interferir (no caso porque a primeira foi minha e ficou sem resposta, até que "cobrei"). (...)

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para José e Kátia, 26/09/01)*

A ansiedade de Mila é tão grande, entretanto, que ela prefere não esperar pela orientação de José e Kátia e, minutos depois, envia mensagem para a lista agradecendo a contribuição de Ieda, destacando um dos aspectos por ela abordados e questionando a posição da lista sobre o assunto:

“Ieda e PessoAll:

Vocês nem sabem da excitação de receber a primeira contribuição à uma discussão que se está moderando pela primeira vez! Todos deveriam passar por esta experiência na vida :-) !!

Ieda, muito obrigada por suas reflexões. Não vou comentar especificamente suas contribuições para esperar a participação de nossos colegas. Mas destaco uma de suas idéias, que me chamou logo a atenção, defendida ao longo de sua apresentação e retomada na conclusão. Você diz:

> CONCLUSÃO: Todos os educadores abordados na matéria (...) têm em  
> comum idéias que se aplicam, sejam em cursos virtuais ou presenciais (...)

Temos então uma primeira pista para definir qualidade em EaD: um bom curso de EaD reuniria as mesmas qualidades que um curso presencial. Podemos defender esta proposta?

[]s curiosos e motivados  
Mila

*(Trecho de mensagem de Mila para a lista, 24/09/01)*

Logo em seguida, Mila envia outra mensagem, apenas para José e Kátia, explicando sua decisão de responder a Ieda imediatamente:

“Sabem de uma coisa? Depois de ter mandado a mensagem pedindo orientação, decidi respeitar minha intuição e me expôr. Respondi à Ieda, mesmo correndo o risco de ter sido precipitada, atropelando a discussão... Afinal, no caso há um componente emocional. Ieda é da minha turma do [curso que deu origem à lista], eu a conheço pessoalmente (nos encontramos para isso com Lena na Modern Sound) e ela teve o carinho de postar a mensagem de madrugada (1:32h)!

Portanto... já foi!  
Mila”

*(Mensagem de Mila para Kátia e José, 24/09/01)*

Ao admitir que preferiu correr o risco de ser precipitada e “atropelar a discussão”, Mila demonstra saber que, ao postar mensagens com muita frequência, moderadores podem assumir o controle da palavra e acabar inibindo a participação (cf. capítulo 2). Por outro lado, Mila também teme que, se demorar muito a enviar mensagens, os participantes podem se sentir negligenciados.

Mesmo depois da decisão de Mila de responder logo à Ieda, José e Kátia se posicionam em relação à sua dúvida sobre o momento adequado de intervir, destacando que o moderador pode valorizar e incentivar a participação, tomando o cuidado para não fazer uma “intervenção mais profunda” nem “fechar a discussão” antes que esta tenha se desenvolvido:

“Oi, Mila,

(...)

É bom dar um tempo antes de fazer qualquer intervenção mais profunda.

Principalmente porque poucos devem ter lido o texto inicial. (...)

Nada impede que você envie uma mensagem de estímulo à Ieda pela seu "pioneirismo" e, ao mesmo tempo, "provocando de leve" o grupo para também enviar seus comentários.

[]s

José”

*(Trecho de mensagem de José para Mila, 24/09/01)*

“Mila,

É isso aí! A gente tem q experimentar mesmo e seguir muuuuuuuuito a intuição! ;-)

Não vejo mal nenhum no moderador se posicionar a qq momento, desde que não dê aquele ar de quem está "fechando" a discussão, dando respostas definitivas ou sistematizando antes da discussão ter se desenvolvido.

Bjs,

Kátia”

*(Mensagem de Kátia para Mila, 25/09/01)*

Além do período inicial, outro momento da discussão em que Mila se mostrou especialmente em dúvida sobre quando postar mensagens foi na semana em que era discutido o último texto proposto para leitura, que apresentava dez critérios para avaliação da qualidade de cursos a distância. Depois de enviar para a lista uma mensagem sobre os cinco primeiros indicadores de qualidade, Mila questiona José e Kátia sobre que fazer:

“Que faço? aguardo até amanhã para postar a segunda parte do resumo dos indicadores do MEC, ou acelero e posto tudo para as pessoas terem a noção de conjunto? Tinha a intenção de esperar um pouco para permitir a reação das pessoas, mas acho que não vai dar muito samba não.

Bjs,  
Mila”

*(Mensagem de Mila para Kátia e José, 06/11/01)*

Embora José se prontifique a enviar comentários sobre os cinco primeiros indicadores de qualidade para tentar estimular a participação do grupo na discussão, Mila decide postar sua mensagem sobre os demais indicadores de qualidade. Neste caso, Mila não teme que sua mensagem iniba outras participações. Na verdade, por avaliar que a discussão não vinha despertando o interesse do grupo, Mila prefere contribuir para sua conclusão:

“José,  
(...) Acho sinceramente que esta discussão vai ficar entre vocês dois (se a Kátia se animar) e eu. Talvez um ou outro se anime um pouco. Por isso, e por já estar muito esticada esta história, resolvi postar os últimos indicadores. Mas verdadeiramente também achei que não faria mal uma noção do todo, para não esticarmos ainda mais este tema por outra semana. Vocês vão ver que os últimos indicadores não dão muito samba não. (...)

Câmbio,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para José, 06/11/01)*

Observe-se que tanto no início quanto no final do período de sua moderação, Mila preocupa-se em como o momento de suas intervenções pode afetar a participação dos demais membros da lista, seja para incentivar o desenvolvimento da discussão ou mesmo para encaminhar seu fechamento. Além de dúvidas sobre quando postar, Mila também se questiona se o moderador deve responder a todas as mensagens enviadas à lista. Diante da dificuldade em responder a todas as contribuições, no meio da primeira semana de discussão, tal preocupação surge em seu diário:

“(...) Não dei conta de responder a todas as mensagens. Comecei a me perguntar se deveria reagir a cada uma. Afinal, acredito que a idéia não seja uma comunicação “ponto a ponto”. Todos falam com todos. Mas fico imaginando o outro lado do computador. Se alguém manda uma mensagem e o moderador não reage, fica parecendo que a mensagem foi desqualificada. Meio assim, não foi respondida porque é boba, porque a pessoa falou besteira, porque fugiu do tema, sei lá. Acho que estou projetando um pouco dos meus receios. Odeio não receber resposta a e-mail. Na verdade, quando a gente olha olho no olho, não precisa de palavras. Mas, via computador, o único significado é a mensagem...”

*(Trecho do diário de Mila, 27/09/01)*



No trecho final do diário reproduzido acima, fica claro que Mila (como ocorre com muitos moderadores – cf. Feenberg, 1987, comentado na seção 2.1) sente a falta dos sinais sociais (tais como sorrisos, balançar de cabeça) que caracterizam a interação face-a-face. Como no ambiente on-line não é possível usar um balançar de cabeça ou um simples murmúrio como sinais de aprovação e atenção ao que o outro diz, Mila tenta responder a cada mensagem de um participante com uma resposta de confirmação (“não dei conta de responder a todas as mensagens”). Conforme apontado por Collison et al (2000) e discutido na seção 2.1, é comum encontrar moderadores que ajam desta forma. Entretanto, como também destacam estes autores (Collison et al, 2000:35 – cf. seção 2.1), um balançar de cabeça virtual para confirmar cada comentário tem o potencial de estabelecer uma cultura onde é esperada uma aprovação ou reprovação após cada mensagem postada, colocando o moderador no centro de numerosas conversas com cada participante separadamente em vez de encorajar interações substantivas entre eles – o que efetivamente acaba acontecendo na atividade de discussão em foco, conforme já discutido na seção 5.2.3 (sobre as regras de participação e divisão de trabalho, com foco na atuação da moderadora).

Embora, em seu diário, Mila afirme acreditar que não se deseja para a lista uma comunicação “ponto a ponto” (no caso, entre ela e cada participante), mas sim uma interação em que “todos falam com todos”, ela também valoriza explicitamente uma atuação intensa por parte do moderador (“Não me convence um moderador ausente.”):

“27 set à noite! Cheguei em casa à meia-noite, fiquei no computador até 2,30h, tentando responder às mensagens para não ficar ausente. Não me convence um moderador ausente.”

*(Trecho do diário de Mila, 27/09/01)*

Ainda em dúvida sobre dever ou não responder a todas as mensagens postadas, Mila pede orientação a Kátia e José por e-mail (cf. seção 5.3.2):

“Oi,  
uma das coisas mais difíceis é lidar com a própria agenda. Agora por exemplo, são 2 e 15 da manhã e continuo no computador. Não estou com insônia! Estou é me sentindo culpada de não ter conseguido dar atenção à lista hoje.  
E disso surge minha dúvida: moderador que pretende moderar direito tem que responder a cada contribuição (mesmo que agrupando algumas)? Quer dizer, a discussão não pode rolar sem o moderador de vez em quando... sério, é dúvida mesmo. Às vezes me sinto assim meio banal nas interferências.

[ ]s sonolentos,  
Mila”

*(Mensagem de Mila para Kátia e José, 28/09/01)*

José responde à dúvida de Mila com orientações práticas – o moderador pode agrupar as mensagens, só deve responder às mensagens que desejar e só precisa interferir com mais força para animar uma discussão esvaziada:

“Oi, Mila.

(...)

Pode agrupar e responder aquelas que sentir que deva responder. Vale o mesmo que para os alunos de um curso: ninguém deve se sentir coagido a comentar tudo o que é dito.

>Quer dizer, a discussão não pode rolar sem o moderador de vez em  
> quando... sério, é dúvida mesmo. Às vezes me sinto assim meio banal nas  
> interferências.

A discussão só deveria contar com uma "interferência" mais veemente do moderador quando demorar a esquentar ou perde o fôlego antes do tempo.

Bjs,  
José”

*(Trecho de mensagem de José para Mila, 28/09/01)*

Kátia, por sua vez, responde à Mila apresentando-lhe novos questionamentos (cf. seção 5.3.3, sobre a divisão de trabalho na atividade de aprender a moderar):

“Mila,

(...)

Parece-me q vc já começou a responder suas próprias perguntas... E eu vou devolver alguns questionamentos pra vc... Às vezes vc se sente meio banal, né? Em q ocasiões? O q faz vc sentir vontade de responder a uma contribuição? P q vc, às vezes, acha q deve comentar todas as msgs? O q vc imagina q aconteceria se vc deixasse de comentar uma ou outra msg? Vc acha q deve responder sempre para a lista ou tb em pvt para algumas pessoas? Ou esta diferença entre público (na lista) ou private (e-mail pessoal) não lhe ocorreu ainda?

(...)

Bjs,  
Kátia”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 28/09/01)*

Na verdade, ao levar Mila a pensar nas ocasiões em que ela se sentiu banal ao responder a uma contribuição e no que poderia acontecer se ela deixasse de comentar alguma contribuição, Kátia (esta pesquisadora) espera que Mila conclua que não há necessidade de responder a todas as mensagens ou por não serem relevantes ou porque poderiam ser comentadas por outros participantes da lista. Por outro lado, como Kátia reconhece a preocupação de Mila com seu interlocutor, ao sugerir a possibilidade de envio de mensagens pessoais (ou seja, em “private” – “pvt”) para alguns participantes, ela pretende indicar à Mila uma alternativa para demonstrar atenção ao que o outro diz sem interferir no fluxo de mensagens da lista.

Em seu diário, Mila retoma as perguntas feitas na mensagem de Kátia e responde a algumas delas:

**“Só pra não perder o que estou pensando: banal eu me sinto quando respondo sem vontade de responder. Ou porque a colocação da pessoa não me estimulou, ou porque a pessoa “viajou” e eu fico meio sem paciência (...).**

**Vontade de responder em private. Já tive. Já respondi, mas só para pessoas com quem tenho “intimidade” (Ieda, Lena, responderia à Alda e Manuel embora não os conheça). Mas quando falo em private, sempre é um assunto que não diz respeito especificamente ao tema da lista. Já me peguei pensando que se respondesse em private a uma colocação da lista, estaria traindo o propósito da discussão.”**

*(Trecho do diário de Mila, 28/09/01)*

Tais respostas, entretanto, não foram aprofundadas nem discutidas por Mila e Kátia. Na prática, apesar das orientações de José e dos questionamentos de Kátia, Mila continuou tentando responder a todas as mensagens, especialmente nas duas primeiras semanas de discussão (cf. seção 5.2.3), chegando a se sentir culpada por não fazê-lo, conforme registrado em seu diário:

“30/set: (...) Ieda já mandou seus comentários à segunda semana e José Manuel também. Eu ainda teria que responder dez mensagens recebidas hoje, algumas interessantíssimas, como a de Carla e do Manuel (...)”

“5/out – sexta-feira. (...) Me senti muito culpada de não responder às mensagens, mas nem me sentia habilitada a fazê-lo porque não tinha lido direito o texto proposto pela Kátia.”

*(Trechos do diário de Mila, 30/09/01 e 05/10/01)*

Embora o momento e a frequência de envio de respostas pelo moderador tenham sido importantes focos de atenção de Mila na atividade de aprender a moderar, não se desenvolveu uma reflexão sobre os possíveis impactos destes aspectos na participação dos outros membros da lista e na interação entre eles, favorecendo a manutenção do padrão de participação de Mila (de responder separadamente a cada mensagem). A ausência de aprofundamento da discussão entre Mila, José e Kátia sobre as ações do moderador para responder a mensagens da lista contribuiu para o empobrecimento do objeto da atividade de aprender a moderar no que se refere a estas ações.

Ainda com referência às questões de caráter mais prático (relacionadas a dúvidas sobre ações que a moderadora iniciante deveria realizar), além das já comentadas preocupações sobre quando e com que frequência responder às mensagens postadas, Mila apresentou dúvidas sobre como resumir a discussão. Cumpre destacar, entretanto, que tais dúvidas não se referiam à estratégia geral de resumir ou “costurar” idéias ao longo da discussão (sugerida na literatura sobre moderação, como Collison et al, 2000, Winograd,

2001, Noakes, 2001, entre outros – cf. capítulo 2), mas especificamente à elaboração de um resumo semanal da discussão (referido pelos participantes como “resumo da ópera”) que, conforme já relatado em seções anteriores, Mila assume como tarefa em função de sua experiência no curso on-line que deu origem à lista. Neste curso, o professor elaborava um resumo da primeira semana de discussão e pedia voluntários para elaboração dos resumos das semanas seguintes.

