

FEEDBACK ALUNO-ALUNO EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ON-LINE

Ana Carolina Simões Cardoso

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro
Julho de 2011

Cardoso, Ana Carolina Simões

Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line
/ Ana Carolina Simões Cardoso. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras
/ Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,
2011. 214 p.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Letras.

Referências bibliográficas: f. 166-170.

Anexos: f. 171-214

1. *Feedback* 2. *Feedback* aluno-aluno 3. Educação a distância 4. Educação
on-line 5. Interação II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade
de letras. III. Título.

Feedback aluno-aluno em um curso
de extensão universitária on-line

Ana Carolina Simões Cardoso
Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Orientadora
Faculdade de Letras – UFRJ

Prof. Dr. Wilson J. Leffa
Faculdade de Letras – UCPel

Prof^a. Dr^a. Selma Borges Barros de Faria
Faculdade de Letras – UFRJ

Prof^a. Dr^a. Cristina Jasbinschek Haguenuer
Faculdade de Comunicação– UFRJ

Prof^a. Dr^a. Mônica Tavares Orsini
Faculdade de Letras – UFRJ

Dedico este trabalho aos meus pais. À
minha mãe, que sempre me apoiou nas
minhas escolhas e se dedicou inteiramente a
mim. Ao meu pai, que, embora não mais
nesta vida, sei que está orgulhoso de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e proteção que me deu ao longo dessa caminhada.

A meus pais, por me tornarem quem hoje eu sou.

À minha família, pelo amor e incentivo que sempre me deram.

Às minhas tias, que cuidaram de mim como mãe em todos os momentos que precisei.

À minha orientadora Kátia, que me ajudou não apenas com esta pesquisa, mas com outros assuntos de cunho acadêmico, profissional e pessoal, com muito carinho, dedicação e humor.

A todos os professores que encontrei na Faculdade de Letras, em especial à Prof^a Selma Borges, de quem fui monitora na graduação, e à Prof^a Sílvia Becher, por me ajudarem a chegar até aqui.

Ao meu amigo Claudio, com quem ri e chorei ao longo desses dois anos.

Às minhas amigas de mestrado, Nadja e Juliana, com quem partilhei bons momentos.

Aos participantes desta pesquisa, por sua presteza.

CARDOSO, Ana Carolina Simões. ***Feedback* aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line**. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o *feedback* aluno-aluno em fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line. O estudo baseia-se em uma fundamentação teórica sobre educação a distância (ALBERT & MIGLIORANÇA, 2008; AZEVÊDO, 2000; BELLONI, 2009; JONASSEN, 1996; NOVA & ALVES, 2003; PALLOFF & PRATT, 1999, 2007; RAMAL, 2003; SARTORI & ROESLER, 2005; VALENTE, 2000), interação (ANDERSON, 2002, 2003, 2004; BELLONI, 2009; CAMPOS, 2008; LEFFA, 2006; MOORE & KEARSLY, 2007; SILVA, 2001) e *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line (BELLONI, 2009; BONNEL, 2008; FILATRO, 2008; HORTON, 2000; KIELTY, 2004; LEFFA, 2005; MASON & BRUNING, 2003; PALLOFF & PRATT, 2007; PAIVA, 2003; PYKE & SHERLOCK, 2010; VRASIDAS & MCISAAC, 1999; VETROMILLE-CASTRO, 2003; SHUTE, 2007; WHITE, 2003). Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota uma perspectiva e ferramentas etnográficas. Através da análise das mensagens dos fóruns do curso investigado, buscou-se categorizar os tipos de *feedback* aluno-aluno de acordo com o conteúdo. Além disso, através de questionário on-line e entrevista presencial com alunos do curso, investigou-se o que leva os alunos a fornecer *feedback* a seus colegas, bem como a percepção dos alunos em relação ao *feedback* recebido. Os resultados apontam doze tipos diferentes de *feedback* aluno-aluno presentes no contexto investigado: agradecimento, elogio, relato de experiência, dica/sugestão, esclarecimento, concordância, discordância, questionamento, solicitação, informação solicitada, correção, ampliação. As razões para o fornecimento de *feedback* também mostram-se variadas: interesse sobre o assunto da mensagem do colega, conhecimento sobre o assunto da mensagem do colega, desejo de promover interação ou descobrir a opinião dos colegas em relação a determinado assunto, necessidade de marcar presença / mostrar participação, desejo de incentivar o colega, desejo de responder a um *feedback* direcionado a ele. Por fim, nota-se uma visão positiva dos alunos em relação ao *feedback* do colega, que é reconhecido como motivador, orientador e fonte de conhecimento.

Palavras-chave: *feedback*, *feedback* aluno-aluno, educação a distância, educação on-line, interação

CARDOSO, Ana Carolina Simões. *Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line*. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

ABSTRACT

This research aims at investigating student-student *feedback* in discussion forums of an online extension university course. The study is based on a theoretical foundation about distance education (ALBERT & MIGLIORANÇA, 2008; AZEVÊDO, 2000; BELLONI, 2009; JONASSEN, 1996; NOVA & ALVES, 2003; PALLOFF & PRATT, 1999, 2007; RAMAL, 2003; SARTORI & ROESLER, 2005; VALENTE, 2000), interaction (ANDERSON, 2002, 2003, 2004; BELLONI, 2009; CAMPOS, 2008; LEFFA, 2006; MOORE & KEARSLY, 2007; SILVA, 2001) and *feedback* in online educational contexts (BELLONI, 2009; BONNEL, 2008; FILATRO, 2008; HORTON, 2000; KIELTY, 2004; LEFFA, 2005; MASON & BRUNING, 2003; PALLOFF & PRATT, 2007; PAIVA, 2003; PYKE & SHERLOCK, 2010; VRASIDAS & MCISAAC, 1999; VETROMILLE-CASTRO, 2003; SHUTE, 2007; WHITE, 2003) . In relation to its methodology, this is a qualitative research that adopts an ethnographic perspective and ethnographic tools. By analyzing the messages from the online forums, I attempted to categorize the types of student-student *feedback* according to their content. Moreover, through online questionnaires and face-to-face interviews with students from the course, I investigated what leads students to provide *feedback* to their peers and the students' perception on the *feedback* received. The results indicate twelve different types of student-student *feedback* present in this context: acknowledgment, praise, experience report, tip/suggestion, clarification, agreement, disagreement, questioning, requesting, requested information, correction, expansion. The reasons for the provision of student-student *feedback* also proved to be varied: interest in the message's subject, knowledge about the message's subject, desire to promote interaction or to find out their peers' opinions about a particular issue, need to show their presence/participation in the course, desire to answer *feedback* messages directed to them. Finally, I could notice students' positive view regarding their peers' *feedback*, which is recognized as a motivator, advisor and source of knowledge.

Keywords: *feedback*, student-student *feedback*, distance education, online education, interaction

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Pesquisas nacionais recentes sobre *feedback* em cursos on-line
- Quadro 2.** Pesquisa Qualitativa X Pesquisa Quantitativa (com base em Mathie e Carnozzi, 2005)
- Quadro 3.** Paradigma Positivista X Paradigma Interpretativista – com base em Freitas (2003) e Moita Lopes (1994)
- Quadro 4.** Pesquisa etnográfica – com base em Van Lier (1988), Moita Lopes (1994), Davies (1999), Rodrigues Jr (2007) e Bazarim (2008)
- Quadro 5.** Perfil individual dos participantes
- Quadro 6.** Objetivos das perguntas do questionário de pesquisa
- Quadro 7.** Instrumentos de geração de dados e seus objetivo
- Quadro 8.** Número de mensagens e de *feedback* nos fóruns
- Quadro 9.** Tipos de conteúdo do *feedback* e número de ocorrências
- Quadro 10.** Número de participações dos alunos nos fóruns do curso
- Quadro 11.** Número de mensagens de *feedback* fornecidas aos colegas
- Quadro 12.** Número de mensagens de *feedback* recebidas dos colegas

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Tipos de interação na educação a distância, retirada de Anderson & Garrison (1998).
- Figura 2.** Tipos de *feedback*, com base em Shute (2007), Pyke & Sherlock (2010), Mason & Bruning (2003); Paiva (2003), Kielty (2004)
- Figura 3.** Visualização do ambiente do curso
- Figura 4.** Bloco de informação (0) – Orientações sobre o curso
- Figura 5.** Bloco de informação (1) – Definições e características
- Figura 6.** Bloco de informação (2) – Os papéis do professor virtual
- Figura 7.** Bloco de informação (3) – O aluno virtual
- Figura 8.** Bloco de informação (4) – Estratégias para a criação de uma CAO
- Figura 9.** Bloco de informação (5) – Avaliação
- Figura 10.** Bloco de informação (6) – Certificados
- Figura 11.** Caracterização do *feedback* investigado na pesquisa.
- Figura 12.** Subdivisão da categoria motivacional/interacional
- Figura 13.** Subdivisão da categoria informativo/avaliativo

ABREVIATURAS

EaD	Educação a Distância
CAO	Comunidade de Aprendizagem On-line
CMC	Comunicação Mediada por Computador
LA	Linguística Aplicada
M (1, 2, 3...)	Mensagem do fórum numerada (cf. Anexo 3)
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ON-LINE E O <i>FEEDBACK</i> ALUNO-ALUNO	19
2.1. Educação a distância on-line	19
2.1.1. Do ensino por correspondência à educação on-line: um breve histórico da EaD on-line	20
2.1.2. Em direção a uma pedagogia on-line	24
2.1.3. Novos papéis do professor e do aluno	29
2.2. Interação na EaD on-line	32
2.2.1. Tipos de interação	36
2.2.1.1. Interação aluno-conteúdo	37
2.2.1.2. Interação aluno-professor	38
2.2.1.3. Interação aluno-aluno	40
2.2.1.4. Interação professor-conteúdo	41
2.2.1.5. Interação professor-professor	42
2.2.1.6. Interação conteúdo-conteúdo	43
2.2.2. Desafios na interação on-line	45
2.3. <i>Feedback</i> em cursos on-line	47
2.3.1. Papel do <i>feedback</i> em cursos on-line	52
2.3.2. Tipos de <i>feedback</i>	54
2.3.2.1. <i>Feedback</i> do professor	58
2.3.2.2. <i>Feedback</i> automático	60
2.3.2.3. <i>Feedback</i> dos alunos	63
2.3.3. Sugestões para o fornecimento de <i>feedback</i>	65
2.3.4. Pesquisas sobre <i>feedback</i>	68
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	74
3.1. Caracterização da Pesquisa	74
3.1.1. A Pesquisa Qualitativa	75
3.1.2. A Perspectiva Etnográfica	81

3.2. Contexto de Pesquisa	89
3.3. Participantes da Pesquisa	97
3.4. Instrumentos e procedimentos de geração de dados	103
3.4.1. Registro de mensagens	103
3.4.2. Questionário	104
3.4.3. Entrevista	108
3.5. Procedimentos de análise de dados	111
4. ANÁLISE DOS DADOS	114
4.1. Tipos de <i>feedback</i> aluno-aluno	115
4.2. <i>Feedback</i> fornecido ao colega: a perspectiva dos alunos	133
4.3. Percepção do aluno ao <i>feedback</i> recebido	148
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
7. ANEXOS	171
Anexo 1 – Formulário on-line de autorização da pesquisa	171
Anexo 2 – Questionário de pesquisa	172
Anexo 3 – Fóruns de discussão	173
Anexo 4 – Tabela de <i>feedback</i> dos alunos	213

(...) pedagogia e tecnologia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação. (BELLONI, 2009: 53)

No contexto das mudanças que caracterizam o mundo nesta passagem de século e pensando a educação para o futuro milênio, cujos contornos a rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas e político-sociais não nos permite antecipar, podemos dizer que educação, formação e cultura serão sem dúvida os melhores instrumentos com os quais poderá contar o indivíduo para sobreviver e prosperar. (BELLONI, 2009:101)

1. INTRODUÇÃO

As novas tecnologias da informação e comunicação, na medida em que se inovam e se modernizam, geram mudanças em diversas dimensões de nossa vida. De acordo com Moran (1995), as tecnologias modificam a nossa inter-relação com o mundo, a percepção da realidade, a interação e as relações de tempo e espaço. O rádio, o telefone, a televisão e o fax são tecnologias que, em sua época, transformaram os modos de interação, contribuíram para diminuir a distância entre as pessoas e ampliaram o alcance das informações.

Hoje, com a Internet, podemos ir além da comunicação com pessoas de qualquer lugar do planeta a qualquer momento e da simples busca por informação. É possível fazer transações bancárias, comprar e vender qualquer tipo de mercadoria, baixar músicas e filmes, realizar videoconferências, jogar, escrever um texto em conjunto, compartilhar arquivos, saber a rota para se chegar a um determinado destino, entre muitas outras possibilidades.

Como as tecnologias estão sempre relacionadas à educação (BELLONI, 2009), a Internet também é sua aliada. Ela possibilita que as pessoas realizem cursos a distância, sem precisar se deslocar para uma instituição em um horário definido e até sem gastos com material impresso. Por causa dessas facilidades, a educação a distância vem ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade. No entanto, embora as tecnologias estejam ligadas à educação, elas não modificam necessariamente a concepção pedagógica adotada (MORAN, 1995). Em outras palavras, não é a tecnologia em si que pode trazer uma mudança pedagógica, mas sim o uso que se faz dessa tecnologia. De acordo com Moran (1995), “as tecnologias servem tanto para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista” (p.25).

Podemos usar a Internet na educação a distância (EaD) para reproduzir o modelo de transmissão de conhecimento, ou podemos utilizar as potencialidades dessa tecnologia para fazer uma educação inovadora, centrada no aluno, que valorize a colaboração e a co-construção de conhecimentos. Nessa concepção pedagógica, as formas de interação e comunicação possibilitadas pela Internet devem ser utilizadas a fim de criar um ambiente de aprendizagem em que professor e alunos assumam papéis diferentes daqueles a que estão acostumados em uma sala de aula tradicional¹. Na educação on-line, o professor deve atuar como facilitador, incentivando seus alunos a se tornarem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (PALLOFF & PRATT, 2004). Os alunos, por sua vez, devem trabalhar juntos para construir conhecimento e significados, em vez de receber passivamente informações prontas transmitidas pelo professor. Os alunos devem assumir a responsabilidade pela formação da comunidade de aprendizagem, pelo processo de ensinar seus colegas e de aprender com eles (PALLOFF & PRATT, 2004). Para isso, a interação e a troca de *feedback* com seus colegas são elementos fundamentais.

Com base nessa visão de educação a distância on-line centrada no aluno, que valoriza a interação, a colaboração e a co-construção do conhecimento, esta pesquisa tem por objetivo investigar o *feedback* trocado entre alunos nos fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line. A partir de uma fundamentação teórica sobre educação a distância, interação e *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os diferentes tipos de *feedback* fornecidos pelos alunos a seus colegas em fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line?
2. Na perspectiva dos alunos, o que os faz fornecer *feedback* aos colegas nos fóruns de discussão?

¹ O uso do termo “tradicional” nesta dissertação está relacionado ao modelo pedagógico centrado no professor, que privilegia a transmissão de conhecimentos. Tal modelo pode ser aplicado tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Portanto, o termo “tradicional” não deve ser confundido com o termo “presencial”.

3. Como o aluno percebe o *feedback* do colega em tais fóruns?

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Após este capítulo de introdução, apresento, no capítulo intitulado “Educação a distância on-line e o *feedback* aluno-aluno”, a fundamentação teórica que serviu como base para esta pesquisa. O capítulo divide-se em três seções: Educação a distância on-line, Interação na EaD on-line e *Feedback* em cursos on-line. Na primeira seção, apresento um breve histórico da Educação a Distância (ALBERT & MIGLIORANÇA, 2008; AZEVÊDO, 2000; BELLONI, 2009; NOVA & ALVES, 2003; SARTORI & ROESLER, 2005; VALENTE, 2000), desde o ensino por correspondência até o ensino via Internet. Discuto também algumas características de uma pedagogia desejável para a EaD on-line, que busca atender às necessidades dos cidadãos atuais. Impulsionados pela pedagogia da EaD on-line, os papéis dos professores e alunos nesse contexto mudam em relação a seus papéis em salas de aula tradicionais e também são discutidos nessa seção.

Na seção seguinte (2.2), abordo a interação em contextos de ensino-aprendizagem on-line. Após discutir o conceito de interação, apresento, com base em Moore & Kearsly (2007) e Anderson (2003), os diferentes tipos de interação na EaD on-line: interação aluno-conteúdo, interação aluno-professor, interação aluno-aluno, interação professor-conteúdo, interação professor-professor, interação conteúdo-conteúdo. Por fim, abordo alguns desafios relativos à incorporação dos diferentes tipos de interação em cursos on-line.

Na última seção do capítulo de fundamentação teórica desta dissertação (seção 2.3), discuto o *feedback* na educação on-line. Início a discussão apresentando e discutindo diferentes definições de *feedback* apontadas por pesquisadores da área (VRASIDA & MCISAAC, 1999; MASON & BRUNING, 2003; SHUTE, 2007; PAIVA, 2003; BONNEL, 2008) e apontando a definição de *feedback* aluno-aluno utilizada nesta pesquisa. Em seguida, apresento os diferentes papéis atribuídos ao *feedback* em contextos educacionais on-line, com

base na literatura (BELLONI, 2009; SHUTE, 2007; WHITE, 2003, VRASIDAS & MCISAAC, 1999; PAIVA, 2003, VETROMILLE-CASTRO, 2003). Logo depois, abordo os diferentes tipos de *feedback* apontados por pesquisadores da área (PAIVA, 2003; KIELTY, 2004; PYKE & SHERLOCK, 2010; MASON & BRUNING, 2003) e discuto, mais detalhadamente, o *feedback* do professor, o *feedback* automático e o *feedback* do aluno. Com base em Shute (2007), apresento algumas sugestões para o fornecimento de *feedback* em cursos on-line. Finalmente, apresento algumas pesquisas nacionais recentes sobre o *feedback* em contextos de educação a distância on-line.

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia utilizada nesta pesquisa. Esse capítulo divide-se em cinco seções. Na primeira seção, caracterizo a pesquisa como qualitativa de cunho etnográfico e apresento razões para tal. Em seguida (seção 3.2), descrevo o contexto de pesquisa, ou seja, o curso de extensão universitária investigado. Na seção seguinte (3.3), caracterizo os participantes da pesquisa: os alunos que realizaram tal curso e eu, a pesquisadora. Os instrumentos – registro de mensagens, questionário e entrevista – e os procedimentos utilizados para a geração de dados são descritos na quarta seção. Termino o capítulo (seção 5.5) descrevendo os procedimentos de análise de dados.