Logo ao final da primeira semana, Mila já demonstra sua preocupação com a tarefa:

**“Aimeudeus, quando penso que a primeira semana acabou, que eu devo tentar resumir as contribuições à discussão, e apresentar a nova semana... não sei pra que fui me meter nessa!”**

*(Trecho do diário de Mila, 28/09/01)*

**Diante do desafio, Mila pede orientação por e-mail a José e Kátia:**

“Olá,  
Preciso de luz: como vou fazer o resumo de discussão da primeira semana? Foram muuuuuuuitas mensagens trocadas sobre o tema... Tô meio perdida.  
Mila”

*(Mensagem de Mila para Kátia e José, 30/09/01)*

**No mesmo dia, à noite, José relata sua experiência no curso on-line, destacando que ele focalizava as perguntas propostas para discussão (e não outros temas) e relacionava os comentários com suas próprias palavras (“sem copiar/colar”) procurando não distorcê-los (“evitava que eu “intepretasse” além do possível”):**

“Oi, Mi.

(...) sabe como eu fazia os Resumos da Ópera? Eu delimitava as perguntas propostas para a semana, ia lendo todas as mensagens enviadas que de alguma forma as respondessem e criava um resumo em um arquivo TXT no qual registrava (sem copiar/colar) o que cada um havia dito e como os comentários de cada um se relacionavam aos dos outros. Dá um trabalhão, mas evitava que eu "interpretasse" além do possível as idéias dos alunos. A vantagem é que havia uma mensagem em que as contribuições de todos eram postas em confronto de modo rápido.

Será que ajudei ou "apavorei"?  
Bjs  
José”

*(Trecho de mensagem de José para Mila, 30/09/01)*

**Kátia também dá sugestões práticas para a elaboração do resumo, sugerindo que Mila selecione trechos relevantes e “costure” um resumo. Kátia destaca que não se deve ter medo de excluir alguma idéia e que o mais importante é sistematizar os comentários relacionados ao assunto em foco (“qualidade e avaliação em EaD”) para facilitar o prosseguimento do plano de discussão:**

“Mila,  
(...)

Sobre sua dúvida, talvez minhas sugestões sejam meio óbvias , mas... Lá vai... Acho legal vc, ao fazer o resumo, separar as contribuições entre aquelas diretamente relacionadas às questões propostas inicialmente e aquelas q suscitaram outros tópicos e, então, fazer o resumo dividido em duas partes. Eu acho q eu faria o seguinte: abriria duas janelas de composição de mensagem nova dentro do meu programa de e-mail (uma para resumir as idéias mais diretamente relacionadas aos tópicos da semana e outra para os tópicos novos q surgiram). Com as duas janelas de composição abertas (mas minimizadas) iria relendo as msgs enviadas e, ao identificar um trecho relevante, copiaria e abriria uma das janelas de composição para colá-lo. Ao final, teria os trechos todos colados em cada uma das duas novas msgs q eu estaria redigindo. Aí, eu leria os trechos e "costuraria" um resumo para cada.

Mais duas dicas... Primeiro, não tenha medo de excluir a idéia de alguém (isso acaba deixando a gente louca ao tentar fazer um resumo). Basta na hora de enviar o resumo para a lista, pedir q, se alguém achar q não teve sua idéia contemplada, envie um comentário em pvt pra vc acrescentar ao resumo geral. Segundo, parece-me q o q não pode faltar é sistematizar os comentários relativos às perguntas propostas para q a discussão prossiga bem para a segunda semana. Portanto, se vc não puder resumir tudo o q foi falado sobre aqueles tópicos q foram surgindo à margem das questões centrais, apenas cite os tópicos (sem retomar o q se falou sobre eles), dizendo algo como: "Surgiram outros tópicos relacionados à discussão geral mas não diretamente voltados a responder às questões propostas. Foram eles: a honestidade dos alunos ao serem avaliados etc. etc. etc..." Acho q a prioridade a ser dada é para o foco da discussão, ie, qualidade e avaliação em EAD, e assim favorecer a continuidade das discussões das próximas semanas.

Espero ter ajudado alguma coisa. (...) Se vc tiver alguma dúvida sobre alguma das minhas sugestões, não hesite em perguntar. :-)

Bjs,  
Kátia”

*(Mensagem de Kátia para Mila, 30/09/01)*

**José e Kátia enviaram suas respostas à Mila na noite do mesmo dia em que esta pediu ajuda. Apesar disto, como Mila dispunha apenas de poucas horas naquele dia para fazer o resumo, ela não seguiu as orientações dadas e criou sua “própria técnica”, conforme indicado em suas mensagens para José e Kátia:**

“José,

Obrigada pela resposta. Como demorou, e eu só tenho hoje para trabalhar neste resumo, senão ele perde o sentido, fui criando minha própria técnica.

Coloquei as duas perguntas, mas também os temas que emergiram durante a semana, e fui copiando e colando trechos das mensagens referentes a cada um em ordem de réplicas e tréplicas. Agora estou dando uma editada, para arrumar. Fiz isso direto no corpo de uma mensagem. já que não vão anexos.

Tive a mesma preocupação que você, de não interpretar as respostas, mas, ao mesmo tempo, ter todas as diferentes visões em um único documento organizado creio que é uma vantagem, principalmente para uma síntese posterior.

No início achei que deveria fazer um resumo. Mas, à medida em que fui trabalhando, achei que empobreceria a riqueza das participações. Vamos ver o que a turma vai achar... Estou no computador desde às 17 horas direto só nesta tarefa...nas outras semanas espero que alguém se candidate, porque senão não vou aguentar... Moderadora pede arrego!!!

Mila”

*(Mensagem de Mila para José, 30/09/01)*

“Kátia,

Obrigada por ter parado sua ocupação para me responder! (...)

Na verdade, como as luzes não vinham, tomei algumas decisões sozinhas. Na hora em que apertei o botão de enviar, entrou sua mensagem. Teria incluído recomendação para que as pessoas se comunicassem em private caso não concordassem com alguma fala a elas atribuída ou não se sentissem contempladas.

Passei mesmo por este dilema: tinha algumas mensagens que considerei muito elementares...mas tinha que espremer alguma coisa para a pessoa não se sentir discriminada. No fim, ficou muito longo, mas serve como um pour mémoire. Não usei sua técnica de duas mensagens na tela, fiz na mesma mensagem, coloquei os tópicos e fui colando os trechos pertinentes. Deu no mesmo...

(...)

Beijos,

Mila

*(Mensagem de Mila para José, 30/09/01)*

Nas mensagens reproduzidas acima, ao relatar como fez o resumo, Mila diz que preferiu copiar e colar mensagens em vez de resumi-las por medo de “empobrecer a riqueza das participações”. Ela também reconhece, entretanto, que incluiu mensagens pouco relevantes para não correr o risco de magoar alguém. Como já discutido na seção 5.2.3, Mila admite, em seu diário, que uma síntese apenas com trechos relevantes seria mais trabalhosa que a inclusão de todos os comentários:

“Pena que as mensagens de K.e ZP chegaram quando eu tinha acabado de escrever e enviar o resumo. Mas, no fundo, pelo exemplo do Resumo da Ópera em nosso curso, eu já sabia qual era a posição de ambos, de não incorporar todos os comentários, descartar alguns, incluir só os mais relevantes. Acho que me daria muito mais trabalho de fazer esta seleção. Acabei passando a bola para a turma. Que cada um edite seu documento e faça sua própria síntese. Vamos ver o que vai dar.”

*(Trecho do diário de Mila, 30/09/01)*

Mesmo valorizando o trabalho de Mila, Kátia insiste na importância de “resumir” as idéias centrais e não apenas “justapor” todas as idéias apresentadas:

“Mila,

Parabéns pelo trabalho de resumo da ópera! Sei q é um trabalho e tanto! (...)

Mais adiante, acho q será legal dar uma resumida no q for central para a discussão, além de justapor as idéias apresentadas. Mas dá pra fazer isso depois... Na Semana 2, inclusive, há uma pergunta q relaciona o texto 1 com o texto 2. Vai ficar redondo.

(...)

Um grande abraço,

Kátia”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 30/09/01)*

**Seguem-se, então, mensagens trocadas entre Mila e Kátia que buscam esclarecer a diferença (sugerida por Kátia) entre resumir e justapor idéias:**

“Kátia,  
Ainda bem que você gostou do resumo da ópera! (...)  
Não entendi o que você quis dizer com justapor as idéias apresentadas. Queria que você me explicasse um pouco o que você tem em mente. Mas vou meio que empurrar isso pra frente, pois vou entrar num novo rodaminho esta semana. (...)  
Beijos,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia, 01/10/01)*

“Oi,  
(...) Só quis dizer q uma coisa é "justapor" idéias - copiar e colá-las. Outra coisa é resumi-las com suas próprias palavras, selecionando, parafraseando, estabelecendo relações. Aí não chamaria de "justapor" pq as idéias já estariam muito interligadas.  
Bjs,  
K”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 01/10/01)*

**Após o esclarecimento acima, entretanto, Mila, por compromissos pessoais e profissionais fora da lista, não pôde retomar o trabalho de síntese. Em outras palavras, ainda que tenham sido abordadas as diferenças entre justapor, selecionar e relacionar idéias, Mila não chegou a modificar sua prática no tocante à ação de resumir contribuições. Além disso, ainda que esta ação tenha sido um dos focos de atenção de Mila em seu processo de aprender a moderar, tal preocupação não se estendeu ao desenvolvimento da atividade de discussão como um todo, mas se restringiu à dificuldade inicial de elaborar o resumo da primeira semana. Desta forma, embora “resumir contribuições dos participantes da lista” tenha constituído um aspecto relevante do objeto da atividade de aprender a moderar aqui investigado, este aspecto acabou não sendo aprofundado, empobrecendo o objeto da atividade.**



### **5.3.1.2. Questões gerais sobre o trabalho do moderador**

Dentre os temas e dúvidas levantados pela moderadora iniciante em seu processo de aprendizagem, com referência às questões gerais sobre o trabalho do moderador identificadas a partir da observação e reflexão sobre a própria prática (mas não relacionadas a dúvidas sobre quais ações deveriam ser realizadas), incluem-se a importância do uso adequado da linguagem pelo moderador, aspectos emocionais envolvidos na interação via lista, o tempo necessário para o trabalho de moderação e dúvidas sobre a necessidade de o moderador ser um especialista em conteúdo ou um animador/facilitador da discussão.

Com relação ao uso da linguagem pelo moderador, Mila observa a prática dos moderadores mais experientes, Kátia e José, destacando o estilo direto e informal que, ao mesmo tempo, passa seriedade e segurança (cf. seção 5.3.2, onde se comenta sobre os modelos de uso de linguagem oferecidos pela atuação de José e Kátia):

“Kátia fez algumas sugestões para tornar o texto [plano de trabalho proposto por Mila] mais claro. Basicamente usando uma linguagem mais direta nas perguntas propostas. Por que eu não consegui escrever assim, se ficou tão melhor? (...) Fiquei um tempão na frente da tela para escolher as palavras adequadas para introduzir o plano de trabalho na lista. Preciso motivar as pessoas para o tema...mostrar a seriedade da discussão e ao mesmo tempo imprimir um tom leve e cúmplice...bem

longe do professoral...ao mesmo tempo firme...afinal, acho que as pessoas esperam que eu saiba o que estou falando...do mesmo jeito que a gente sentia firmeza no José e a gente confiava no que vinha dele.”

*(Trecho do diário de Mila, 21/09/01)*

“(...) [nas mensagens de Kátia e José], chamou-me a atenção o estilo da linguagem, informal, usando recursos dos emoticons para descontrair e passar emoção. Mas ao mesmo tempo, toda vez que José Paulo fazia uma incursão pela teoria, sem deixar de tomar cuidado para não imprimir um tom professoral, ele usava uma linguagem séria, que deixava claro o domínio do conteúdo que ele tinha e ajudava a sedimentar a liderança que ele exercia. (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia, 21/09/01)*

Além de valorizar o uso adequado da linguagem para incentivar a participação do grupo, Mila também se preocupa em “escolher as palavras adequadas” para não ofender um participante:

“(...) E hoje caí neste humor crítico (...) ao ler a resposta da [nome de participante] às questões propostas, fiquei desanimada, e acabei tentando escolher palavras adequadas para não ofendê-la, e ao mesmo tempo não deixar de dizer o que penso.”

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

No caso acima, a linguagem se relaciona, portanto, a aspectos emocionais envolvidos na interação via lista, outra questão recorrente entre aquelas levantadas por Mila ao longo da atividade de aprender a moderar. Conforme explicitado em trecho de mensagem de Mila para Kátia e José (já reproduzida na seção anterior), ao decidir responder imediatamente à primeira contribuição de Ieda, Mila destaca o componente afetivo de sua decisão: “Respondi à Ieda, mesmo correndo o risco de ter sido precipitada, atropelando a discussão...Afinal, no caso há um componente emocional.”. Mila não queria que Ieda se sentisse negligenciada.

Ao fazer o resumo da semana, como já mencionado na seção anterior, Mila também se preocupa em não magoar algum participante pela eventual exclusão de uma idéia e acaba se sentindo desconfortável ao descobrir que isso havia acontecido:

“(…) Outra percepção: os sentimentos são muito delicados na lista, justamente pela ausência do presencial. Explico: diante das reações positivas – até excessivamente positivas eu diria – ao meu RESUMO DA ÓPERA, fui relê-lo para tentar descobrir que maravilha era essa que eu não estava percebendo. E aí descobri um furo lamentável: omiti várias contribuições do George (...) Fiquei arrasada. (...) Passei a semana sem saber o que fazer e o Geraldo em silêncio total, o que só me fez sentir pior, imaginando-o ofendido. Hoje decidi: escrevi um e-mail desculpando-me, e vou fazer uma espécie de errata no prólogo do segundo RESUMO DA ÓPERA. Acho importante por dois motivos: resgatar esta relação/participação e manter o arquivo das discussões fiel às contribuições, já que foi esta a metodologia que escolhi.”