No capítulo quatro, apresento os resultados da pesquisa. Esse capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção, que visa responder à primeira pergunta de pesquisa (Quais são os diferentes tipos de *feedback* fornecidos pelos alunos a seus colegas em fóruns de discussão de um curso on-line?), apresento os tipos de *feedback* aluno-aluno identificados a partir da análise das mensagens dos fóruns de discussão do curso investigado. Na segunda seção, que tem por objetivo apresentar os resultados da segunda pergunta de pesquisa (Na perspectiva dos alunos, o que os faz fornecer *feedback* aos colegas nos fóruns de discussão?), indico as razões, apontadas pelos alunos, para o fornecimento de *feedback* aluno-aluno. Por fim, na terceira seção, em que busco responder à terceira pergunta de pesquisa (Como o aluno

percebe o *feedback* dos colegas em tais fóruns?), apresento a perspectiva dos alunos em relação ao *feedback* dos colegas.

No quinto e último capítulo, apresento as considerações finais a respeito desta pesquisa. Retomo os objetivos e procedimentos da pesquisa, sintetizo e comento os resultados e apresento suas implicações pedagógicas. Além disso, aponto as limitações desta pesquisa e sugestões para pesquisas futuras. Finalmente, indico as possíveis contribuições práticas e teóricas desta dissertação tanto para o contexto investigado quanto para a área de educação a distância.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ON-LINE E O *FEEDBACK* ALUNO-ALUNO

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica que serviu como base para esta pesquisa. Será conduzida uma discussão sobre educação a distância, interação em contextos de aprendizagem on-line e o *feedback* presente em tais contextos.

A primeira seção (seção 2.1) aborda algumas questões da educação a distância: as diferentes gerações de EaD, as características da EaD on-line e os papéis do professor e aluno nesse contexto. Já na segunda seção (seção 2.2), a discussão é voltada para a interação na EaD on-line. Assim, são apresentados os diferentes tipos de interação que podem ocorrer em ambientes de ensino-aprendizagem on-line, bem como alguns desafios relacionados à sua utilização em tais contextos. Por fim, será apresentada uma discussão sobre o *feedback* em cursos on-line (seção 2.3). Essa discussão aborda a definição do termo *feedback*, seu papel e seus diferentes tipos. Além disso, são apontadas algumas sugestões para o fornecimento de *feedback* em cursos on-line, com base na literatura. Por fim, são apresentadas algumas pesquisas nacionais recentes relacionadas a esse tema.

2.1. Educação a Distância on-line

A educação a distância é uma modalidade de aprendizagem cada vez mais comum no contexto das sociedades contemporâneas. No Brasil, presenciamos uma enorme demanda e oferta de cursos a distância, seja de graduação, pós-graduação, extensão, supletivo ou corporativo. De acordo com Belloni (2009), a educação a distância é “extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (p.3).

O avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), que ocorre a cada dia, influencia diretamente o campo da educação. Tais tecnologias se caracterizam não apenas como algo que deve ser conhecido pelos novos cidadãos, mas também como o meio da sua aprendizagem. A educação a distância mediada pelas novas tecnologias, em especial a EaD on-line, torna-se portanto, uma modalidade de aprendizagem cada vez mais buscada por estudantes de diversas partes do mundo, bem como objeto de pesquisa de diversos pesquisadores de diferentes áreas de estudo.

Antes de discutir as características da EaD on-line e a fim de situar esta modalidade de aprendizagem em um contexto mais amplo de EaD, apresento, na subseção a seguir, um breve histórico da educação a distância.

2.1.1. Do ensino por correspondência à educação on-line: um breve histórico da EaD on-line

A educação a distância, ao contrário do que muitos pensam, não é uma prática recente em nosso cotidiano. Na verdade, a EaD surgiu no século XVIII, por meio de cursos por correspondência. De acordo com Sartori & Roesler (2005), o primeiro curso a distância foi oferecido pelo professor Cauleb Philips, que divulgou seu curso de taquigrafia por meio de materiais impressos no jornal *Gazeta de Boston* para alunos que morassem distante da cidade. A partir da segunda metade do século XIX, a EaD começa, então, a existir institucionalmente. Em 1856 começa a oferta de cursos de línguas por correspondência em Berlim e em 1894 é criada a Divisão de Ensino por correspondência na Universidade de Chicago. No século XX, a EaD se expande em vários países e se consolida como uma modalidade educacional.

No Brasil, de acordo com Albert & Migliorança (2008), a EaD teve início em 1904, com cursos por correspondência para formar profissionais em áreas técnicas. Em 1936, a experiência da EaD experimenta, então, um novo recurso tecnológico da época: o rádio. Assim, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Nas décadas de 1940 e 1950, houve iniciativa do Instituto Universal Brasileiro, com a oferta de cursos de formação profissional em nível de ensino fundamental e médio, e do SENAC, que desenvolveu o projeto “Ensino no Ar” nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Nas décadas de 1970 e 1980, a EaD passa a contar também com a televisão. Destacam-se o projeto Minerva, com o Telecurso 2º grau, e iniciativas de fundações privadas e ONGs oferecendo cursos supletivos a distância com aulas via satélite. Na década de 90, a EaD torna-se uma modalidade válida para todos os níveis de ensino. A partir de 2000, com a popularização da Internet, as universidades se envolvem na EaD e há o surgimento das primeiras universidades virtuais.

A partir desse breve histórico, nota-se que a educação a distância se transforma na medida em que em que os recursos tecnológicos de comunicação e informação evoluem. É possível, então, distinguir três gerações de EaD. A primeira consiste no ensino por correspondência, caracterizado pelo material impresso e pela comunicação de um para um. A segunda geração de EaD foi impulsionada pela difusão das tecnologias de comunicação, tais como televisão e rádio. Essa geração dispunha de recursos como programas radiofônicos e televisivos e material impresso. Esse tipo de EaD caracteriza-se pela comunicação de um para muitos. A terceira geração de EaD, que estamos vivenciando agora, é o ensino a distância via Internet – ou EaD on-line. Essa geração caracteriza-se pelos ambientes interativos de aprendizagem, eliminação do tempo fixo para o acesso à educação e comunicação de muitos para muitos.

Durante muito tempo a EaD foi considerada uma modalidade de ensino de baixa qualidade, utilizada quando a educação presencial falhava. A EaD era considerada como educação de segunda categoria, destinada àqueles que não tiveram oportunidade de uma educação melhor. A forma como os programas de rádio e televisão eram apresentados e a linguagem utilizada por eles indicavam que esta modalidade de ensino era direcionada para a camada mais baixa da sociedade, ou seja, para os excluídos do sistema educacional (AZEVEDO, 2000). Devido ao seu baixo custo e ao seu grande alcance, a EaD era uma forma de fazer “economias de escala através da oferta de cursos estandardizados para um mercado de massa” (BELLONI, 2009, p.14).

Além do preconceito da sociedade em relação a EaD, outro problema enfrentado pelos cursos a distância via correspondência, rádio e televisão era a falta de interação no processo de aprendizagem. Esses cursos reproduziam a sala de aula tradicional e eram baseados na transmissão do conhecimento (VALENTE, 2000). A comunicação em mão única dificultava ou até mesmo impossibilitava os alunos de trocarem experiência e tirarem dúvidas com o professor. A aprendizagem centrava-se no autodidatismo, o que desestimulava os alunos e empobrecia o sistema educacional (NOVA & ALVES, 2003).

A revolução digital vivenciada a partir do final do século XX e início do século XXI, que possibilitou uma nova geração de EaD, começa a levar a sociedade a olhar para a EaD via Internet de maneira diferente como as outras formas de ensino a distância eram vistas. A Internet possibilita três tipos de comunicação em uma só mídia – um para um, um para muitos, e muitos para muitos –, aproximando-se das possibilidades de interação em uma sala de aula presencial. Esta ampla possibilidade de interação confere a EaD on-line um novo status (AZEVEDO, 2000).

De acordo com Azevêdo (2000), uma das grandes vantagens da Internet em relação às outras tecnologias é a possibilidade de formação de comunidades virtuais de aprendizagem, ou seja, “comunidades compostas por pessoas que estão em diversas partes do mundo e que interagem com todos sem que necessariamente estejam juntas ou conectadas na mesma hora e no mesmo lugar” (p.14). Através da Internet, é possível aprender junto com outras pessoas, interagindo com elas, independente do tempo e lugar de cada uma.

Outra vantagem da EaD on-line apontada por Azevêdo (2000) é a possibilidade de rápida atualização de conteúdos sem altos custos. Vivemos hoje na sociedade da informação, em que o tempo de vida dos saberes é cada vez menor, já que a informação “envelhece” rápido (AZEVEDO, 2000, p.14). Dessa forma, os materiais didáticos tornam-se obsoletos em pouco tempo. No entanto, produzir, reproduzir e distribuir material didático impresso para a EaD é algo relativamente caro, visto que o lucro só é alcançado a longo prazo. Principalmente quando se trata de cursos em áreas como informática ou medicina, em que novas descobertas são feitas a cada dia, o material didático torna-se ultrapassado muito mais rápido. Assim, os custos de reprodução e distribuição de material digital para a EaD on-line são muito menores do que os custos do material impresso.

Outro problema das primeiras gerações de EaD que pode ser contornado pela EaD on-line é, de acordo com Azevêdo (2000), a manutenção da motivação do estudante. Uma das maiores dificuldades do aluno a distância é o sentimento de isolamento. A falta de interação com outros alunos que estão na mesma situação e o distanciamento do professor são fatores que podem desestimular o aluno. No ensino por correspondência uma tentativa para solucionar tal problema é a disponibilização de tutores, que entram em contato com os alunos que passam muito tempo sem cumprir alguma tarefa. No entanto, por mais atenção atribuída pelo tutor ao aluno, é difícil fazer com que este se mantenha motivado por muito tempo (AZEVEDO, 2000). Na EaD via rádio ou televisão tenta-se vencer tal dificuldade através da

criação de tele-salas, ou seja, a organização de grupos locais de alunos reunidos em uma sala. Porém, nem sempre é possível reunir um grupo de alunos em um mesmo local em um determinado horário (AZEVEDO, 2000). Já na EaD on-line, é possível organizar alunos em turmas, assim como no ensino presencial, propiciando a interação entre eles, o que reflete positivamente na motivação do aluno (AZEVEDO, 2000).