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

Além das preocupações em não magoar ou ofender o outro, Mila também destaca a criação positiva de laços afetivos que começam na interação através da lista, se estendem para mensagens pessoais e retornam para a discussão em forma de uma participação mais colaborativa:

**“(…) Mais uma observação: quando as pessoas desenvolvem relações em private, isso se reflete na lista, e se as relações são cordiais e afetuosas, isto também é transferido para a lista. Constatei isso na minha relação com Manuel. (...) Ele tomou a iniciativa do contato, e, ao longo da semana, trocamos vários e-mails. Resultado: estabeleceu-se uma colaboração entre nós. Ele vai fazer uma parte do RESUMO DA ÓPERA desta semana (que eu tinha sugerido na lista antes da correspondência em private) e ele mandou uma super-contribuição à lista, sabendo que eu estava muito, muito enrolada, só pra não deixar a peteca cair. Isso ele não disse mas eu percebi e agradei a ele pela sensibilidade.”**

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

Mila também valoriza o carinho demonstrado por diversos participantes através de mensagens de elogio e agradecimento por sua moderação:

“Kátia e José,

Estou encantada com o retorno das pessoas. É verdade, nada paga este carinho...é muito além do desempenho profissional. E é interessante como acontece através da virtualidade. Lembra como discutimos na nossa turma a questão das emoções através do computador? É incrível como as pessoas estabelecem vínculos e se identificam sem nem se "conhecerem" fisicamente. Tem um outro conhecimento intermediado pelo computador...e uma enorme carga de afetividade.

Não conheço Alda, nem Maria, nem Manuel, mas é como se eles estivessem perto de mim. Com Alda e Manuel desenvolvi contatos em private muito interessantes, motivados pela lista. Alda me mandou uma mensagem linda sobre o resumo da ópera, mas em private.

Mais uma vez, vocês são os "culpados" de tudo! ;- ) Thanks! Merci beaucoup!  
Mila”

*(Mensagem de Mila para Kátia e José, 03/10/01)*

Ainda com relação às questões gerais sobre o trabalho do moderador identificadas a partir da observação e reflexão sobre a própria prática (mas não relacionadas a dúvidas sobre quais ações deveriam ser realizadas), Mila ressalta o tempo necessário para o trabalho de moderação e as dificuldades para conciliar tal trabalho com os demais compromissos pessoais e profissionais, como se pode observar nos trechos de mensagem e do diário reproduzidos a seguir:

“Oi, uma das coisas mais difíceis é lidar com a própria agenda. Agora por exemplo, são 2 e 15 da manhã e continuo no computador. Não estou com insônia! Estou é me sentindo culpada de não ter conseguido dar atenção à lista hoje. (...)”

[ ]s sonolentos,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia e José, 28/09/01)*

“28/set - (...) Fico pensando o tempo que esta moderação tem me tomado... e mesmo assim, acho que poderia atuar muito melhor... Ainda bem que amanhã é sábado e dá pra trabalhar um pouquinho. (...) Quando comecei, achei que ia me ocupar pouco da lista. Ledo engano...estou estudando muito, não só sobre moderação, mas sobre o tema discutido...e sobre jeitos para animar e provocar a turma. Claro que não são dados a priori, a própria interação vai sugerindo caminhos. Na verdade tenho me dedicado um considerável número de horas diárias. Como fico conectada direto no servidor dedicado do escritório, vou acompanhando o movimento de mensagens e respondendo na medida do possível. Ontem (27/9) fiquei duas horas direto na lista e mais uma hora picadinha ao longo do dia. Mas fico pensando nela muito mais. Acho que sou meio obsessiva.”

“30/set: São 22,15h. Estou desde as 17 horas no computador fazendo o resumo das discussões da primeira semana. Foi cansativo mas muito gratificante. (...) Eu ainda teria que responder dez mensagens recebidas hoje (...) mas estou extenuada...vou deixar para amanhã.”

“5/out – sexta-feira. Esta semana voou. Estive completamente envolvida pelo trabalho do escritório, cheia de programação social à noite, e assim ...a moderação dançou. Hoje estou sentada desde as 21 horas (são 23,34h) para tirar o atraso.”

**“28/out – (...) Mesmo esta pequena participação de hoje – resposta a duas mensagens – preparo do plano de trabalho da semana – me tomou exatas duas horas... É extenso o tempo que se precisa dedicar a uma moderação...é complicado...e tem que ser mesmo por paixão, já que dificilmente é um negócio remunerado, a não ser que você seja moderador de um curso pago. Considero esta doação de tempo voluntário como tempo dedicado ao estudo. É meu grupo de estudos.”**

*(Trechos do diário de Mila, 28 e 30/09/01, 05 e 28/10/01)*

O destaque que Mila atribui à questão do tempo sugere que o gerenciamento deste seja um aspecto importante a ser incluído como parte do objeto da atividade de aprender a moderar listas de discussão.

Finalmente, com relação a questões gerais sobre o trabalho de moderação, Mila também levanta dúvidas sobre a necessidade de o moderador ser um especialista (aquele que domina e ensina conteúdo) ou um animador/facilitador da discussão:

“10/ set - (...) Ainda acho que devo aprender muito para poder animar/moderar uma lista. José diz que não. Na visão dele não há necessidade do moderador dominar o conteúdo inteiramente (aliás, quem domina?). A gente deve ser capaz de motivar as pessoas a participar e refletir.”

**“20/ set - (...) Me pergunto como será moderar uma discussão onde não se domina um conteúdo. Isso é que é revolução! Quando eu dava aula no [nome do colégio], nem pensava em entrar em sala sabendo pouco. Tinha pavor de um aluno perguntar uma coisa e eu ter que dizer: “não sei”.”**

“05/out (...) ao mesmo tempo não deixar de dizer o que penso. Se não, acho que a moderação perde o sentido e eu acabo não ensinando (ia dizer ensinando mesmo, depois me bloqueei, porque moderador não ensina, permite a descoberta, aponta caminhos, anima debates: tudo eufemismo) nada. A pessoa fica crente que está abafando, e continua igual a como começou.”

*(Trechos do diário de Mila, 10 e 20/09/01, 05/10/01)*

Embora Mila pareça valorizar o conhecimento de conteúdo por parte do moderador (cf. trechos de diário acima), ela também reconhece a importância do papel deste como animador da discussão, como mostra a mensagem abaixo:

“Olá Kátia,

(...) Eu estou assim meio sem gás, inclusive na moderação. Vou ver se consigo me dedicar um pouco neste feriadão para animar a discussão dos padrões do MEC. Tenho certeza de que se a moderadora injetar gás, os outros respondem. Mas, se nem a moderadora se anima, como os outros vão se animar, não é?

Beijos saudosos,

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia, 02/11/01)*

### **5.3.1.3. Questões gerais sobre a dinâmica de funcionamento da lista**

Como já mencionado, o terceiro núcleo de significado em que foram agrupados temas e dúvidas da moderadora iniciante na atividade de aprender a moderar foi o de questões gerais sobre a dinâmica de funcionamento da lista de discussão. Neste núcleo, incluem-se suas tentativas de compreender a dinâmica de discussão como um todo (de que forma um tema leva a outro, o que dificulta e o que favorece a participação) e questionamentos específicos sobre o ritmo de discussão e volume de mensagens adequados para a lista.

Em seu diário, Mila reconhece que “a lista adquire vida própria” e surgem assuntos não previstos a partir da proposta inicial de discussão:

**“(...) Tem algumas coisas que tem martelado na minha cabeça...**

**A lista adquire vida própria. Um autor que li (a partir de uma experiência de moderação sobre Administração do Absurdo que descobri no site eModerators) disse isso. E eu estou confirmando na prática... A gente propõe o tema, a pergunta e depois, ele bate asas...não se sabe que rumo vai tomar, pra onde ele vai. Usei uma imagem que não sei se foi muito feliz, com Elza, que reclamava da sobrecarga de e-mails e dos assuntos derivados que acabam interessando a poucos, é a imagem de um novelo, na verdade com fios partidos: você vai puxando os fios e acaba desenrolando-os, cada um com sua ponta. Quando escrevia isso para ela, veio a imagem da rede e aí entendi porque se usa esta conceito de nó de rede...”**

*(Trecho do diário de Mila, 28/09/01)*

**Logo no início da discussão, Mila também já busca identificar fatores que inibem e incentivam a participação – tais como a dificuldade de uma pergunta norteadora da discussão e o tom coloquial, respectivamente:**

**“(…) Fico tentando entender a dinâmica da participação. Por exemplo, tenho certeza que a complicação da pergunta do José [sobre bases teóricas] começou inibindo a participação... daí começaram a expor que era difícil, que não era possível, e o desconforto começou a se manifestar. Quando a discussão ficou mais coloquial, a turma passou a contribuir mais. Para isso valeram a provocação da Kátia e a reação do Manuel.”**

*(Trecho do diário de Mila, 28/09/01)*

**Durante a entrevista, realizada um mês após o início da experiência de Mila como moderadora, ela faz uma avaliação geral da atividade, que parece frustrar, de alguma forma, suas expectativas iniciais de desenvolvimento da discussão:**

“(…) E eu acho que as discussões, com raras exceções, ficam no achismo e não na análise teórica. (...) Eu não queria que fosse uma lista de distribuição de informações, mas um grupo de estudos. Por isso a sugestão de um plano de trabalho com cronograma.”

*(Trecho de entrevista com Mila, 26/10/01)*

**Relacionada às questões sobre a dinâmica e o conteúdo da discussão, está a reflexão de Mila (já comentada na seção 5.2.3) sobre o contexto específico em que se dá a interação – ou seja, uma lista de discussão para formação contínua de profissionais de caráter informal e voluntário – e a influência deste contexto no ritmo da discussão, no volume de mensagens e no planejamento do uso do tempo. Tal reflexão começa ao final da segunda semana de moderação, em que Mila reavalia sua proposta de plano de trabalho, e se confirma na entrevista após um mês de moderação:**

**“5/out – sexta-feira. Com exceção das primeiras mensagens enviadas ainda no fim de semana, só a Lena se animou a mandar uma contribuição ontem (quinta). E isso me leva a uma outra reflexão: acho que em um ambiente de**

**discussão como este, voluntário, não comprometido com curso, não funciona manter um nível de trabalho constante e ininterrupto. Se fosse refazer o plano hoje, proporia uma semana de trabalho e uma de pausa. Parece que todos ficaram sem fôlego, inclusive eu. (...)**

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

**“Qual a intensidade de trabalho que é possível imprimir a um grupo de estudos informal via web? Lena acha que minha proposta foi muito ambiciosa, e que deveria ter sido quebrada, talvez em um ou dois textos só. Não acredito que esta seja a questão. Acho que a proposta tem que ter princípio, meio e fim, os cinco textos fazem sentido e se completam. Mas acho que o ritmo de trabalho deveria ser diferente. Há algum tempo tenho pensado que deveria intercalar uma semana de trabalho com uma de pausa.”**

*(Trecho de entrevista com Mila, 26/10/01)*

Observe-se que Mila não aprofunda sua avaliação da escolha dos textos a serem discutidos nem levanta questionamentos sobre como estes são utilizados. Em termos da Teoria da Atividade, ela não avalia a escolha dos textos como instrumentos mediadores da atividade nem o modo como são usados. Mila preocupa-se especialmente com a adequação da frequência e do volume de mensagens às características da lista, o que a leva a pensar em reformulações da proposta de trabalho apenas em termos de regras de cronograma (“uma semana de trabalho e uma de pausa”).

Desta forma, a reflexão sobre o ritmo de discussão e volume de mensagens adequados à discussão se torna parte do objeto da atividade de aprender a moderar e é vista por Kátia e Mila como uma questão complexa para a qual não há respostas prontas:

“Mila,

(...) É muito bom ver q vc não deixa a peteca cair. De verdade!

Mas talvez em vez de vê-la quase colada no chão, possamos vê-la sendo jogada em câmera lenta ou com novas regras no jogo... ;-) Essa, na verdade, é só uma metáfora para se pensar sobre uma questão q vc levanta no seu diário [em 05/10] e q eu tb me pergunto - qual é o ritmo e volume de mensagens ideal para se manter uma comunidade de aprendizagem on-line (considerando aí questões como: motivação - qto mais intensa é a interação, mais ficamos motivados; disponibilidade de tempo - qndo estamos sobrecarregados com outras tarefas, uma interação mais intensa gera ansiedade; número de participantes efetivamente envolvidos na discussão - será q uma interação menos ou mais intensa faz menos ou mais gente participar, etc. etc.). Veja q tb não tenho respostas. Acho q ninguém tem. Ainda será preciso pesquisar muito... ;-) (...)

Bjs,

Kátia

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 06/10/01)*

“Obrigada, Kátia, pelos comentários. (...)

Sei que ninguém tem respostas para esta questão do ritmo e da intensidade de mensagens, envolvimento e trabalho. Mas por enquanto vou só registrando minhas observações. (...)

Bjs,

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia, 07/10/01)*



Na seção 5.3.1 e suas sub-seções, o objeto da atividade de aprender a moderar aqui investigado foi retomado e detalhado a partir da identificação de temas e dúvidas levantados pela moderadora iniciante em seu processo de aprendizagem.

Na seção 5.3.2, a seguir, os instrumentos mediadores da atividade de aprender a moderar (já descritos na seção 5.1.2) são retomados e detalhados, com a discussão de como os participantes utilizaram tais instrumentos, incluindo limitações e dificuldades relacionadas a este componente da atividade.

### **5.3.2. Foco nos instrumentos mediadores da atividade**

Conforme já apontado na seção 5.1.2, dentre os instrumentos mediadores da atividade de aprender a moderar em questão, a linguagem escrita, o computador, a Internet e o próprio recurso da lista de discussão são ferramentas básicas, porque são pré-condições para a existência da atividade. Além dessas ferramentas e da própria discussão (que se tornou foco de observação e reflexão da moderadora), foram utilizados como instrumentos para mediar a atividade:

- (f) o diário da moderadora iniciante (enviado por e-mail, como documento anexo, para os moderadores habituais da lista, Kátia e José), no qual Mila relata livremente sua experiência de moderação;
- (g) mensagens de e-mail entre Mila, Kátia e José sobre a moderação da lista, incluindo comentários feitos por Kátia sobre o diário (que, desta forma, tornou-se um diário dialogado);
- (h) modelos de moderação representados pela atuação de Kátia e José na lista desde a sua criação (no caso de José, também sua atuação como professor do curso online feito por Mila);

- (i) modelos de moderação apresentados na literatura e levados ao conhecimento de Mila através da indicação do site E-moderators ([www.emoderators.com](http://www.emoderators.com)) e de alguns textos sobre o assunto.