Diante das vantagens e possibilidades oferecidas pela Internet, instituições de ensino no mundo inteiro estão buscando acompanhar essa revolução no campo educacional. É preciso, no entanto, repensar modelos pedagógicos para que não se reproduza o modelo tradicional de transmissão de conhecimento. As diferentes formas de interação e a criação de comunidades de aprendizagem possibilitadas pela Internet impulsionam uma forma de ensino-aprendizagem baseada na colaboração e construção do conhecimento, diferente do que ocorria na EaD via correspondência, rádio e televisão. A seguir, serão discutidos alguns princípios do modelo pedagógico possibilitado pela Internet.

2.1.2. Em direção a uma pedagogia on-line

De acordo com Azevêdo (2000), o ensino on-line exige o desenvolvimento de um modelo pedagógico específico. Segundo o autor, esse modelo ainda está sendo construído, visto que há muito que se pesquisar, criar e corrigir nesse campo de constituição de uma pedagogia on-line. Há, no entanto, um consenso entre pesquisadores da área em torno de alguns aspectos relacionados à pedagogia on-line, que serão discutidos nesta subseção.

As descobertas científicas e tecnológicas, assim como o processo de globalização vêm gerando mudanças econômicas, culturais e políticas em nossa sociedade. Tais mudanças, que

afetam diretamente o cotidiano das pessoas, trazem a necessidade de um novo cidadão, “mais atuante, mais autônomo, mais crítico, mais participativo e disposto a aprender continuamente” (SARTORI & ROESLER, 2005, p.15). O mercado de trabalho busca profissionais com habilidades e competências diferentes das solicitadas até pouco tempo atrás. Os profissionais de hoje devem ser capazes de trabalhar em grupo, interagindo com equipes tanto presencial como virtualmente. De acordo com Azevêdo (2000), a sociedade requer um indivíduo que saiba compartilhar conhecimento e contribuir para o aprendizado do grupo de pessoas do qual participa. Os profissionais ideais para o mercado de hoje não são aqueles que guardam a inteligência para si, mas aqueles capazes de construir com outros uma inteligência coletiva, isto é, a combinação de competências distribuídas entre os integrantes de uma equipe (AZEVEDO, 2000, p.15). Ramal (2003) aponta ainda a necessidade dos sujeitos em dominar as linguagens, compreender o mundo e atuar nele, ser um receptor crítico dos meios de comunicação, saber buscar informação e utilizá-la de forma criativa.

Para atender às necessidades desse novo cidadão, é preciso de uma mudança nas formas de ensinar e aprender. O modelo de ensino-aprendizagem baseado na transmissão de informações, memorização e reprodução dos conteúdos não se ajusta às expectativas do cidadão atual. É necessário um modelo pedagógico que valorize a interação, a colaboração, a construção do conhecimento, a autonomia e o pensamento crítico. A EaD on-line deve, portanto, utilizar as potencialidades da Internet para possibilitar tais práticas.

A transmissão de informações, característica da escola tradicional e das duas primeiras gerações de EaD, devem dar lugar à construção do conhecimento. Para explicar a diferença entre transmissão e construção do conhecimento, Valente (2000) faz uma distinção entre informação e conhecimento. Segundo ele, informação é um fato que encontramos em veículos de comunicação ou mesmo que as pessoas trocam entre si. Já o conhecimento, é o produto do processamento, da compreensão e da interpretação da informação. Conhecimento é, então,

algo construído por cada indivíduo, é “o significado que atribuímos e representamos em nossas mentes sobre nossa realidade” (VALENTE, 2000, p.98).

Assim, em um modelo pedagógico que se baseia na construção do conhecimento, o aluno deve ser levado a processar e interpretar as informações que obtém através da interação com o mundo e com outros. Essa interação coloca o indivíduo diante de problemas e situações que devem ser resolvidos, e, para isso, é preciso que ele busque novas informações (VALENTE, 2000). Valente (2000) descreve, portanto, o processo de aprender como “apropriar-se da informação segundo os conhecimentos que estão sendo continuamente construídos” (p.99). Ensinar, por sua vez, é descrito pelo autor como o ato de “criar ambientes em que o aprendiz possa interagir com uma variedade de situações e problemas, auxiliando-o na interpretação deles para que consiga construir novos conhecimentos” (p.99).

As ferramentas de interação e comunicação disponíveis na Internet possibilitam ainda o que Valente (2000) chama de “estar junto” virtual. De acordo com o autor, o “estar junto” virtual é o acompanhamento e assessoramento constante do aluno por parte do professor. Essa aproximação entre professor e aluno possibilitada pela Internet, permite ao professor entender as ações do aluno, propor novos desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Dessa forma, o aluno é capaz de processar as informações, aplicando-as e transformando-as, e buscando novas informações para construir seu próprio conhecimento.

De acordo com Jonassen (1996), as tecnologias disponíveis na EaD on-line devem ser usadas para apoiar a aprendizagem ativa, construtiva, reflexiva, intencional, complexa, contextual, coloquial e colaborativa. A aprendizagem ativa é, segundo o autor, o resultado de experiências genuínas. O comprometimento em atividades relevantes e a manipulação ativa dos objetos e das ferramentas de troca permitem que os alunos adquiram experiência, sendo essenciais para a aprendizagem.

A aprendizagem construtiva, por sua vez, ocorre na medida em que os alunos integram novas ideias ao conhecimento anterior a fim de construir o significado das experiências que têm. A aprendizagem deve ser também reflexiva, visto que a experiência sozinha não é suficiente para a aprendizagem. É preciso que os alunos reflitam sobre suas próprias experiências e as analisem. Além disso, é necessário levar os alunos a articularem o que estão fazendo, as decisões que tomam, as estratégias que usam e as respostas que encontram. Dessa forma, os alunos desenvolvem seu pensamento crítico e têm mais capacidade de transferir para outras situações os conhecimentos que construíram.

A aprendizagem intencional é aquela motivada por um objetivo. De acordo com Jonassen (1996), tudo o que o ser humano faz tem a intenção de atingir uma meta. Sendo assim, quando os alunos estão ativamente tentando atingir um objetivo, pensam e aprendem mais. Já a aprendizagem complexa é aquela que entende os problemas do mundo real como eles são: complexos, irregulares e mal-estruturados. Deve-se evitar, portanto, simplificar as ideias de forma a torná-las mais fáceis para os alunos.

A aprendizagem contextual, por sua vez, pressupõe que as ações de aprendizagem estejam situadas em alguma atividade do mundo real significativo. Em vez de experiências abstratas em que regras devem ser memorizadas e então aplicadas a outros problemas, é preciso ensinar conhecimento e habilidades da vida real, através de contextos úteis, para que o aluno possa transferir o conhecimento construído para outras situações. Além disso, a aprendizagem deve ser coloquial, visto que para solucionar um problema as pessoas têm a tendência natural de procurar por opiniões e ideias de outras pessoas. Nesse sentido, a tecnologia permite que o aluno se conecte através do mundo e interaja com diversas pessoas em busca de soluções para o problema apresentado.

Por fim, na aprendizagem colaborativa, os alunos trabalham na construção do conhecimento, criando comunidades, explorando as habilidades de cada um, fornecendo apoio e observando e modelando as contribuições de cada um. A base da aprendizagem colaborativa é a interação e troca entre os alunos, a fim de atingir um objetivo, adquirir novos conhecimentos e melhorar suas competências. Ao trabalharem juntos, os alunos adquirem conhecimento mais profundo e deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes (PALLOFF & PRATT, 2007).

A EaD on-line propicia também a aprendizagem autônoma, que, segundo Belloni (2009), é a aprendizagem centrada no aluno, cujas experiências servem como recurso e na qual o professor se assume como recurso do aluno. O aluno autônomo é o gestor de seu processo de aprendizagem, é capaz de autodirigir e auto-regular esse processo (BELLONI, 2009).

A proposta pedagógica para a EaD on-line pressupõe também novas formas de avaliação. De acordo com Ramal (2003), na EaD a avaliação se dá ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é diversificada, visto que há muitos ambientes de interação, e é mais centrada no aluno, já que muitas vezes a auto-avaliação é a melhor opção para que os estudantes verifiquem seu próprio conhecimento. A avaliação na EaD on-line valoriza, portanto, mais do que a memória e a assimilação dos conteúdos, mas as competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do processo.

Esses princípios para uma pedagogia da EaD on-line implicam várias mudanças nos papéis atribuídos ao aluno e ao professor, conforme já mencionado ao longo desta seção. A seguir, discutem-se e aprofundam-se essas mudanças de modo a melhor compreender a participação de alunos e professores em cursos on-line e, portanto, o *feedback* que ocorre nesses contextos, foco desta pesquisa.

2.1.3. Novos papéis do professor e do aluno

Na EaD on-line, os papéis do professor e aluno se modificam profundamente em relação aos papéis atribuídos e esses sujeitos em uma sala de aula tradicional. O aluno deixa de ser um receptor de informações e conteúdos que devem ser reproduzidos nos testes. O professor deixa de ser o detentor do saber e transmissor do conhecimento. Segundo Azevêdo (2000),

aluno e professor passam a ser companheiros de comunidade de aprendizagem, o professor com uma função de liderança, de “animação” no sentido mais literal da palavra, de despertar a “alma” da comunidade. E nisto é apoiado e acompanhado por seus alunos, que também se animam uns com os outros, procurando todos o crescimento de todos. (p.15)

Ser professor on-line não se resume a ter o conhecimento operacional das novas tecnologias. Antes de mais nada, para ser professor on-line é preciso ser convertido a uma nova proposta pedagógica, proposta que ele tem que ajudar a criar com sua prática educacional (AZEVEDO, 2000).