Para compreender melhor como os participantes utilizaram tais instrumentos e identificar possíveis limitações e dificuldades relacionadas a este componente da atividade, foram analisados o diário de Mila, as mensagens de e-mail entre Mila, Kátia e José e a entrevista com Mila – cf. seção 4.6, sobre os procedimentos de análise de dados.

Com relação ao diário, Mila o vê como uma forma de registrar suas observações sobre sua experiência de moderação e acredita que tais registros somados a relatos de outras experiências podem ser úteis para a construção de conhecimento sobre moderação de listas de discussão:

“(…) Mas por enquanto vou só registrando minhas observações. Depois quem sabe, comparando com a de outros (como a sua e de José), a gente consiga propor uma síntese, indicar pistas... para nós mesmos. (...)”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia, 07/10/01)*

Kátia, por sua vez, procura orientar Mila a não apenas registrar suas observações, mas refletir sobre sua prática. Dentro de uma perspectiva de formação reflexiva do moderador, já comentada na seção 2.2 (cf. Tavares, 2001; Schön, 1995; Gómez, 1995), Kátia (esta pesquisadora) busca seguir a proposta de Smyth (1992) para a promoção da reflexão crítica, que se baseia em quatro tipos de ação ligadas a uma série de perguntas: (1) descrever (O que faço?); (2) informar (O que isto significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?); (3) confrontar (Como me tornei assim? Quero ser assim?); (4) reconstruir (Como eu poderia agir de maneira diferente?). Desta forma, Kátia começa orientando Mila a descrever suas ações:

“Mila,  
(…) Btw, como vai seu diário de moderação? Qndo puder, mande pra gente ir lendo e comentando, OK? :-) Acho q neste momento, vc deveria ir fazendo no diário uma descrição do que acontece na lista durante este período da sua moderação - o q vc faz, pq vc faz, o q os participantes fazem.  
Bjs,

Kátia”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 27/09/01)*

Em outra mensagem, Kátia insiste para Mila descrever suas ações de forma mais detalhada:

“Mila,

(...)

Sobre seu diário, foi mesmo um grande prazer lê-lo. Deu pra sentir vida, veracidade, em cada palavra. E, é claro, dei vários sorrisos diante da tela do computador... (...) Penso q vc possa continuar no mesmo tom. (...)

Gostaria de sugerir também q vc fosse o mais específica possível em seus comentários, tentando literalmente descrever o q vc faz ao moderar.

Coisas do tipo: "li a msg tal [especificar], achei [não pertinente] e ainda assim respondi (...) só pra valorizar a participação dela". Aí vc pode se aproveitar bastante do copiar e colar...

(...)

Kátia”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 01/10/01)*

Dias depois, buscando focalizar a ação de “informar”, proposta por Smyth (1992), Kátia já solicita que Mila, além de descrever o que faz e sente, explicita as razões para tais ações e sentimentos:

“Mi,

(...)

Especificamente sobre seu diário, é im-pres-sio-nan-te como vc consegue ser transparente. Isso é muito bom.

Sugeriria que você acrescentasse outra perspectiva além de falar livremente sobre o que faz e sente. Seria relatar tais ações e sentimentos e parar para pensar um pouquinho por que você está agindo ou sentindo dessa maneira. No caso do George, por exemplo, seria algo como: "entrei em contato com o George em private porque me senti culpada / porque achei que fui injusta/ porque tive medo de ele ter ficado magoado comigo e acredito que o moderador tenha que proporcionar uma boa relação entre todos/ e tantos outros possíveis porquês... ;-)

Sobre suas respostas às minhas perguntas relativas ao Diário de Bordo 1, ficarei na espera... ;-)

(...)  
Bjs,  
Kátia”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 06/10/01)*

Apesar das tentativas de Kátia de orientar Mila para descrever sua prática de moderação e tentar identificar crenças e teorias subjacentes a tal prática, a limitação de tempo disponível de Mila para moderar (cf. a questão do tempo discutida na seção 5.3.1.2) e ainda responder a perguntas propostas por Kátia (conforme mencionado na mensagem acima) e aprofundar seu diário constitui uma grande dificuldade para o uso do diário como ferramenta de desenvolvimento da reflexão crítica. Embora Mila reconheça a importância de se dedicar mais ao diário (que se tornou um diário dialogado em função dos comentários e perguntas de Kátia) e deseje fazê-lo, como indicado na mensagem abaixo, isso acaba não ocorrendo:

“Obrigada, Kátia pelos comentários. Na verdade não parei para refletir sobre suas perguntas. E vou incorporando à reflexão apenas às que me lembro de cabeça. Sei que como material para trabalho o Diário deve ser mais denso e contemplar as suas perguntas. Prometo que me dedicarei a isso. (...)  
Bjs,  
Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia, 07/10/01)*

Na entrevista após um mês de moderação, Mila relata a dificuldade de manter o diário e expressa sua preferência pela interação por e-mail com Kátia e José, através da qual pode discutir questões práticas para a tomada de decisões:

“É difícil manter um diário. Depois da segunda semana, eu acabei deixando de lado. Não é que eu não goste de escrever, mas acho que exige mais tempo, pra ser autêntico, verdadeiro. É bom quando a gente tem mais tempo pra comentar, refletir, escrever tudo o que está pensando sobre a lista, sobre a moderação, sem censura. (...) Quando a gente se fala por e-mail, é diferente. Acho muito importante ter esse contato, esse apoio constante. A gente discute e ajuda a tomar decisões importantes pro funcionamento da lista.”

*(Trecho de entrevista com Mila, 26/10/01)*

Ao longo de toda a atividade de aprender a moderar, as mensagens de e-mail entre Mila, Kátia e José foram o instrumento mais utilizado, sendo enviadas diariamente e, em geral, respondidas em menos de 24 horas – chegando a, no máximo, 48 horas (cf. seção 5.1.2). Para Mila, esta interação lhe dá uma sensação de segurança, especialmente na fase inicial de seu trabalho de moderação:

“Kátia me manda mensagem em private. Que alívio! Não estou sozinha. Alguém vai me ensinar a moderar. Ela estabeleceu algumas regras entre nós. José e ela vão me ajudar em tudo. O frio na barriga diminuiu.”

*(Diário de Mila, 10/09/01)*

“(…) Bem, e agora? Vamos ver se as pessoas vão reagir... Kátia foi a primeira a mandar resposta, em private. Esta mediação de K e José é ótima. Me dá um reforço e corrige rumos. Mesmo com mínimas alterações que sejam, me sinto mais segura, achando que dá pra minimizar as bobagens que possa fazer. K foi generosa. Achou o texto da mensagem perfeito! José concordou e deu parabéns...ai que bom!”

*(Trecho do diário de Mila, 21/09/01)*

Mila vê Kátia e José como moderadores experientes e valoriza as opiniões deles para ajudá-la a aprender a moderar:

“Kátia e José,  
Querem ajudar a construir uma nova moderadora? Então dêem pitacos na moderação, please. Críticas e elogios são bem-vindos, pois ambos ajudam a crescer, tá!

Vocês imaginam que as dúvidas e inseguranças sejam muitas, não é? Afinal, também encararam uma lista pela primeira vez.

Beijos,  
Mila”

*(Mensagem de Mila para Kátia e José, 26/09/01)*

Kátia, por sua vez, não quer que a interação por e-mail se torne apenas uma forma de ela e José prescreverem ações para a moderadora iniciante e encoraja Mila a compartilhar sua própria visão de moderação como um ponto de partida para a discussão entre os três:

“Mila,  
Compartilhe conosco mais sobre sua própria visão da moderação. Acho isso legal.  
Pra não ficar uma coisa muito "prescritiva" da nossa parte... ;-)  
(...)  
Bjs,  
Kátia”

*(Trecho de mensagem de Kátia para Mila, 27/09/01)*

Ao longo da atividade, entretanto, Mila também utiliza mensagens de e-mail para pedir a Kátia e José orientações práticas e diretas sobre o que fazer, conforme já comentado e exemplificado na seção 5.3.1.1, que apresenta questões práticas sobre a atuação do moderador, relacionadas a dúvidas específicas de Mila sobre o que fazer para moderar a discussão em foco. O trecho de diário abaixo ilustra como Mila planeja usar o e-mail para consultar a opinião de José e Kátia, seus “orientadores”:

“(...) Hoje é sexta, teoricamente o último dia de nossa discussão [da semana]. Mas só começamos a discutir a primeira questão. A segunda ninguém ainda abordou. Acho que vou refletir sobre ela amanhã, mandar uma contribuição a lista, e aí sim, vou perguntar a ZP e K o que fazer: adio o cronograma ou o mantenho? Assumo minha idéia de estender mais uma semana, para quem quiser discutir mais ou para pausa? Vamos ver. Vou pensar mais e depois discutir com meus orientadores.”

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

Ainda que, algumas vezes, conforme já comentado e exemplificado na seção 5.3.1.1, Mila peça orientação a Kátia e José e, mesmo antes de obter respostas, decida sozinha o que fazer, a maior parte das mensagens trocadas entre Mila, Kátia e José envolveu discussão para definir alguma ação a ser realizada, em seguida, na lista. Este foco na tomada de decisões práticas e imediatas (já indicado na seção 5.3.1.1) e as limitações de tempo (comentadas acima, com referência ao diário dialogado) acabaram por desestimular o aprofundamento das relações entre teoria e prática, limitando o uso desta interação por e-mail como instrumento mediador da atividade de aprender a moderar.

Com relação aos modelos de moderação representados pela atuação de Kátia e José na lista desde a sua criação (no caso de José, também sua atuação como professor do curso on-line feito por Mila), eles são mencionados por Mila tanto em seu diário quanto em suas mensagens para Kátia e José. Diante da dúvida sobre quando responder à primeira contribuição para a discussão enviada para a lista, por exemplo, Mila se recorda do que José fez no curso on-line em que foi seu professor:

**“(...) Lembro que José esperou a segunda mensagem para reagir, no curso que fiz (a primeira era minha...e ficou sem resposta...até que cobre em private).”**

*(Trecho do diário de Mila, 05/10/01)*

Nessa situação, entretanto, Mila não segue o exemplo de José, preferindo responder imediatamente à primeira mensagem enviada para a lista (cf. seção 5.3.1.1). De qualquer forma, a atuação de José neste caso foi usada como elemento de reflexão e discussão posterior sobre o momento adequado de envio de respostas do moderador (cf. seção 5.3.1.1).

A atuação de José também é modelo para Mila em relação ao volume de participação do moderador (uma das questões centrais para Mila – cf. seção 5.3.1.1):

**“27 set à noite! Cheguei em casa à meia-noite, fiquei no computador até 2,30h, tentando responder às mensagens para não ficar ausente. Não me convence um moderador ausente. Até porque José nunca ficou ausente em nossa sala. E mesmo agora, sigo observando José e Kátia, a freqüência com que postam mensagens, o que dizem, como dizem.”**

*(Trecho do diário de Mila, 27/09/01)*

Além das questões relativas ao momento e à frequência de envio de mensagens do moderador, outra importante área em que Mila observa a atuação de José e Kátia, reflete sobre o que eles fazem e os toma como modelos refere-se a como eles usam a linguagem, conforme já comentado na seção 5.3.1.2 e explicitado na mensagem a seguir:

“Kátia,

(...)

O exemplo de vocês é fundamental para minha experiência. E nem só na lista, agora. Particularmente no curso que fiz, observei muito a atitude da moderação, pois já estava interessada na pesquisa em EAD e meu objetivo em me inscrever foi ter uma experiência de EaD, como aluno, para entender o processo. Fico lembrando de como José estimulava, provocava e norteara a discussão. Vai desde a estratégia, até o tom das mensagens, o tamanho etc. Com você, Kátia, tenho contato mais recente, mais de moderação da lista e não do curso. E neste sentido também é importante e muito interessante, pois vai ao foco da minha experiência atual: o aprendizado de moderação em lista voluntária.

Em ambas as situações, chamou-me a atenção o estilo da linguagem, informal, usando recursos dos emoticons para descontrair e passar emoção. Mas ao mesmo tempo, toda vez que José fazia uma incursão pela teoria, sem deixar de tomar cuidado para não imprimir um tom professoral, ele usava uma linguagem séria, que deixava claro o domínio do conteúdo que ele tinha e ajudava a sedimentar a liderança que ele exercia. Ou seja, com toda a camaradagem e parceria, o grupo não era acéfalo: tinha um líder. (...)

Cada mensagem que chega de vocês, Kátia e José, é para mim uma fonte de inspiração. Se vocês pudessem ouvir meus pensamentos, descobririam muitas exclamações do tipo: Eureka, Lógico! Que boa idéia! Puxa, olha só como eles cutucam com entusiasmo, delicadeza e bom humor.

Particularmente sua primeira mensagem foi uma lição, e percebi que foi um empurrão para não deixar a peteca cair. (...)

[]s,

Mila”

*(Trecho de mensagem Mila para Kátia, 27/09/01)*

Em seu diário, Mila chega a destacar um trecho da mensagem de Kátia mencionada acima (“Particularmente sua primeira mensagem foi uma lição.”) e diz que precisa “aprender este jeitinho” para estimular a participação:

**“26/set – periga da discussão ficar entre Ieda, José e Kátia... Kátia parece perceber isso, e manda mensagem provocativa para a turma, citando nominalmente algumas pessoas:**



Pessoal,

A quarta-feira já está chegando (são quase três da matina) e a bola continua rolando solta depois do pontapé que a Ieda deu e do breve comentário da Mila... Ninguém pra fazer tabelinha? ;-) Depois, cadê o moral pra reclamar da Seleção? ;-) (Brincadeira, pessoal!...)