De acordo com Belloni (2009), há na EaD on-line uma “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (p.81). A autora considera o professor on-line como uma entidade coletiva porque nessa modalidade de ensino, o professor assume múltiplas funções, diferentes das funções atribuídas ao professor em uma sala de aula presencial. Assim, o professor passa a ter as funções de formador, concepor e realizador de cursos e materiais, pesquisador, tutor, tecnólogo educacional, recurso e monitor (BELLONI, 2009).

Como formador, o professor deve orientar o estudo e a aprendizagem, dar apoio psicossocial ao aluno, ensiná-lo a pesquisar, a processar a informação e a aprender

(BELLONI, 2009). Como conceptor e realizador de cursos e materiais, o professor deve preparar os planos de estudos, currículos e programas, selecionar conteúdos e elaborar textos base para o curso (BELLONI, 2009). Como pesquisador, o professor deve pesquisar e se atualizar tanto em sua disciplina como em teorias e metodologias de ensino-aprendizagem, além de refletir sobre sua prática pedagógica (BELLONI, 2009). Como tutor, o professor deve orientar o aluno em seus estudos, esclarecer dúvidas e explicar questões relativas ao conteúdo do curso (BELLONI, 2009). Como tecnólogo educacional, o professor deve organizar pedagogicamente os conteúdos e adequá-los aos suportes técnicos que serão utilizados na produção dos materiais (BELLONI, 2009). Como recurso, o professor deve fornecer respostas a dúvidas dos alunos referentes aos conteúdos do curso ou à organização dos estudos e avaliações (BELLONI, 2009). Por fim, como monitor, função de caráter mais social do que pedagógica, o professor deve coordenar e orientar a exploração de materiais em grupos de estudo, exercendo sua capacidade de liderança (BELLONI, 2009).

A proposta pedagógica para a EaD on-line caracteriza-se, portanto, pela mudança da posição central do professor para a nova posição de parceiro do aluno no processo de construção do conhecimento (BELLONI, 2009). O professor transmissor de informações dá lugar a um agente organizador, dinamizador e orientador do processo de construção do conhecimento, que reconhece a necessidade de uma atitude crítica e ativa do aluno em relação à quantidade de informações disponíveis diariamente (NOVA & ALVES, 2003). O professor deve ser capaz de mobilizar os alunos em torno de sua própria aprendizagem, incentivar o debate entre eles, a colaboração e a ajuda mútua, e instigar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo (AZEVEDO, 2000). Apesar de o professor não ocupar mais o lugar central do processo de ensino-aprendizagem, seu papel de forma alguma pode ser descartado. De acordo com Nova & Alves (2000), o professor on-line tem sua importância potencializada e sua responsabilidade social aumentada.

Com a mudança no papel do professor, o aluno on-line também passa a desempenhar novas funções. O aluno passivo, receptor de informações dá lugar a um sujeito ativo, engajado no processo de construção do conhecimento e responsável por sua própria aprendizagem. Palloff & Pratt (1999) listam três principais responsabilidades do aluno on-line: construção de conhecimento, colaboração e gerenciamento do processo de aprendizagem.

Tendo o professor on-line a função de guia, orientador e facilitador, o aluno on-line, por sua vez, é responsável por utilizar tal apoio oferecido pelo professor de forma significativa (PALLOF & PRATT, 1999). Isso quer dizer que os alunos são responsáveis por buscar soluções para problemas relacionados ao conteúdo do curso. Eles devem considerar diferentes perspectivas dos problemas e soluções, inclusive perspectivas de outros alunos envolvidos no processo. Além disso, os alunos devem questionar suas próprias hipóteses e aquelas apresentadas pelo professor e por outros alunos. Dessa forma, engajados no processo de aprendizagem, os alunos aprendem a aprender e desenvolvem o pensamento crítico (PALLOF & PRATT, 1999).

A segunda responsabilidade do aluno apontada por Palloff & Pratt (1999) é a colaboração. O aluno on-line deve trabalhar com outros alunos a fim de construir conhecimento e avaliar criticamente os conteúdos que estudam. Os alunos devem ser encorajados a buscar e compartilhar material extra para resolver as questões a eles apresentadas. Além disso, alunos devem ser encorajados a fornecer *feedback* a outros alunos. Tal *feedback* deve ir além de uma mensagem que diga “Bom trabalho!”, mas deve conter comentários consistentes a respeito das ideias apresentadas pelo colega (PALLOF & PRATT, 1999). Todas essas práticas ajudam, de acordo com Palloff & Pratt (1999), no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno necessário para o engajamento na construção do conhecimento.

Por fim, o aluno on-line deve ser capaz de gerenciar o processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve participar, interagir e se engajar com outros alunos, pronunciar-se ao grupo caso acredite que o curso ou a discussão esteja se distanciando dos objetivos propostos e ter responsabilidade pela formação da comunidade de aprendizagem on-line (PALLOF & PRATT, 1999). Além disso, com a mudança nas relações de poder entre professor e aluno proporcionada pela EaD on-line, o aluno torna-se responsável por resolver conflitos e mover o processo de aprendizagem adiante.

Os novos papéis do professor e aluno na EaD on-line são possibilitados, conforme já apontado, pelas diversas formas de interação permitidas pela Internet. Na seção a seguir, portanto, a discussão sobre a interação na EaD on-line, componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, será aprofundada.

2.2. Interação na EaD on-line

Uma das grandes potencialidades da Internet em relação ao seu uso na educação a distância é o fato de as tecnologias de comunicação disponíveis na web permitirem a interação entre todos os participantes do processo educacional. A interação é um componente fundamental e definidor do processo de ensino-aprendizagem (CAMPOS, 2008; ANDERSON, 2002). Campos (2008), com base em autores que apontam a importância pedagógica da interação, afirma que, através da interação, alunos e professores negociam significados e constroem ativamente o sentido do mundo. Além disso, a interação aumenta a motivação do aluno, a recordação dos conhecimentos construídos e melhora a atitude do aluno diante do processo de compreensão (CAMPOS, 2008).

De acordo com Anderson (2002), apesar da importância da interação nos processos educacionais, é difícil encontrar uma definição clara e precisa na literatura da área. Tal dificuldade é devida à popularização do termo. Segundo o autor, o termo *interação* tem sido utilizado para descrever desde torradeiras e vídeo games até colônia de férias.

Outro agravante para a dificuldade em definir *interação* são as diferentes acepções dos termos *interação* e *interatividade* apontadas por pesquisadores da área. De acordo com Belloni (2009), *interação* e *interatividade* são termos com significados diferentes. Para a autora, *interação* é “a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade” (p.58). Essa interação pode ser direta ou indireta, isto é, mediatizada ou não por um veículo de informação. Já a *interatividade* é “a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina” (p.58). Segundo Belloni, o termo *interatividade* tem sido utilizado indistintamente com dois significados diferentes: a) potencialidade técnica oferecida por determinado meio e b) atividade do usuário ao agir sobre uma máquina e receber em troca uma retroação.

Já Silva (2001), opta por utilizar o termo *interatividade* em um sentido mais amplo, rejeitando assim o termo *interação*. Segundo o autor, o conceito de *interatividade* está ligado à comunicação e não à informática. Por isso, emprega o termo para descrever a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço. Para que haja *interatividade*, Silva (2001) afirma que é preciso garantir duas disposições: a) o diálogo que associa a emissão e recepção como pólos opostos e complementares na co-criação da comunicação e b) a intervenção do indivíduo no conteúdo da mensagem ou programa, abertos a modificações e manipulações. Em sala de aula, seja presencial ou virtual, *interatividade* tem, segundo o autor, o sentido de co-criação, pressupondo a participação, intervenção, cooperação e co-construção entre alunos e professor. No entanto, Silva critica a utilização do termo *interatividade* no senso comum, que tem servido como argumento de venda ou ideologia publicitária. De acordo com o autor, diversos softwares, programas de TV, salas de

cinema e cursos que se dizem interativos são apenas informatizados, mas não estão ligados ao sentido comunicacional de interatividade proposto pelo autor.

Leffa (2006), por sua vez, se utiliza do termo *interação* para descrever o que Silva (2001) considera interatividade. Segundo o autor, a interação pode ocorrer entre seres da mesma natureza ou entre seres de naturezas diferentes, como entre pessoas e objetos ou pessoas e máquinas. De acordo com Leffa (2006), a *interação* se baseia no conceito de reciprocidade, sendo um processo que envolve dois ou mais elementos. A *interação* é definida pelo autor como o contato entre dois ou mais elementos, que podem ser de mesma natureza ou de natureza diversa, que produz mudança em cada um dos participantes.

Assim como Leffa (2006), a utilização do termo *interação* por Anderson (2003) engloba o contato entre humanos e entre humanos e não-humanos. De acordo com o autor, interação referia-se tradicionalmente ao diálogo entre alunos e professores em sala de aula. No entanto, com os avanços tecnológicos e a utilização dessas novas tecnologias nos contextos educacionais, o conceito de *interação* foi expandido, passando a incluir diálogos síncronos e assíncronos a distância além de respostas e *feedback* vindos de máquinas e objetos. Para descrever interação no contexto de educação a distância, portanto, Anderson (2003) se utiliza da definição de Wagner (1994), que aponta a interação como “eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações. A interação ocorre quando esses objetos e eventos influenciam um ao outro, mutuamente.”² (p.8).