Lá vou eu, então, tentar lançar a bola pra dentro da grande área, OK? Esperando que alguém a pegue de jeito... ;-)

... Os outros critérios, como a Ieda e a Mila mencionaram, realmente podem valer tanto pro on-line quanto pro presencial, não acham?

[]s ansiosos-pela-discussão-pegando-fogo,

Kátia

PS - Manuel, vc está aí? Eu sei q vc bate um bolão... ;-) E vc, Dora, vi seu sinal de vida em outra lista... Estamos saudosos. Acho q vc tem muito a contribuir por aqui. Tem muita gente q não a conhece e adoraria ouvi-la. ;-) E aí, Ana? Não quer comentar? ;-) E aí, todo mundo!... ;-) (Como não dá pra citar os nomes de todos, fiz uma chamadinha a alguns dos mais antigos... Na lista, é claro! ;-) )

**Ao ler, penso: preciso aprender este jeitinho, que boa idéia para estimular as pessoas.”**

*(Trecho do diário de Mila, 26/09/01)*

Além dos modelos de moderação representados pela atuação de Kátia e José, também são mencionados no diário de Mila e em suas mensagens para Kátia e José modelos de moderação apresentados na literatura e levados ao conhecimento de Mila através da indicação de alguns textos sobre o assunto e do site E-moderators ([www.emoderators.com](http://www.emoderators.com)).

Logo no início de seu trabalho de moderação, Mila sente necessidade de se preparar e acredita que a leitura de textos sobre o assunto pode ajudá-la a aprender a moderar uma lista de discussão:

**“(...) Já é quase uma da manhã. Cheguei agora de um recital de poesias, mas não resisto ao meu novo trabalho de moderadora. Preciso me preparar. Imprimo os textos sugeridos pelo José a meu pedido. Ainda acho que devo aprender muito para poder animar/moderar uma lista. Uma das urls indicadas não abre. Dá trabalho pesquisar o caminho correto. Recorro ao querido Google (também descoberto via José...como vivi tanto tempo sem ele...o Google?). Descubro no site indicado muitos outros trabalhos interessantes sobre moderação. Perigo do excesso de informação. Me concentro nos que José indicou, que parecem ser clássicos. Mas não resisto e imprimo um mais atual, e dou uma olhadinha em uma pesquisa com e sobre moderadores. É grande. Mando para o escritório para imprimir lá. Parece semelhante à pesquisa que Kátia quer fazer a partir da minha experiência.”**

*(Trecho do diário de Mila, 22/09/01)*

Ao buscar textos acadêmicos sobre moderação a fim de fundamentar sua prática, Mila acolhe algumas recomendações de condutas (“o professor incentivando e estimulando os alunos, provocando a curiosidade etc.”), mas acaba fazendo uma crítica a textos que considera extremamente prescritivos (“mania de americano de modelar tudo”):

“Acordei cedo para ler os três artigos sobre moderação. Muito interessantes. Meio mania de americano de modelar tudo e criar parâmetro para tudo. Mas o mais interessante é o reconhecimento das qualidades intuitivas de um moderador. E que uma boa moderação não difere de uma boa aula presencial, com o professor incentivando e estimulando os alunos, provocando a curiosidade etc. Só que a partir daí tem tantos detalhes expostos nestes textos sobre moderação, que penso que ser moderador é ser meio super-homem ou super-mulher...Coisa que definitivamente não sou. (...)”

*(Trecho do diário de Mila, 23/09/01)*

A crítica de Mila ao excesso de detalhamento das condutas de moderação descritas e prescritas na literatura (“tem tantos detalhes expostos nestes textos”) fica clara na imagem do moderador “meio super-homem ou super-mulher”, representação de moderador que se opõe àquela que Mila tem de si mesma (“Coisa que definitivamente não sou.”) e nos remete ao grande volume de literatura sobre moderação que apresenta um caráter prescritivo (cf. seção 2.1).

Além do excesso de recomendações, ao buscar respostas na literatura sobre moderação para dúvidas práticas, Mila também observa que nem sempre há consenso entre os autores sobre a melhor forma de agir:

“(…) E quando chegar a primeira mensagem, faço o quê? Respondo logo, aguardo um pouco, correndo o risco de parecer que não valorizei a mensagem? Nisso os textos não concordam. Um deles diz que na primeira semana a gente tem que responder prontamente a todas as mensagens de forma amigável e estimulante. Em outro diz que a gente não deve correr para responder porque pode desestimular reações de outros participantes.”

*(Trecho do diário de Mila, 23/09/01)*

Apesar das divergências encontradas na literatura com relação às ações recomendadas, Mila destaca um ponto de consenso entre os textos que leu – a importância do compromisso e do entusiasmo do moderador:

“Bom dia,

(...)

Li os textos indicados pelo JP, e mais um atual. Aliás descobri o site eModerators. Na verdade nos três textos, há uma tentativa de entender e modelar a moderação, há alguns consensos, algumas divergências, mas são unânimes em apontar o compromisso, a paixão e o entusiasmo do moderador como elementos decisivos no sucesso ou não de uma lista de discussão.

Mila”

*(Trecho de mensagem de Mila para Kátia e José, 24/09/01)*

Desta forma, ao ler textos sobre moderação, Mila está atenta não apenas a indicações práticas do que deve fazer para moderar bem, mas também a considerações mais gerais sobre o papel do moderador e sobre o funcionamento da lista de discussão que a ajudem a refletir sobre o que observa na prática:

“(...) a lista adquire vida própria. Um autor que li (a partir de uma experiência de moderação sobre Administração do Absurdo que descobri no site eModerators) disse isso. E eu estou confirmando na prática... (...)”

*(Trecho do diário de Mila, 28/09/01)*

Relações entre o que Mila lê em textos teóricos sobre moderação e sua própria prática, entretanto, não são sistematicamente estabelecidas por ela. Kátia e José, nas mensagens que trocam com Mila, também não apresentam questionamentos que favoreçam o estabelecimento destas relações, limitando o uso da literatura sobre moderação e dos modelos teóricos que ela oferece como instrumento mediador da atividade de aprender a moderar.

Além disso, como não há um trabalho sistemático de leitura e discussão de textos teóricos sobre moderação entre Mila, Kátia e José por e-mail, com o desenvolvimento da discussão na lista, Mila acaba concentrando seu interesse em textos sobre o assunto específico a ser discutido (ou seja, qualidade e avaliação em EaD) e deixa de lado a literatura sobre moderação de listas, que começou a ler na etapa inicial da atividade.

Na seção 5.3.2, os instrumentos mediadores da atividade de aprender a moderar foram retomados e detalhados, com a discussão de como os participantes utilizaram tais instrumentos, incluindo limitações e dificuldades relacionadas a este componente da atividade.

Na seção 5.3.3, a seguir, focaliza-se a divisão de trabalho entre Mila, Kátia e José na referida atividade.

### **5.3.3. Foco na divisão de trabalho da atividade**

Como já mencionado na seção 5.1.2, com relação à divisão de trabalho na atividade de aprender a moderar lista, Mila assumiu, além da moderação em si, as tarefas de observar e relatar sua experiência em um diário, trocar mensagens de e-mail com os moderadores habituais, ler textos sobre moderação. Como já visto em seções anteriores (especialmente a

seção 5.2.3, que aborda as regras e divisão de trabalho na atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” com foco na atuação da moderadora, e a seção 5.3.2, que trata dos instrumentos mediadores da atividade de aprender a moderar), Mila efetivamente realizou tais tarefas. Os moderadores habituais da lista assumiram a tarefa de orientar Mila através de mensagens de e-mail, sendo que Kátia, esta pesquisadora, ainda ficou responsável por fazer comentários a partir do diário de Mila, o que efetivamente ocorreu, como se pode ver também na seção 5.3.2.

Considerando a trabalho de orientação à Mila, tanto José quanto Kátia responderam a dúvidas práticas de Mila e sugeriram encaminhamentos para a discussão (incluindo reformulações do plano de trabalho e do cronograma apresentado no anexo 1). Kátia, entretanto, sendo responsável por comentar o diário de Mila, assumiu também a tarefa de ajudá-la a refletir sobre sua própria prática. Tal diferença na divisão de trabalho foi percebida por Mila como diferentes abordagens ao trabalho de orientação:

**“(...) acabei pedindo ajuda à Kátia e José. Ambos responderam muito concretamente. José com dicas práticas, Kátia mais questionadora, me lembrando muito a atuação de um psicanalista que te devolve a própria pergunta. Mas as questões que ela me devolve orientam minha reflexão com vistas a este próprio registro.”**

*(Trecho do diário de Mila, 27/09/01)*

Considerando a proposta de formação reflexiva do moderador adotada por esta pesquisadora (cf. seção 5.3.2), a abordagem mais prática de José, com respostas mais diretas às dúvidas de Mila, acabou favorecendo um conflito entre, de um lado, o desafio (encorajado por Kátia) de observar a própria prática e refletir sobre ela e, de outro lado, a possibilidade (oferecida por José) de aplicar teorias e regras prontas. Este conflito, associado às limitações de tempo já comentadas em seções anteriores (como 5.3.1.2 e 5.3.2), contribuiu para que, no trabalho de orientação à Mila realizado pelos moderadores mais experientes, Kátia e José, houvesse uma ênfase crescente na discussão sobre questões de caráter mais prático em detrimento da confrontação entre teoria e prática para a reconstrução desta.

## 6. Comentários finais

O conforto proporcionado pela flexibilidade de horários e pela ausência da necessidade de deslocamento nas interações assíncronas via Internet, a relativa simplicidade dos recursos tecnológicos necessários e a crescente valorização da aprendizagem em grupo têm contribuído para que listas de discussão venham atraindo um número cada vez maior de profissionais que vêem nelas uma oportunidade de formação contínua não obrigatoriamente vinculada a cursos ou instituições. Para auxiliar a manter a discussão em desenvolvimento tendo em vista os interesses e objetivos do grupo, é comum que haja nessas listas um ou mais participantes atuando como moderadores – entendidos nesta pesquisa como quem facilita e anima a discussão e não como os responsáveis por avaliar e autorizar (ou não) a distribuição das mensagens (cf. capítulo 1).

Com o aumento do número de grupos de pessoas que desejam trocar informações, aprender e construir conhecimento em conjunto através de listas de discussão, crescem também o interesse por compreender o trabalho (normalmente voluntário e não remunerado) desenvolvido por moderadores de listas de discussão informais e a necessidade de formar tais moderadores. Apesar disso, ainda se observa uma lacuna de pesquisas sobre a atuação do moderador no âmbito da atividade coletiva de discussão da qual faz parte e sobre a formação deste moderador, especialmente no caso de listas não vinculadas a contextos formais de ensino-aprendizagem (cf. capítulos 1 e 2),

Considerando tal lacuna, esta pesquisa investigou a experiência de uma moderadora iniciante, Mila, que aprende a moderar “na prática”, com o apoio de dois moderadores mais experientes, uma lista de discussão de profissionais interessados em educação a distância (EaD), que se pretende uma comunidade de aprendizagem on-line (cf. seção 4.3). Esta foi a primeira experiência de moderação desta participante da lista, que se dispôs a moderar, como voluntária, uma discussão sobre o tema “Qualidade e Avaliação em EAD” durante um período de seis semanas, que acabou se estendendo por cerca de onze semanas (ou seja, cerca de dois meses e meio).

Adotando o arcabouço de análise da teoria da atividade (cf. capítulo 3) e partindo da delimitação dos sistemas de atividade inter-relacionados de discutir “Qualidade e Avaliação

em EAD” via lista e de aprender a moderar (cf. seções 5.1.1 e 5.1.2), esta pesquisa buscou responder às seguintes questões:

3. Como o trabalho de moderação é realizado e (possivelmente) modificado ao longo da referida atividade de discussão, tendo em vista os diferentes componentes desta atividade e os conflitos a eles relacionados?
4. O que a moderadora iniciante aprende sobre seu trabalho de moderação? Como ela aprende? Quais os principais conflitos e limitações envolvidos nessa aprendizagem?

Com referência à questão 1, investigou-se mais especificamente como o objeto, a comunidade, as regras e a divisão de trabalho da referida atividade de discussão e os conflitos, contradições e mudanças envolvendo estes componentes se relacionaram com o trabalho desenvolvido pela moderadora iniciante (que é um dos instrumentos mediadores da atividade – cf. seção 5.1.1). Com relação às perguntas do item 2, que focalizam a atividade de aprender a moderar, investigou-se o objeto da atividade a partir da identificação dos temas e dúvidas levantados pela moderadora em seu processo de aprendizagem. Investigou-se também como foram utilizados os instrumentos disponíveis para a participante aprender a moderar a lista (tais como mensagens de e-mail trocadas com os moderadores mais experientes, diário dialogado, modelos de moderação) e identificaram-se conflitos e limitações relacionados a componentes da atividade.

No tocante ao objeto da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista (entendido aqui como o tema da discussão – cf. seção 5.1.1), a análise mostrou que houve falta de negociação sobre este e a conseqüente ausência de compartilhamento do objeto/motivo entre todos os participantes, que se refletiu na dispersão em relação ao objeto inicial ao longo da discussão e a falta de interesse em retomá-lo, apesar dos esforços da moderadora (cf. seção 5.2.1). Embora, depois de iniciada a referida atividade, Mila não proponha ao grupo a discussão sobre seu objeto/motivo e possíveis reformulações deste, a moderadora iniciante sugere um levantamento de novos temas para futuras atividades de discussão a partir da pergunta “Como a discussão nesta

lista pode ajudá-lo(la) AGORA?”, indicando sua preocupação em definir temas que reflitam as necessidades dos participantes e, assim, possam promover um maior engajamento destes. Tal levantamento de temas, entretanto, não é aprofundado.

Observando-se a importância de uma maior negociação entre os participantes para o estabelecimento de motivos e objetos realmente compartilhados, sugere-se que o moderador invista tempo e esforço na promoção de uma discussão entre os participantes sobre o assunto – tanto para a definição inicial do objeto/motivo da atividade, quanto para as possíveis reformulações deste no decorrer da atividade. Propõe-se, portanto, este aspecto seja considerado na formação do moderador.

Ainda com relação ao objeto da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, a análise também mostrou que houve uma “reversão” de objeto e instrumento, característica do contexto escolar tradicional (cf. Engeström, 1987), e os textos indicados para leitura, previstos como instrumentos mediadores da discussão, tornaram-se objeto da atividade (cf. seção 5.2.1). A utilização (ainda que não exclusiva) dos textos como objeto (e não como instrumento) não chegou a ser percebida nem por Mila nem pelos demais membros da lista, inviabilizando mudanças qualitativas na atividade em relação aos instrumentos mediadores.

A referida “reversão” de objeto e instrumento não identificada pelo grupo indica a importância de os próprios participantes avaliarem constantemente os instrumentos mediadores da atividade e de se observar, em contextos de aprendizagem de algum modo semelhantes ao contexto escolar, se há reprodução de situações típicas do contexto escolar tradicional. Esta deve ser, portanto, uma preocupação de moderadores de listas de discussão de caráter informal e voluntário destinadas à formação profissional contínua que promovam, por exemplo, ciclos de estudos sobre um tema específico, como foi o caso do contexto aqui investigado.

O conflito observado entre a percepção do componente de comunidade da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” como “comunidade de aprendizagem” e como “turma (de ex-alunos de um curso on-line)” – cf. seção 5.2.2 – reforça tal recomendação.

O grande número de mensagens fora do tópico que enfatizavam a interação entre os participantes em alguns períodos da atividade de discussão e a grande preocupação da moderadora iniciante com aspectos afetivos apontaram para outro conflito em relação ao componente de comunidade da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista: até que ponto havia a formação de uma “comunidade de aprendizagem” ou apenas de uma “comunidade social”. Palloff e Pratt (1999:33) destacam que uma comunidade de aprendizagem não é apenas uma comunidade social e que, em contextos formais de aprendizagem, ajustes precisam ser feitos diante de alguma perda de foco. No caso de contextos informais de aprendizagem, como o aqui investigado, a questão precisaria ser discutida e negociada entre os participantes, o que não aconteceu.

Com relação às regras da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, a análise (cf. seção 5.2.3) mostrou que, nas primeiras semanas de discussão, a moderadora iniciante, estabeleceu para si mesma um padrão de responder separadamente cada mensagem enviada para a lista, constituindo uma relação individual com cada participante e desencorajando a interação entre eles. Ao responder pontualmente a cada mensagem, Mila não estabelecia relações entre as contribuições dos participantes, o que ajudaria no aprofundamento e desenvolvimento da discussão.

A adoção desse tipo de participação, entretanto, não se deu sem conflitos. Mila tinha dúvidas sobre o momento certo para enviar mensagens e a necessidade (ou não) de responder a todas as mensagens postadas para a lista, mas sua preocupação em valorizar a participação de cada um em um contexto sem sinais sociais, como sorrisos e balançar de cabeça, a fazia enviar uma resposta de confirmação a cada mensagem. Segundo Collison, Elbaum, Haavind e Tinker (2000) – cf. seção 2.1, este é um comportamento comum entre moderadores, mas que coloca o moderador no centro da discussão e desencoraja a aprendizagem colaborativa em conjunto.

É fundamental, portanto, levar os moderadores em formação a refletir sobre os possíveis impactos de responder separadamente a cada mensagem na participação dos outros membros da lista e na interação entre estes. Cumpre também discutir com os moderadores sobre formas mais adequadas de lidar, no contexto on-line, com a ausência de sinais sociais característicos da interação face-a-face – diferentes, portanto, das freqüentes



respostas de confirmação do moderador enviadas para a lista, que acabam estimulando uma relação um-a-um deste com cada participante. Dentre as alternativas, pode-se apontar, por exemplo, a possibilidade de enviar mensagens de agradecimento pela participação para o e-mail particular de cada um (em vez de para a lista toda) e a criação de uma maior divisão de trabalho, em que outros membros da lista, além do moderador, assumiriam a tarefa de valorizar as contribuições de todos.

Outro conflito relacionado às regras da atividade de discussão em foco envolveu um questionamento de Mila sobre as diferenças entre as regras de um curso on-line e uma lista de discussão voluntária. Observe-se, entretanto, que tal questionamento focalizou apenas o que Mila chamava de “ritmo e intensidade da discussão”, ou seja, a relação entre o tempo e o volume de textos e mensagens, que se refletia na regra do cronograma proposto no plano de trabalho inicial. Ao se concentrar na dificuldade do grupo em acompanhar o ritmo e a intensidade da discussão, Mila propunha apenas mudanças no cronograma e deixava de avaliar e discutir com o grupo, por exemplo, um conflito entre a tentativa de reprodução de regras da “sala de aula on-line” e a possibilidade de criação de regras funcionais pelo próprio grupo a partir de seus interesses naquele momento (cf. seção 5.2.3.5).

Mesmo sendo fundamental a adequação do volume de leitura e redação de textos e mensagens ao tempo disponível dos membros para participação na lista, este aspecto não pode ser excessivamente valorizado em detrimento da avaliação de outras regras e mesmo dos instrumentos mediadores da atividade. Em outras palavras, a dinâmica de participação na discussão via lista não pode ser vista apenas como uma questão de adequação de cronograma.

Ainda com relação à atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, a análise (cf. seção 5.2.3) mostrou que a principal divisão de trabalho se deu entre os moderadores de um lado, e os demais participantes, do outro (de modo similar ao que acontece na sala de aula tradicional, em que a principal divisão de trabalho é entre professor, de um lado, e alunos, do outro). Uma maior divisão de trabalho entre todos os participantes (possivelmente baseada na divisão de tarefas por áreas de atuação do moderador – cf. seção 2.1) é fortemente recomendada, porque promoveria um compartilhamento de diferentes tarefas de moderação (diminuindo a sobrecarga do trabalho

do moderador) e estimularia um maior engajamento de todos na discussão, com o estabelecimento de regras mais adequadas às possibilidades e interesses do grupo (cf. seção 5.2.3.5).

Investigando o objeto da atividade de aprender a moderar via lista de discussão, foram identificados os temas e as dúvidas levantados pela moderadora em seu processo de aprendizagem (cf. seção 5.3.1). Ainda que estes reflitam especificamente o contexto aqui pesquisado e não representem uma recomendação de conteúdos a serem ensinados a um moderador iniciante, sua listagem, apresentada a seguir, pode auxiliar na seleção de aspectos a serem abordados na formação do moderador de listas de discussão:

(a) questões práticas sobre a atuação do moderador:

- preocupações sobre quando e com que frequência responder às mensagens postadas;
- dúvidas sobre como resumir a discussão

(b) questões gerais sobre o trabalho do moderador:

- importância do uso adequado da linguagem pelo moderador;
- aspectos emocionais envolvidos na interação via lista;
- tempo necessário para o trabalho de moderação;
- dúvidas sobre a necessidade de o moderador ser um especialista em conteúdo ou um animador/facilitador da discussão.

(c) questões gerais sobre a dinâmica de funcionamento da lista:

- tentativas de compreender a dinâmica de discussão como um todo (de que forma um tema leva a outro, o que dificulta e o que favorece a participação);
- questionamentos específicos sobre o ritmo de discussão e volume de mensagens adequados para a lista.

As questões de caráter mais prático, vinculadas a dúvidas sobre ações que a moderadora iniciante deveria realizar, trazem temas recorrentes na literatura sobre

moderação (cf. capítulo 2) e se relacionam com a regra de participação (já comentada neste capítulo) estabelecida por Mila, no início da atividade de discussão, de responder separadamente cada mensagem enviada para a lista e colocar-se no centro de várias conversas com cada participante, em vez de encorajar interações entre eles.

Cumpru destacar que Mila pareceu se preocupar mais com o momento adequado da postagem de suas respostas e com a necessidade (ou não) de responder a todas as mensagens enviadas para a lista do que com o conteúdo ou o objetivo de suas respostas, que, em sua maioria, acabavam tendo como objetivo principal (ainda que não exclusivo) a valorização da contribuição de cada participante.

Além de levar os moderadores em formação a refletir sobre os impactos do envio de respostas para cada mensagem nas formas de interação da lista e de discutir com eles sobre alternativas mais adequadas de sinalizar a valorização de cada contribuição (conforme já sugerido neste capítulo), talvez um trabalho para conscientizar o moderador iniciante das diferentes ações que podem ser realizadas dentro de cada uma das quatro grandes áreas de atuação do moderador (cf. categorias propostas por Teles, Ashton e Roberts, 2000) possa ajudar a diversificar os objetivos de suas mensagens e evitar uma preocupação excessiva com o momento e a frequência de postagem de suas respostas.

Ainda com referência às questões de caráter mais prático, Mila apresentou dúvidas sobre como resumir a discussão. É preciso salientar, entretanto, que tais dúvidas não se referiam à estratégia geral de resumir ou “costurar” idéias ao longo da discussão (sugerida na literatura sobre moderação, como Collison et al, 2000, Winograd, 2001, Noakes, 2001, entre outros – cf. capítulo 2), mas especificamente à elaboração de um resumo semanal da discussão. Aliás, exatamente por costumar responder às mensagens separadamente, Mila não estabelecia relações entre as contribuições no decorrer da discussão, o que dificultou a confecção de um resumo semanal, onde Mila acabou optando por apenas justapor as idéias apresentadas. Apesar de Kátia ter apontado as diferenças entre justapor e relacionar idéias, por limitação de tempo, a moderadora iniciante não pôde reformular o resumo que havia feito. Observa-se, assim, a importância de orientar o moderador iniciante a resumir e relacionar as contribuições de modo constante e periódico para facilitar o desenvolvimento da discussão.

A propósito, o tempo necessário para o trabalho de moderação é uma das mais importantes questões dentre aquelas de caráter geral levantadas por Mila e está relacionada a diferentes conflitos e limitações. O destaque atribuído por Mila a este assunto nos leva a sugerir, inclusive, que o gerenciamento do tempo seja um aspecto explicitamente abordado na formação do moderador de listas de discussão. Dentre as questões levantadas por Mila sobre a dinâmica de funcionamento da lista, destaca-se seu questionamento sobre o ritmo de discussão e o volume de mensagens, já comentado neste capítulo.

Com referência às limitações e conflitos relacionados aos instrumentos mediadores da atividade de aprender a moderar lista de discussão, a análise dos dados indicou que, apesar das orientações de Kátia para Mila, no diário, descrever sua prática e tentar identificar crenças e teorias subjacentes, a limitação de tempo disponível de Mila para moderar (cf. a questão do tempo já mencionada) e ainda responder a perguntas propostas por Kátia para aprofundar seu diário constitui uma grande dificuldade para o uso deste como ferramenta de desenvolvimento da reflexão crítica.

Uma alternativa para facilitar e viabilizar o uso do diário como espaço de reflexão sobre a prática talvez tivesse sido encorajar a definição, o mais breve possível, de um único aspecto a ser focalizado por Mila, em vez da proposição feita por Kátia de diversos questionamentos mais abrangentes. Tal recomendação para utilização do diário também é válida para a formação de moderadores em geral.

Ainda com relação aos instrumentos mediadores da atividade de aprender a moderar lista de discussão, os resultados indicaram não só a dificuldade de Mila em manter o diário, mas também sua preferência pela interação por e-mail com Kátia e José, através da qual podia discutir questões práticas para a tomada de decisões. Este foco na tomada de decisões práticas e imediatas e as limitações de tempo (comentadas acima, com referência ao diário dialogado) acabaram por desestimular o aprofundamento das relações entre teoria e prática, limitando o uso desta interação por e-mail como instrumento mediador da atividade de aprender a moderar.

A observação da prática de moderadores mais experientes como modelos (incluída em diferentes propostas de formação de moderadores revistas na seção 2.2) também foi realizada por Mila que, no caso, observava a atuação de José e Kátia e procurava seguir

seus exemplos. Mila chegou a destacar e comentar especificamente alguns recursos de linguagem utilizados por Kátia, que concretizaram o modelo de atuação oferecido. Sugere-se, portanto, que, na formação de moderadores, para aumentar o benefício da observação da prática de moderadores experientes, alguns episódios ou mensagens em especial sejam focalizados para uma discussão mais detalhada.

Os resultados indicaram ainda que relações entre o que Mila lê em textos teóricos sobre moderação e sua própria prática não são sistematicamente estabelecidas por ela nem encorajadas por Kátia e José, limitando o uso da literatura sobre moderação e dos modelos teóricos que ela oferece como instrumento mediador da atividade de aprender a moderar. Além disso, como não há um trabalho sistemático de leitura e discussão de textos teóricos sobre moderação entre Mila, Kátia e José por e-mail, com o desenvolvimento da discussão na lista, Mila acaba concentrando seu interesse em textos sobre o assunto específico a ser discutido (ou seja, qualidade e avaliação em EaD) e deixa de lado a literatura sobre moderação de listas, que começou a ler na etapa inicial da atividade. Recomenda-se que, em propostas para a formação de moderadores de listas de discussão, sejam incluídos textos sobre moderação de modo sistemático e que sejam estabelecidas relações entre estes e a prática observada (tanto do próprio moderador em formação quanto de moderadores mais experientes).

Finalmente, a análise dos dados sobre a atividade de aprender a moderar indicou um conflito entre, de um lado, uma proposta de formação reflexiva do moderador adotada por esta pesquisadora e, de outro, a abordagem mais prática de José, com respostas mais diretas às dúvidas de Mila. Em outras palavras, constituiu-se um conflito entre o desafio (encorajado por Kátia) de observar a própria prática e refletir sobre ela e a possibilidade (oferecida por José) de aplicar teorias e regras prontas. Este conflito, associado às limitações de tempo já comentadas, contribuiu para que, no trabalho de orientação à Mila realizado pelos moderadores mais experientes, Kátia e José, houvesse uma ênfase crescente na discussão sobre questões de caráter mais prático em detrimento da confrontação entre teoria e prática para a reconstrução desta. Tal tipo de conflito serve de alerta para projetos que visem à formação reflexiva do moderador.

O destaque aqui atribuído a conflitos, contradições e limitações relacionados aos sistemas de atividade aqui investigados se justifica por eles serem potenciais propulsores de mudanças e desenvolvimento da atividade (cf. Engeström, 1987). Conforme indicado na seção 3.2.1, conflito, questionamento e insatisfação são fundamentais à noção de desenvolvimento de Engeström (1987;1999), que argumenta que a transformação da prática surge deles. De acordo com a teoria da atividade, o desenvolvimento se dá quando as contradições são superadas. Observadas as especificidades de cada sistema de atividade, com a identificação de conflitos, contradições e limitações das atividades aqui analisadas (ou seja, discutir “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista e aprender a moderar lista), espera-se ter apontado caminhos para o aperfeiçoamento dos tipos de atividades em foco (ou seja, discutir via lista e aprender a moderar lista de discussão).