Wagner (1994), assim como Belloni (2009), aponta para uma distinção entre os termos *interação* e *interatividade*. Enquanto o primeiro se refere à comunicação entre humanos, o segundo é usado para descrever a comunicação entre humanos e máquinas. Anderson (2003) critica tal distinção afirmando que o processo educacional não envolve interações

² Tradução minha do trecho original “reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interaction occurs when these objects mutually influence one another.” (WAGNER, 1994, p.8)

exclusivamente humanas. Na educação a distância, em que há atores humanos e não humanos, torna-se desnecessária a propagação de termos diferentes para a comunicação que ocorre entre eles. Apesar de não concordar com tal distinção, Anderson (2003) considera a definição de interação de Wagner (1994) citada acima como simples, no entanto ampla e satisfatória, visto que inclui a natureza e os componentes essenciais da interação sem apresentar restrições de aplicação.

Anderson (2003) dá grande ênfase à interação entre atores humanos e não humanos no contexto de educação a distância. Segundo o autor, o engajamento entre alunos e professor que se dá através da interação é a base do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Anderson argumenta que a interação entre eles, sem o acesso ao conteúdo, torna-se um mero bate-papo e não uma experiência educacional de qualidade. Por isso, o autor afirma que todos os tipos de educação, inclusive a educação a distância, envolvem interação entre professores, alunos e conteúdo. A interação entre atores humanos e não humanos são, na visão do autor, “componentes integrais e recíprocos de uma experiência educacional de qualidade, seja na educação a distância ou na educação presencial”³ (p.131). Nesta dissertação, portanto, o termo *interação* será utilizado com base nas definições de Leffa (2006) e Anderson (2003), considerando o contato com atores humanos e não humanos.

A interação, conforme já apontado, tem diversas funções no contexto educacional. Anderson (2003), com base em Hannifin (1989), lista cinco funções da interação: motivação, elaboração, confirmação, navegação e investigação. No contexto de educação a distância, a interação opera em uma perspectiva social para manter o grupo unido, e em uma perspectiva individual para determinar o ritmo em que o conteúdo é apresentado e trabalhado. A interação serve também para desenvolver a conexão entre o conhecimento novo e aquele que o aluno já

³ Tradução minha do trecho original: “*integral and reciprocal components of a quality educational experience, whether delivered at a distance or in campus.*” (ANDERSON, 2003, p.131)

possui. Em sua função de confirmação, a interação serve para reforçar e moldar a aquisição de novas habilidades. A interação com essa função geralmente ocorre através de *feedback* do professor, do computador ou de outros alunos. A função de navegação, por sua vez, determina como os alunos interagem entre eles e com o conteúdo. Por fim, a função de investigação é aquela em que o aluno interage com o conteúdo fazendo busca através da Internet.

Por envolver diversas funções e atores, tanto humanos quanto não-humanos, alguns teóricos da educação a distância optam por enumerar diferentes tipos de interação. Na subseção seguinte, portanto, serão discutidos os diferentes tipos de interação descritos por pesquisadores da área de educação a distância.

2.2.1. Tipos de interação

Moore & Kearsly (2007) descrevem três tipos de interação na educação a distância: interação aluno-conteúdo, interação aluno-professor e interação aluno-aluno. Anderson (2003), no entanto, aponta mais três tipos de interação que ocorrem nesse contexto, além dos apresentados por Moore & Kearsly. São eles: interação professor-conteúdo, interação professor-professor e interação conteúdo-conteúdo. A figura 1, retirada de Anderson & Garrison (1998), representa os seis tipos de interação que podem ocorrer no ambiente de ensino-aprendizagem a distância.

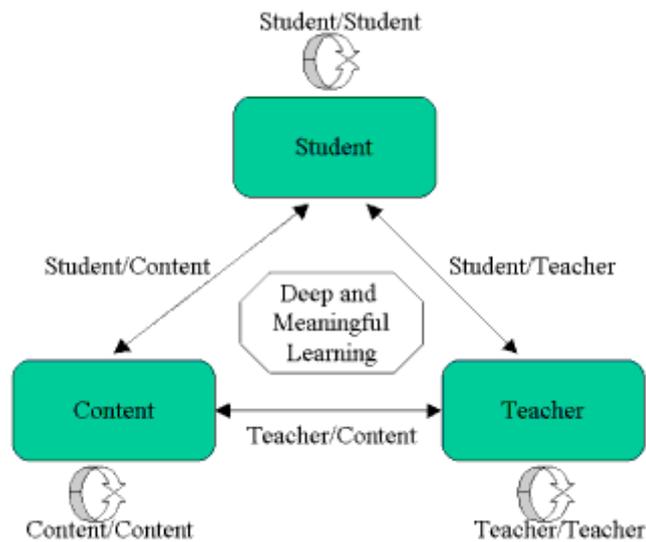


Figura 1. Tipos de interação na educação a distância, retirada de Anderson & Garrison (1998).

Nas subseções a seguir, serão apresentadas as descrições de cada um dos seis tipos de interação na educação a distância, com base em Moore & Kearsly (2007) e Anderson (2003). Cumpre destacar, entretanto, que o foco desta dissertação é o *feedback* que ocorre na interação aluno-aluno.

2.2.1.1 Interação aluno-conteúdo

A interação aluno-conteúdo refere-se à relação do aluno com a matéria apresentada para estudo e é facilitada e auxiliada pelo professor. Ao interagir com o conteúdo, o aluno elabora seu próprio conhecimento, associando as informações novas às estruturas cognitivas previamente existentes. De acordo com Moore & Kearsly (2007), esse tipo de interação tem como resultado as alterações da compreensão do aluno. Em outras palavras, o aluno “interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal” (p.152).

Em contextos de ensino presencial, a interação do aluno com o conteúdo geralmente se dá através do estudo com textos ou outros recursos impressos. Já na educação a distância, a interação aluno-conteúdo não se restringe ao contato com texto escrito. Atualmente, as tecnologias oferecem diversos tipos de mídia com conteúdo que podem ser utilizadas na interação com o aluno: som, textos, gráficos, vídeo e realidade virtual (ANDERSON, 2003). De acordo com Anderson (2004), a Internet oferece ainda novas oportunidades de interação aluno-conteúdo, tais como imersão em microambientes, exercícios em laboratórios virtuais, tutoriais on-line. Tais tipos de conteúdo podem oferecer ajuda ao aluno, dicas personalizadas, *feedback* imediato além de adaptar sua interface para se ajustar às características individuais de diferentes alunos. Dessa forma, a tecnologia possibilita assistência ao aluno durante sua interação com o conteúdo.

2.2.1.2. Interação aluno-professor

De acordo com Moore & Kearsly (2007), a interação aluno-professor é considerada essencial pela maior parte dos alunos e altamente desejável pela maioria dos professores. Em contextos de ensino on-line, esse tipo de interação pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona e a comunicação pode se dar através de textos, áudio ou vídeo (ANDERSON, 2004).

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor auxilia os alunos a interagir com o conteúdo, estimulando o interesse dos alunos por aquilo que estão aprendendo. Em seguida, o professor auxilia os alunos a aplicarem os conteúdos estudados, através da prática do que lhes foi demonstrado e da manipulação de ideias e informações apresentadas. Além

disso, o professor oferece conselhos, apoio e incentivo a seus alunos, tanto em grupo como individualmente. (MOORE & KEARSLEY, 2007)

A educação a distância permite a individualização da instrução através da interação entre professor e aluno (MOORE & KEARSLEY, 2007). Nessa modalidade de educação, ocorre a comunicação entre professor e alunos, como na educação presencial, mas torna-se mais fácil o contato individual do professor com cada aluno. De acordo com Moore & Kearsly (2007), a reação de cada aluno a um mesmo conteúdo é diferente e, portanto, a reação do professor a cada aluno também é diferente. Segundo os autores, para alguns alunos é explicado o que não foi entendido, para outros são feitas elaborações; uns precisam de simplificações, outros de analogias, outros de sugestões de leituras complementares. Assim, através da interação com os alunos, os professores podem atender às necessidades específicas de cada um.

Moore & Kearsly (2007) enfatizam ainda a importância da interação com o professor para a aplicação dos novos conhecimentos dos alunos. Os autores afirmam que os alunos são vulneráveis na aplicação dos conteúdos. Por não terem conhecimento suficiente da matéria, não sabem se estão aplicando os conhecimentos corretamente ou se há áreas de aplicação que não conhecem, por isso necessitam do auxílio do professor, que se dá através da interação aluno-professor.

De acordo com Anderson (2003), alguns professores têm apontado o fato de que a facilidade de comunicação entre aluno e professor na educação a distância on-line pode sobrecarregar o professor pela quantidade de mensagens de alunos. Além disso, há a expectativa dos alunos de que o professor responda às suas mensagens com rapidez. No entanto, Anderson acredita na medida em que os professores adquirem experiência com o conteúdo do curso e com a mídia utilizada, o tempo de dedicação necessária para cursos on-

line passa a ser o mesmo dos cursos presenciais. Além disso, nos cursos que permitem a interação aluno-aluno, como veremos a seguir, a demanda do professor pode ser diminuída, visto que os próprios alunos podem ajudar uns aos outros, compartilhar informações e conhecimento e fornecer *feedback* ao colega.

2.2.1.3. Interação aluno-aluno

A interação aluno-aluno é geralmente considerada por alunos de educação a distância como estimulante e motivadora (MOORE & KEARSLY, 2007). Nas duas primeiras gerações de educação a distância, esse tipo de interação era muito pequena ou mesmo inexistente. Atualmente, no entanto, a interação entre os alunos é possibilitada pela Internet em contextos de educação à distância, e pode se dar tanto de forma síncrona como de forma assíncrona.