Espera-se, portanto, que os resultados desta investigação, brevemente resumidos neste capítulo, e as implicações apresentadas para a atuação e formação de moderadores de listas de discussão possam contribuir de modo efetivo para o desenvolvimento de conhecimentos sobre interação e moderação em listas de discussão em geral e, mais especificamente, para a formação de moderadores de listas de discussão que se multiplicam a cada dia como uma alternativa de educação profissional permanente.

Com relação ao arcabouço de análise da teoria da atividade aqui utilizado (cf. capítulo 3), este provou ser adequado aos objetivos da pesquisa, que buscava investigar o trabalho de moderação e a formação do moderador de listas de discussão privilegiando o contexto mais amplo da prática social e considerando sistemas de atividades interligados, em vez de focalizar isoladamente as ações individuais do moderador, descrever ou prescrever condutas (como em grande parte da literatura na área – cf. capítulo 2).

Lamenta-se, entretanto, não ter sido possível a adoção da metodologia de pesquisa proposta por Engeström (1987; 1999) de “intervenção desenvolvimental” (*developmental intervention*), já que o instrumental de análise da teoria da atividade foi utilizado retrospectivamente, após a coleta de dados, não permitindo que as contradições e os conflitos presentes nas atividades se tornassem visíveis para os próprios participantes, que, através da apropriação e uso de novos instrumentos, poderiam analisar e redesenhar sua

própria prática. Sugere-se, portanto, a condução de novas pesquisas sobre discussão em listas, moderação e formação do moderador que adotem tal metodologia.

Diante da grande lacuna que ainda resta em relação à formação do moderador de listas, recomenda-se o desenvolvimento de mais estudos sobre como se aprende e se ensina a moderar, especialmente no caso de listas de discussão não vinculadas a cursos ou instituições. Faltam mais relatos e avaliações críticas de experiências concretas de formação de moderadores de listas de discussão – sejam elas conduzidas em contextos educacionais institucionalizados ou em iniciativas voluntárias e informais de aprendizagem.

## 7. Bibliografia

- ANDERSON T. & KANUKA H. Online Forums [1]: New Platforms for Professional Development and Group Collaboration. University of Alberta, Edmonton, Alberta. 1997. [Online] Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/anderson.html> Acessado em 17 de outubro de 2001.
- ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, R. & ARCHER, W. 2001. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2), September 2001.
- ANDREASSEN, E. F., 2000, Evaluating how students organise their work in a collaborative telelearning scenario: an activity theoretical perspective. Masters dissertation, Department of Information Science, University of Bergen, Norway. [Online] Disponível em: <http://www.ifi.uib.no/docta/dissertations/andreassen/>
- ARAÚJO, J. P. 2002. Criação do site de uma comunidade virtual. [Online] [http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/comm\\_site\\_design.htm](http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/comm_site_design.htm), acessado em 15 de novembro de 2003.
- \_\_\_\_\_. O que os aprendizes esperam dos professores na educação a distância on-line? [Online] Disponível em: <http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/expect.htm> Acessado em março de 2003.
- ARAÚJO, J.P. & TAVARES, K.C.A. A sala de aula na internet: ambientes de convivência e aprendizagem. In: Gimenez T. (org). Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina, ABRAPUI, 2003.
- ARAÚJO, J.P., TAVARES, K.C.A., PARREIRA, L. & AMORIM M.L.V. A sala de aula na internet a serviço da internet na sala de aula: relato de curso de capacitação *online* para educadores. In: Gimenez T. (org). Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina, ABRAPUI, 2003.



- BAKARDJIEVA, M. & HARASIM, L. The discourse of on-line learning: Cognitive and interactive dimensions. In: T. MULDER & T.C. REEVES (eds.), Proceedings of ED-MEDIA97 and ED-TELECOM97: World Conferences on Educational Multimedia and Hypermedia and on Educational Telecommunications, 14-19 June, 1997, (2) (pp. 1121-1123). University of Calgary, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 1997.
- BALL, A.F. Preparing teachers for diversity: lessons learned from the US and South Africa. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) p.491-509
- BANNON, L.J. 1997. Activity theory. Interaction Design Centre University of Limerick version 2.0 sept 30 1997 [Online] Disponível em: <http://www-sv.cict.fr/cotcos/pjs/TheoreticalApproaches/Activity/ActivitypaperBannon.htm> Acessado em 15 de dezembro de 2001
- BERGE, Z.L. & COLLINS, M.P. 2000. Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education: An International Journal*, 21(1), 81-100. [Online] <http://www.emoderators.com/moderators/modsur97.html>, acessado em setembro de 2002.**
- BERGE, Z.L. Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1): 22-30, 1995.
- BIELACSYK, K & COLLINS, A. Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice. In: REIGELUTH, C.M. (ed.) *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, volume II, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1999, p. 269-292.
- BROWN, K.; COLE, M. Cultural Historical Activity Theory and the Expansion of Opportunities for Learning After School. In: WELLS, G; CLAXTON, G. (eds) *Learning for life in the twenty-first-century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell, 2002, p. 225-238.
- BROWN, R.E. The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, vol 5, issue 2, September, 2001 [cited 10

Oct 2001]. [Online] Disponível em: [http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5\\_Issue2/Brown/Brown.htm](http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5_Issue2/Brown/Brown.htm)

CARELLI, I. M. Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CHEN, F. & JIANG, H.M. The analysis of social discourse in a network-based learning community - The Geoschool experience. ICCE/ICCA (International Conference on Computers in Education/ International Conference on Computer-Assisted Instruction) 2000, Taipei, Taiwan, November 21-24, 2000.

COLE, A.L. & KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, vol. 30, no. 3, 1993, pp. 473-495.

COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

COLLINS, M. & BERGE, Z. L Facilitating interaction in computer mediated online courses. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, June, 1996. [Online] Disponível em: <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>

---

\_\_\_\_\_. Moderating online electronic discussion groups. Paper presented at the American Educational Research Association - AERA Annual Conference. Chicago, IL. March 24-28, 1997.

COLLISON, G., ELBAUM, B., HAAVIND, S & TINKER, R. *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Altwood Publishing, 2000.

COSTA I.E.T., FAGUNDES, L.C. & NEVADO, R.A. 1998. Educação a Distância e a Formação Continuada de Professores em Sistemas de Comunidades de Aprendizagem. [Online] Disponível em <http://www.nied.unicamp.br/oea> Acessado em 30 de outubro de 2003.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

DE VRIES, S., BLOEMEN, P. & ROOSSINK, L. Online Knowledge Communities. Faculty of Educational Science & Technology. University of Twente. The Netherlands, 2000.

ENGESTRÖM, Y. Non Scolae Sed Vitae Discimus. Como Superar a Encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels H. (org) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Innovate learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström, R. Miettinen e R.L. Punamaki (orgs.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999

\_\_\_\_\_. Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin and J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives an activity and context*. Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence*. Research Bulletin 83, 1992.

\_\_\_\_\_. Learning by expanding. 1987. [Online] Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>

ENGESTRÖM, Y. & MIDDLETON, D. Cognition an communication at work. Bposton, MA: Cambridge University Press, 1996.

ERICKSON, T. 1997. Social interaction on the net: virtual community as participatory genre. Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference System Sciences, , Maui, Hawaii, January 6-10, 1997, [Online] Disponível em: [http://www.pliant.org/personal/Tom\\_Erickson/VC\\_as\\_Genre.html](http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html) Acessado em junho de 2000.

FEENBERG, A. Computer conferencing and the humanities. *Instructional Science* 16 (2): 169-186, 1987.

FREIRE, M.M. A socio-cultural/semiotic interpretation of intercommunication mediated by computers. The Ontario Institute for Studies in Education, 1993. [Online] Disponível

em <http://psych.hanover.edu/vygotsky/freire.html> Acessado em 25 de outubro de 2003.

GITLIN, A., SIEGEL, M. & BORU, K. Purpose and method: rethinking the use of ethnography by educational left. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana, 1988.

GÓMEZ, A. D. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A . NÓVOA (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GREEN, L. Online Conferencing: Lessons Learned. Office of Learning Technologies, 1998 [Online] Disponível em: <http://www.emoderators.com/moderators/lessonse.pdf> Acessado em 20 de agosto de 2001.

GUNAWARDENA, C.N. Changing faculty roles for audiographics and online teaching. *American Journal of Distance Education*, 6(3): 58-71, 1992.

HANSEN T., DIRCKINCK-HOLMFELD, L., LEWIS R. & RUGELJ, J. Using telematics for collaborative knowledge construction Chapter in P. Dillenbourg (Ed), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier Science / Pergamon, 1999.

HARASIM, L.M. (ed.) *Online education: Perspectives on a new environment*. New York: Praeger, 1990.

HARASIM, L., HILTZ, S.R., TELES L. & TUROFF, M. *Learning networks*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

HILL, C.E., THOMPSON, B.J., WILLIAMS, E.N. A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572, 1997.

HILTZ, S.R. & TUROFF, M. *The Networked Nation: Human communication via computer*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

ILYENKOV, E. V. Dialectical logic: Essays on its history and theory. Moscow: Progress, 1977.

---

\_\_\_\_\_. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Moscow: Progress, 1982.

JAKUBOWICZ, P. Online Learning Community: A Case Study of the CUForum at The Chinese University of Hong Kong. Paper presented at the Internet Research Conference 2003. [Online] Disponível em:  
[http://aoir.org/members/papers4/Jakubowicz\\_AolRconferencepaperOCT2003.pdf](http://aoir.org/members/papers4/Jakubowicz_AolRconferencepaperOCT2003.pdf)  
Acessado em 26 de outubro de 2003.

JOHNSON, E.M., BISHOP, A., HOLT, A., STIRLING, J.A. & ZANE, J. Reflections in cyberspace: Web conferencing for language teacher education. Australian Journal of Educational Technology. 2001. [Online] Disponível em:  
<http://cleo.murdoch.edu.au/ajet/ajet17/johnson.html> Acessado em 27 de fevereiro de 2002.

JONASSEN, D.; ROHRER-MURPHY, L. Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. ETR&D, Vol. 47, No. 1, 1999, pp. 61-79. [Online] Disponível em:  
<http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>.  
Acessado em 15 de outubro de 2003.

JONASSEN, D., PECK, K & WILSON, B. *Learning with technology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.

KILLIAN, C. The passive-aggressive paradox of on-line discourse. Technos (3) 2, pp 18-19, 1994

KIM, A. J. *Community building on the web*. Berkeley: Peachpit Press, 2000.

KIM, K., ISENHOUR, P.L, CARROLL, J.M., ROSSON, M. B. & DUNLAP, D. R. *TeacherBridge: Knowledge Management in Communities of Practice*, Home Oriented Informatics and Telematics - The network home and the home of the future (HOIT2003), 2003. Irvine, California, USA [Online] Disponível em  
<http://people.cs.vt.edu/~carroll/papers/TB-HOIT03.pdf>

- KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B.A. Nardi (Ed.) *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
- LAMPROPOULOU, N. Internet/relationships and interrelationships within MA studentes in ICT: from virtual to physical proximity. 2000 [Online] Disponível em: <http://www.intelligenesis.homechoice.co.uk/niki/egoups.pdf> Acessado em 28 de novembro de 2003.
- LAVE, J & WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. [Online] Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> Acessado em 15 de outubro de 2001.
- \_\_\_\_\_. The problem of activity in psychology. *Voprosy filosofii*, 9, 95-108, 1972.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LEWIS R. Learning together in virtual communities. 2001 [Online] Disponível em: [http://uoc.edu/web/eng/art/uoc/lewis0102/lewis0102\\_imp.html](http://uoc.edu/web/eng/art/uoc/lewis0102/lewis0102_imp.html) Acessado em 26 de outubro de 2003.
- MANN C. & STEWART F. *Intrnet Communication and Quantitative Research. A Hangbook for Researching Online*. London, SAGE Publications, 2000.
- MARCUS, G.E. *Ethnography through thick and thin*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1998.
- MASON, R. Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS*, 1 (19), 1991.

- MAY, S. Critical ethnography. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 197-206.
- NARDI, B. Activity Theory and human-computer interaction. In: NARDI, Bonnie A (ed) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MIT Press, 1996. p. 7-16
- NARDI, Bonnie A (ed) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MIT Press, 1996. p. 7-16
- NOAKES, N. *Developing Online Facilitators*. Selected Papers from The Scholarship of Teaching and Learning, The Second Hong Kong Conference on the Quality of Teaching and Learning in Higher Education. 2001.
- PALLOFF, R.M. & PRATT, K. *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- PREECE, J. & DIANE MALONEY-KRICHMAR. Online Communities. In J. Acko and A. Sears, (Eds.) *Handbook of Human-Computer Interaction*, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers. Mahwah: NJ 596-620, 2003.
- PREECE, J., ROGERS, Y. & SHARP, H. *Interaction Design: Beyond Human-Computer Interaction*. New York, NY: John Wiley & Sons, 2002.
- PRESTERA, G. & MOLLER, L. Facilitating asynchronous distance learning: exploiting opportunities for knowledge building in asynchronous distance learning environments. Trabalho apresentado na Mid-South Instructional Technology Conference, Middle Tennessee State University, Abril 8-10, 2001, [Online] Disponível em: <http://www.ericit.org/fulltext/IR021142.pdf>, acessado em setembro de 2002.
- RHEINGOLD, H. *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1993.

RIDING, P. On-line Teacher Communities Contribute to On-Going Professional Development. [Online] Disponível em: <http://ital.ucles-red.cam.ac.uk/downloads/maillist.pdf> 2001. Acessado em 29 de outubro de 2003.

RIDING, P & DAW, C. 2002. The Preparation of E-Moderators to Run an International On-Line Teacher Training Course. [Online] Disponível em: <http://ital.ucles-red.cam.ac.uk/downloads/prandcd.pdf> Acessado em 29 de outubro de 2003.