De acordo com Anderson (2002), a interação aluno-aluno é um indicador de qualidade de um curso on-line, visto que esse tipo de interação pode trazer diversos benefícios pedagógicos. A interação entre os alunos promove o desenvolvimento de diferentes perspectivas e do pensamento crítico (ANDERSON, 2004). Interagindo com colegas, os alunos têm a possibilidade de compartilhar ideias e conhecimento, resultando no que Anderson (2004) chama de “ensino recíproco” (p.46). A troca de ideias e o *feedback* recíproco entre os alunos permite também a construção de ideias mais complexas. Além disso, segundo Anderson, a interação é importante para a criação de comunidades de aprendizagem, o que leva o aluno a desenvolver habilidades interpessoais, ou seja, habilidades de se comunicar e relacionar com outros.

A interação com colegas é também um componente formal do currículo de diversas disciplinas (ANDERSON, 2003). A capacidade de fazer parte de um grupo, de se comunicar com colegas e outros profissionais, de negociar com clientes, demonstrando habilidades de comunicação são necessidades dos cidadãos atuais e, portanto, fundamentais para o sucesso pessoal e profissional do indivíduo. Assim, a interação torna-se mais do que parte do processo de aprendizagem, sendo considerado também um objetivo educacional.

Moore & Kearsly (2007) apontam ainda a possibilidade de o professor usar alunos para gerar conteúdos, organizando-os em equipes de projetos que assumem a responsabilidade por fazerem apresentações a seus colegas. De acordo com os autores, as discussões entre os alunos são muito valiosas, pois os ajudam a refletir sobre o conteúdo apresentado e a testá-lo.

Uma variação da interação aluno-aluno, ou mesmo da interação professor-aluno, apontada por Anderson (2003) é a interação vicária. Segundo o autor, tanto em cursos presenciais como em cursos on-line, nem todos os alunos interagem ativamente nas aulas. No entanto, alguns alunos podem interagir de forma vicária, ou seja, eles podem processar as interações entre os outros participantes do curso e aprender com elas. Em cursos on-line, o aluno pode ler, apreciar e aprender com mensagens trocadas entre outros alunos ou entre alunos e professor, mas não sentir vontade ou necessidade de participar de tais interações.

2.2.1.4. Interação professor-conteúdo

A interação professor-conteúdo está relacionada à criação de conteúdo e de atividades por professores (ANDERSON, 2004). De acordo com Anderson (2004), no contexto de

educação a distância via Internet, o professor pode monitorar e atualizar conteúdos e atividades que criaram para seus alunos.

Antes da popularização da Internet, a criação de conteúdos era tarefa exclusiva de designers gráficos e programadores. Hoje, no entanto, a Internet oferece diversas ferramentas para a criação de conteúdos, desde uma simples apresentação até ambientes mais complexos de aprendizagem. A Internet permite que o professor crie seus próprios conteúdos, busque conteúdos já prontos ou os adapte para seus objetivos. Além disso, a Internet permite que o conteúdo criado seja automaticamente atualizado (ANDERSON, 2003).

A criação de conteúdos, portanto, não é mais uma atividade restrita a especialistas. Qualquer professor pode criar seu próprio material para utilizar em seus cursos e disciplinas. Uma das vantagens de criar seu próprio material é que o professor pode atualizá-lo e ajustá-lo às necessidades dos alunos ao longo do curso (ANDERSON, 2003). Além disso, após o término de determinado curso, o professor tem a oportunidade de refletir sobre ele e reestruturar e reelaborar conteúdos e atividades a fim de melhorá-lo.

Por isso, o desenvolvimento e a aplicação de conteúdos e atividades já é uma das funções atribuídas ao professor na educação a distância on-line, tarefa que antes requeria diversos profissionais.

2.2.1.5. Interação professor-professor

A interação professor-professor facilitada pela Internet cria oportunidades de desenvolvimento e apoio profissional através de comunidades de professores. Esse tipo de

interação ajuda a ampliar o conhecimento dos professores tanto em relação às suas próprias disciplinas como em relação à pedagogia e ao ensino a distância (ANDERSON, 2004).

Muitas instituições de ensino criam ambientes on-line para que os professores troquem ideias, discutam sobre temas relacionados à educação e ajudem uns aos outros, formando, assim, uma comunidade de aprendizagem (ANDERSON, 2003). Esses ambientes on-line são importantes principalmente quando os professores da mesma instituição não se encontram face-a-face diariamente. De acordo com Anderson (2003), a maior parte da ajuda relativa a assuntos técnicos e pedagógicos advém de outros colegas professores, e não de especialistas da área.

A interação com outros professores pode ocorrer também em contextos não institucionais. Através fóruns de discussão de sites de educação ou mesmo através de listas de discussões criadas por grupos de colegas de profissão, professores podem compartilhar atividades, discutir sobre problemas em salas de aula, sugerir leituras, trocar experiências. Além disso, é possível interagir com professores de diferentes disciplinas, de diferentes lugares, que atuam em diferentes tipos de instituição e para diferentes tipos de público.

2.2.1.6. Interação conteúdo-conteúdo

Na interação conteúdo-conteúdo, o “conteúdo é programado para interagir com outros recursos automáticos de informação, de forma a se atualizar constantemente e adquirir novas capacidades”⁴ (ANDERSON, 2004, p.48).

⁴ Tradução minha do trecho original “*content is programmed to interact with other automated information sources, so as to refresh itself constantly, and to acquire new capabilities.*” (ANDERSON, 2004, p.48).

De acordo com Anderson (2003), cientistas têm criado programas inteligentes diferentes dos softwares convencionais, que têm vida útil longa, são semi-autônomos e proativos e têm capacidade de se adaptar. São programas capazes de recuperar informações, operar outros programas, tomar decisões e monitorar recursos na Internet.

Como exemplo, Anderson (2004) cita um tutorial sobre clima, que pode extrair dados automaticamente de servidores de meteorologia, criando um contexto atualizado e relevante para o aluno. Sempre que uma informação nova é encontrada e incluída no conteúdo, o professor recebe um alerta.

As ferramentas de busca disponíveis na Internet também são exemplos de agentes inteligentes que interagem uns com os outros na medida em que vasculham as redes de informação e enviam suas novas descobertas para sua base de dados (ANDERSON, 2003).

Anderson (2003) faz ainda uma previsão de que em um futuro próximo, tal tecnologia não será acessível apenas a especialistas da área de informática. Segundo o autor, professores serão capazes de criar e utilizar recursos de aprendizagem que se atualizem e adaptem continuamente através da interação com outros agentes inteligentes.

A interação conteúdo-conteúdo, bem como os outros cinco tipos de interação descritas anteriormente, são tópicos de reflexão para professores e especialistas em EaD on-line. Ao elaborar e oferecer um curso on-line, é preciso pensar nos desafios relativos à incorporação dos diferentes tipos de interação em tal ambiente, conforme veremos na discussão a seguir, com base em Moore & Kearsly (2007) e Anderson (2003).

2.2.2. Desafios na interação on-line

Moore & Kearsly (2007), que descrevem apenas os três primeiros tipos de interação apresentados – aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno –, apontam a necessidade de um equilíbrio entre a apresentação de informações e os diferentes tipos de interação em um curso on-line. De acordo com os autores, muitos cursos on-line requerem mais tempo e esforço dos alunos com as apresentações do que com interações com o conteúdo apresentado, com o professor e com outros alunos. Esses cursos apenas repetem o modelo utilizado nas duas primeiras gerações de educação a distância, pois para Moore & Kearsly, fazer “uma apresentação em vídeo ou colocar material em um *website* não significa um ensino melhor do que seria enviar aos alunos um livro pelo correio” (p.154). Para os autores, pelo menos o mesmo tempo dedicado à apresentação de conteúdos deve ser empregado para o aluno praticar o novo conhecimento, trocar experiência, ser submetido a testes e receber uma avaliação dos resultados.

Por outro lado, também não se deve correr o risco de ter um excesso de interação à custa da apresentação (MOORE & KEARSLY, 2007). Por causa da facilidade do professor em se conectar à Internet e poder interagir com seus alunos, o erro pode estar na direção oposta ao discutido acima. De acordo com Moore & Kearsly, também há muitos cursos que reúnem materiais de péssima qualidade, geralmente sem a supervisão de especialistas e sem variedade de mídias, que servem como base para horas de trocas de e-mail ou mensagens em fóruns de discussão. Apesar de ser um desafio para muitos professores, é necessário, portanto, manter o equilíbrio entre apresentação e interação nos cursos on-line.

Anderson (2003), que expande a lista de Moore & Kearsly (2007) acrescentando mais três tipos de interação na educação à distância on-line – professor-conteúdo, professor-

professor, conteúdo-conteúdo –, também aponta alguns desafios relacionados à interação nos cursos on-line. De acordo com o autor, os seis tipos de interação podem ocorrer de forma síncrona ou assíncrona e podem utilizar diferentes tipos de mídia: texto, áudio, vídeo, realidade virtual ou combinações entre dois ou mais destes gêneros de comunicação. Essas diferentes possibilidades criam desafios para os educadores, que devem tomar decisões sobre a mídia a ser utilizada e a aplicação das interações em seu curso ou disciplina.

Escolher os tipos de interação, a frequência das interações, a forma como elas vão ocorrer e a mídia a ser utilizada são escolhas difíceis para qualquer professor. Apesar de muitos anos de pesquisa, não há uma receita pronta de como fazer tais escolhas para que o curso seja bem-sucedido. Para cada caso, é necessário levar em consideração os tipos de alunos, suas necessidades, o tipo de conteúdo, as condições de estudo, os objetivos do curso. No entanto, nem sempre o professor tem a oportunidade de fazer suas próprias escolhas. Muitas vezes essas escolhas são determinadas pela instituição, que leva em consideração as preferências individuais, os custos, o mercado e o que lhes for mais conveniente.