ROHFELD, R.W. & HIEMSTRA, R. Moderating discussions in the electronic classroom. In: Z.L. BERGE & M.P. COLLINS (eds.) *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.

RUSSEL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres, Falmer Press, 2002. p 64-82.

SALMON G. Who wants to be an e-moderator? Learners Together. [Online] Disponível em: <http://tlcweb.np.edu.sg/lt/sept02/featart.htm> Acessado em 29 de outubro de 2003. 2002.

\_\_\_\_\_. Psychological and Group Learning Perspectives: Their relevance to e-learning. [Online] Disponível em: <http://sstweb.open.ac.uk:8282/oubs/gilly/download/PsyGroup.htm> Acessado em 31 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. E-moderating: The key to teaching and learning online, Kogan Page, London & Stylus Publishing, 2000a.

\_\_\_\_\_. E-moderating: Success without Serried Ranks. [Online] Disponível em: <http://www.atimod.com/presentations/centrinity.htm> Acessado em 29 de outubro de 2003, 2000b.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A . Nóvoa



(org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SHERRY, L. The nature and purpose of online discourse: a brief synthesis of current research as related to the WEB project. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1998.

SHERRY, L., D. LAWYER-BROOK & L. BLACK. Evaluation of the Boulder Valley Internet Project: a theory-based approach to evaluation design. *Journal of Interactive Learning Research*, 8 (2): 199-233, 1997.

SHRIVASTAVA, P. Management Classes as Online Learning Communities. 1999. [Online] Disponível em: <http://www.esocrates.com/LearningResources/ClassroomOLCJME.html> Acessado em 10 de maio de 2001.

SILVA, M. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: L. Alves & C. Nova (org.). *Educação a distância*. São Paulo: Futura, 2003.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 1992.

SPINUZZI, C. Designing for lifeworlds: genre and activity in information systems deish and avaluation. Ames; Iowa State University, 1999. 307p (tese, doutorado em retórica e comunicação profissional) [Online] Disponível em: <http://english.ttu.edu/spinuzzi/spinuzzi-dissertation.pdf>. Acessado em 29 de outubro de 2003.

SRINGAM, C. & GEER, R. An investigation of an instrument for analysis of student-led electronic discussions. ASCILITE 2000 Conference Proceedings, Southern Cross University, Coffs Harbour, Australia, 9-14 Dec, 2000. [Online] [http://www.ascilite.org.au/conferences/coffs00/papers/chinawong\\_sringam.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/coffs00/papers/chinawong_sringam.pdf) Acessado em setembro de 2002.

TAGG, A.C. Leadership from within: Student moderation of computer conferences. *The American Journal of Distance Education*. 8(3), 40-50, 1994.

TAVARES, K.C.A. Novas Tecnologias, Novas Linguagens – Formando Comunidades de Aprendizagem Online para o Ensino de Línguas. In: Silva, I.A. & Monteiro, M.J.P. (orgs). O Senhor das Linguagens. Caderno de Letras 20. Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, 2003.

TAVARES, K.C. A. Discutindo a Formação do Professor On-line – de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica. Boletim Educare, ano 1, no. 3, 2001. [Online] <http://www.educarecursosonline.pro.br>. Acessado em 14 de novembro de 2003.

TELES, L., ASHTON, S. & ROBERTS, T. Investigating the role of the instructor in online collaborative environments. Telelearning NCE – Project 5.25 report. Vancouver: Simon Fraser University. 2000. [Online] Disponível em: [http://www.telelearn.ca/g\\_access/research\\_projects/index\\_th5.html](http://www.telelearn.ca/g_access/research_projects/index_th5.html) Acessado em setembro de 2002.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. London: Sage Publications, 1993.

VAN LIER. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe (pp. 134-143), 1981.

\_\_\_\_\_. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

WAKE, J. D. Evaluating the Organising of a Collaborative Telelearning Scenario from an Instructor Perspective – an Activity Theoretical Approach. 2001. [Online] Disponível em: <http://www.Ub.uib.no/elpub/2001/h/704001/Hovedoppgave.pdf> Acessado em 22 de novembro de 2003.

WELLS G. The Role of Dialogue in Activity Theory *Mind, Culture and Activity*, 1, February 2002, vol.9 no. 1, pp 43-66(24)

\_\_\_\_\_. 1996. Using the tool-kit of discourse in the activity of learning

and teaching. *Mind, Culture and Activity*, 3 (2): 74-101.

WENGER, E. *Communities of practice. Learning meaning and identity*. CUP, 1998.

WHITE, Nancy. A Conversation with Online Community Architect Amy Jo Kim. 1999. [Online] Disponível em: <http://www.fullcirc.com/community/ajkim.htm>, Acessado em janeiro de 2002.

WINOGRAD, D. Guidelines for moderating online educational computer conferences. 2001, [Online] Disponível em: <http://www.emoderators.com/moderators/winograd.html> Acessado em setembro de 2002.

ZORFASS J., REMZ A., GOLD J., ETHIER D. & CORLEY P. 1998. Strategies to Ensure that Online Facilitators are Successful. [Online] Disponível em: <http://www2.edc.org/NCIP/facilitation.pdf> Acessado em 29 de outubro de 2003.

# Anexos

## Anexo 1

Mensagem de Mila para a lista de discussão, enviada em 21 de setembro de 2001, incluindo plano de trabalho proposto para a atividade:

---

Assunto: Plano de trabalho para as próximas cinco semanas!

Olá!

Para discutirmos Qualidade e Avaliação em EaD, proponho um plano de trabalho que se estenderá por cinco semanas.

A cada semana, começaremos com a leitura de um texto e a proposição de uma ou duas perguntas norteadoras da discussão. Como fizemos em nossa sala de aula do Educare, a idéia é tentarmos responder às perguntas e partilharmos nossas respostas e reflexões na lista. Claro que estas perguntas são apenas uma sugestão inicial. Muitas outras surgirão a partir da experiência de cada um, e serão sempre muito bem-vindas na discussão.

Animados? :-) Eu estou a mil - dá pra notar, né ;-). Acho uma oportunidade rara esta oferecida pelo José e pela Katia de experimentarmos, em nossa pequena comunidade virtual, a prática tão inovadora da construção coletiva do conhecimento ...aimeudeus, andei lendo demais sobre esta tal de Sociedade da Informação! :-D .

Vamos lá: sugiro que aproveitemos o fim de semana para imprimir e ler o texto da Revista Nova Escola, para começar a discussão na segunda-feira dia 24 - que começa à meia-noite de domingo, não esqueçam! :-)))

[]s entusiasmados,

Mila

Semana 1 (de 24 a 28 de setembro):

Leitura de texto: Gentile, Paola . Curso virtual, você ainda vai fazer um.

Revista Nova Escola, Editora Abril, Setembro de 2001, que foi enviado para a lista por José na quarta-feira dia 19 (quem precisar de reenvio, por favor peça em private para meu endereço: [e-mail pessoal], já que a lista está fechada para anexos).

Perguntas norteadoras da discussão:

1 - Quais as bases teóricas (filosóficas, pedagógicas, psicológicas) sobre

as quais os educadores citados na matéria construíram seus argumentos, quais sejam: Lea Fagundes - coordenadora do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS; Nelson Pretto - diretor da Faculdade de Educação da UFBA; José Manuel Moran - professor de pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie ?

2 - O que cada educador citado considera como indicador de qualidade de um curso a distância ?

Semana 2 (de 1 a 5 de outubro):

Leitura de texto: Avaliando a sala de aula virtual, disponível no Boletim EAD - Unicamp / Centro de Computação / Equipe EAD, Número 19. 17 de setembro de 2001, em [http://www.ead.unicamp.br/php\\_ead/boletim.php?bolt=1](http://www.ead.unicamp.br/php_ead/boletim.php?bolt=1)

Perguntas norteadoras da discussão:

1- Que critérios de avaliação da qualidade de um curso on-line podem ser apontados como pertinentes a partir da leitura desse texto sobre avaliação da sala de aula virtual?

2- Como você compara os critérios apresentados no texto "Avaliando a sala de aula virtual" com aqueles apresentados pelos educadores no texto da Revista Nova Escola?

Semana 3 (de 8 a 12 de outubro):

Leitura de texto: Litto, Frédéric. Indicadores de uma escola moderna...um "checklist", disponível em

<http://www.futuro.usp.br/ef/quem/indicadores.htm>

Perguntas norteadoras da discussão:

1 - Dos itens apresentados na checklist do prof. Litto, quais os que poderiam se aplicar a cursos a distância?

2 - Na checklist proposta, há critérios de avaliação ainda não abordados nos textos discutidos nas Semanas 1 e 2? Há critérios propostos pelo prof. Litto já apresentados nos textos discutidos nas Semanas 1 e 2?

3 - Considerando os critérios apresentados nos textos das Semanas 1, 2 e 3, e as discussões da lista, que itens não poderiam faltar na sua checklist para avaliar cursos a distância?

Semana 4 (de 15 a 19 de outubro):

Leitura de texto: Secretaria de Educação a Distância, MEC . Qualidade em Cursos a distância, disponível em:

[http://www.miniweb.com.br/Cantinho/Cantinho\\_pro/Artigos\\_doc1.html](http://www.miniweb.com.br/Cantinho/Cantinho_pro/Artigos_doc1.html)

Pergunta norteadora da discussão:

Em que medida os critérios apontados pelo MEC para avaliação de cursos a distância se aproximam ou se distanciam das visões discutidas nas semanas anteriores?

Semana 5: (de 22 a 26 de outubro):

Síntese das discussões: como estabelecer critérios de qualidade para avaliação de cursos a distância. Dinâmica a ser detalhada posteriormente. Após a síntese das discussões, avaliação do processo de discussão na lista

conduzido nas semanas anteriores, o que poderá estender-se pela semana 6 ( 29 a 31 de outubro, já que dia 1 e 2 de novembro é feriado!)

Leituras complementares:

Nossa colega, Alda, sugere três textos básicos para se entender o ambiente da Educação a Distância e facilitar nossa discussão sobre Qualidade e Avaliação em EaD. Todos os três textos estão disponíveis no site da MiniWeb. São eles:

1- Fatores importantes para desenvolvimento de cursos on-line da Maria Cecilia dos Santos Chaves\*

[http://sites.uol.com.br/cdchaves/fatores\\_desenvolvimento.htm](http://sites.uol.com.br/cdchaves/fatores_desenvolvimento.htm)

2- Bases Preliminares para um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem

<http://lite.fae.unicamp.br/sapiens/>

3- Panorama Atual da EAD - (Ler o Artigo do Wilson Azevedo)

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>

Além destes, há um recente trabalho publicado pela National Research Association chamado Quality on the Line, disponível em <http://www.ihep.com/quality.pdf> que pode valer a pena para quem quiser se aprofundar no tema.

Ao trabalho, pois!!! Bom fim-de-semana,

Mila

## Anexo 2

Trecho sobre netiqueta retirado do material do curso on-line que originou a lista de discussão investigada

---

(Observação: Texto de acesso restrito aos alunos do referido curso cuja reprodução foi autorizada apenas para esta tese.)

Normas de Etiqueta para E-mail:

- Respeite seu interlocutor;
- Afaste-se de discussões acaloradas;
- Não use letras maiúsculas para destacar idéias ou palavras, pois na Internet isso equivale a gritar. Prefira os \*asteriscos\*;
- Quando utilizar o botão **Responder/Reply**, enxugue o texto original, que normalmente é mostrado após o sinal >. Essa medida facilitará a leitura por seu destinatário;
- Não utilize acentos, cedilhas ou til, pois o programa de e-mail de seu destinatário pode não reconhecer esses sinais;
- Não deixe uma mensagem sem resposta. Se não tiver tempo para respondê-la com atenção de imediato, envie pelo menos uma mensagem dizendo "Responderei assim que puder.";
- Não envie mensagens não solicitadas, não relevantes ao contexto ou não adequadas à relação que você tem com seu interlocutor. Fuja das 'correntes' tão comuns no mundo virtual;
- Se você utiliza e-mail no local de trabalho, cuidado com o conteúdo de suas mensagens. Algumas empresas fazem uma triagem da correspondência dos funcionários e aplicam sanções em casos de conduta imprópria;
- Não envie arquivos anexos não solicitados. Fotos, desenhos, vídeos, sons e música demoram para ser enviados e recebidos.

Normas de Etiqueta para Listas de E-mail:

- Observe as mesmas normas de Netiqueta sugeridas para e-mails;

- Baixe as mensagens da lista pelo menos uma vez por dia, caso contrário elas se acumularão em tal quantidade que poderá ser difícil lê-las e respondê-las;
- Se a lista não for pública não a divulgue para amigos. Se você participar de várias listas, não envie mensagens recebidas de uma para outra sem a permissão dos membros e do moderador;
- Se a lista oferecer uma senha de acesso a outros serviços, não a divulgue para estranhos. Isso constitui quebra do sigilo da comunidade;
- Apenas envie para a lista comentários pertinentes a todos os membros e à discussão em pauta. Deixe para fazer comentários e elogios individuais através do e-mail pessoal do destinatário;
- Seja breve e vá direto ao ponto. Faça comentários coerentes e completos. Mensagens tais como 'concordo com você' ou 'adorei sua opinião' representam um uso pobre do espaço de uma lista de discussão;
- Mantenha seus comentários dentro dos limites temáticos da lista. Enviar piadas ou 'correntes' para uma lista sobre Educação Especial não é uma atitude coerente;
- Não envie mensagens para apontar erros de linguagem dos outros membros. Isso é um ato característico de usuários imaturos;
- Procure não ficar apenas 'na escuta'. A lista depende da participação ativa de seus membros;
- Quando desejar felicitar os membros de uma lista em ocasiões como o Natal, faça-o por meio de um PS no final de uma mensagem sobre a discussão em pauta. O mais recomendável é enviar uma mensagem pessoal para cada membro;
- Se sua participação na lista tiver um prazo para término, não insista para ser mantido.

Referência:

ARAÚJO, J.P. e K. TAVARES. "E-Mail e Lista". Curso de Capacitação Online para Auto-formação Continuada de Professores oferecido por Educare Cursos Online (<http://educarecursosonline.pro.br>). Texto de acesso restrito. Novembro de 2000.