Anderson (2003) enfatiza a ideia de que não há a melhor forma de usar interação. De acordo com o autor, “cada instituição, disciplina, região e grupo desenvolve práticas culturais e expectativas únicas relacionadas às suas necessidades e usos da interação”⁵ (p.141). De acordo com o autor, apesar das pesquisas, muito da prática dos professores na educação a distância se baseia em intuições, experiências e suposições que não foram testadas.

Em conclusão, o equilíbrio entre apresentação de conteúdo e interação, apontado por Moore & Kearsly (2007), assim como a escolha sobre os diferentes tipos de interação, a mídia utilizada e a frequência de tais interações, apontada por Anderson (2003), merecem atenção dos profissionais da área de Educação a Distância. Há ainda um elemento, presente em

⁵ Tradução minha do trecho original “*each institution, discipline, region and user group will develop unique cultural practices and expectations related to their need for and use of interaction.*” (ANDERSON, 2003, p.141)

interações na EaD on-line, que também merece atenção dos especialistas nessa área. O *feedback* que ocorre nas interações em contextos de aprendizagem on-line, conforme já apontado, é um componente essencial que deve estar presente em cursos on-line. Na seção a seguir, portanto, será aprofundada a discussão sobre o *feedback* em cursos on-line, em especial o *feedback* aluno-aluno, foco desta dissertação.

2.3. *Feedback* em cursos on-line

Em nosso cotidiano, quando interagimos, sentimos necessidade de receber alguma resposta do outro. É importante que a pessoa com quem estamos interagindo demonstre estar prestando atenção na conversa e nos envie algum tipo de sinal, seja este uma fala, um olhar, um gesto ou uma expressão facial. A falta dessa sinalização geralmente causa um desconforto no interlocutor (PAIVA, 2003).

Ao interagirmos com uma máquina também esperamos receber algum tipo de retorno. Quando usamos um computador, por exemplo, os programas emitem respostas para cada ação que realizamos: somos informados de que algo está sendo processado, de que uma página da web está sendo carregada, de que a mensagem foi enviada. Caso esse retorno não nos seja dado, tendemos a repetir o comando (PAIVA, 2003). Essa sinalização, vinda de uma pessoa ou de uma máquina, em retorno a uma ação realizada por nós é conhecida pelo termo *feedback* e exerce um papel importante nas relações humanas e na interação homem-máquina.

O termo *feedback* teve sua origem na área de biologia e era usado para se referir à mensagem que um organismo recebe após agir em seu ambiente. Na biologia, o *feedback* se refere a um processo neutro, uma ligação na cadeia de ação e reação (RINVOLUCRI, 1994). Hoje, entretanto, esse termo é utilizado em diversas áreas, tais como informática e educação,

mas não perdeu seu sentido inicial. De acordo com o dicionário *The American Heritage*⁶, *feedback* é:

1) o retorno de uma parcela da produção (*output*) de um processo ou sistema para a entrada (*input*); 2) o retorno de informações sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa; ou 3) o processo através do qual um sistema, geralmente biológico ou ecológico, é moldado, controlado ou modificado pelo produto ou resposta que ele produz⁷.

Na área de ensino-aprendizagem, o termo *feedback* começou a ser usado durante o behaviorismo. O *feedback* era um mecanismo usado para reforçar ou descartar respostas. O erro era visto como algo negativo e que deveria ser eliminado. Já as respostas certas deveriam ser reforçadas, e recebiam *feedback* positivo. Na visão behaviorista, o *feedback* não fornecia meios para correção dos erros, tendo, portanto, um papel limitado em relação à aprendizagem (MASON & BRUNING, 2003).

O *feedback*, porém, passou a cumprir um novo papel desde o surgimento da teoria cognitivista, nos anos 70 e 80. Desde então o erro passou a ser visto como uma fonte de informação sobre os processos cognitivos do aluno, e, portanto, como parte do processo de aprendizagem. Assim, o *feedback* passou a ter como objetivo ajudar o aluno a determinar e melhorar sua performance, tomar conhecimento dos erros e buscar maneiras de corrigi-los (MASON & BRUNING, 2003).

Pesquisadores da área de educação apontam diferentes definições para o *feedback* no contexto de ensino-aprendizagem. Vrasidas & McIsaac (1999) associam o *feedback* a respostas que fornecem informações aos alunos sobre a correção de seus deveres de casa, trabalhos e contribuições em sala de aula. Apesar de os autores investigarem a interação em

⁶ *The American Heritage Dictionary of English Language. Fourth Edition. Houghton Mifflin Company, 2004.* Disponível em <http://dictionary.reference.com/browse/feedback>.

⁷ Tradução minha do trecho original "1. The return of a portion of the output of a process or system to the input, especially when used to maintain performance or to control a system or process. 2. The return of information about the result of a process or activity; an evaluative response. 3. The process by which a system, often biological or ecological, is modulated, controlled, or changed by the product, output, or response it produces." (The American Heritage Dictionary of English Language)

cursos on-line, eles apresentam uma definição de *feedback* que pode ser aplicada tanto em contextos presenciais quanto em contextos on-line. Esta definição, no entanto, limita-se apenas à correção de tarefas e contribuições dos alunos.

Mason & Bruning (2003), por sua vez, caracterizam o *feedback* como qualquer mensagem gerada em resposta a ação de um aprendiz. Assim como Vrasidas & McIsaac (1999), os autores também investigam o *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line, mas apresentam uma definição genérica de *feedback*, que serve para contextos presenciais e on-line. Esta definição, porém, é mais abrangente, pois considera como *feedback* mensagens em resposta a qualquer ação do aprendiz, não se limitando a tarefas e contribuições em sala de aula.

Shute (2007) considera o *feedback* no contexto educacional como *feedback* formativo e o define como “informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem”⁸ (p.1). De acordo com Shute (2007), “o principal objetivo do *feedback* formativo é aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação a um conteúdo”⁹ (p.6). No contexto de ensino-aprendizagem mediado pelo computador, Shute (2007) afirma que o *feedback* formativo consiste em informação fornecida ao aluno, através de uma mensagem, display, áudio, vídeo, ou outros meios, em resposta a uma ação do aluno (realização de uma tarefa, questionamento, etc.) que busca moldar sua percepção, cognição ou ação a fim de facilitar a aprendizagem e melhorar sua performance. Nessa definição, Shute (2007) descreve as formas de apresentação do *feedback*: mensagem, display, áudio, vídeo, etc. Além disso, a autora inclui o objetivo do *feedback* no contexto educacional on-line: modificar o pensamento e comportamento do aluno, moldando sua percepção, cognição e ação a fim de facilitar sua

⁸ Tradução minha do trecho original “*information communicated to the learner that is intended to modify the learner’s thinking or behavior for the purpose of improving learning*”. (SHUTE, 2007, p.1)

⁹ Tradução minha do trecho original “*The main aim of formative feedback is to increase student knowledge, skills, and understanding in some content area or general skill*” (SHUTE, 2007, p.6)

aprendizagem e melhorar sua performance. Ao afirmar que o *feedback* busca modificar o pensamento ou comportamento do aluno, no entanto, a autora nos remete à uma visão behaviorista de ensino-aprendizagem. O *feedback* desejável em um curso on-line baseado na pedagogia descrita na seção 2.1 não busca moldar a percepção do aluno, mas sim incentivar os alunos a apresentarem suas diferentes percepções a fim de discutirem ideias e construirmos conhecimento. A heterogeneidade, as diferentes percepções e ideias dos alunos, ou seja, a diversidade dos membros contribui para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Em outras palavras, as diferenças ajudam a sustentar uma comunidade de aprendizagem on-line, pois se todos tiverem o mesmo a dizer, basta que um diga por todos, não havendo assim o diálogo entre os participantes.

Paiva (2003), por sua vez, também apresenta uma definição de *feedback* específica para o contexto de ensino/aprendizagem on-line. Segundo a autora, *feedback* é a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la” (p.2). A autora opta por não utilizar os termos aprendiz, aluno, professor e computador, pois, segundo ela, o *feedback* pode ser também fornecido por um colega ou até um indivíduo que não esteja inserido no ambiente de aprendizagem. Essa definição é bem mais ampla do que as anteriores, pois a autora considera o *feedback* não apenas como resposta a uma ação, mas também como resposta a uma ausência de ação. O *feedback* poderia ser, portanto, a mensagem enviada por um professor a um aluno que interage pouco, em que o professor incentiva sua participação no curso. Além disso, a autora também considera o *feedback* como uma mensagem de pedido de avaliação sobre o desempenho. Dessa forma, uma mensagem de um aluno ao professor que pedisse a avaliação sobre sua performance no curso seria considerada *feedback*. Mensagens que buscassem

estimular, controlar e avaliar a interação também seriam consideradas *feedback*, já que a autora afirma que o *feedback* também tem o objetivo de refletir sobre a interação.

Por fim, Bonnel (2008), que também investiga *feedback* em cursos on-line, define-o como “comunicação da informação ao aluno que o ajuda a refletir sobre um conteúdo, construir conhecimento relevante para a aprendizagem e estabelecer novos objetivos de aprendizagem¹⁰” (p.290). De acordo com essa definição, porém, se o aluno não utiliza essa comunicação da informação para sua aprendizagem, ela não pode ser considerada *feedback*.

Embora todos os autores tenham direcionado o *feedback* ao aluno em suas definições, o *feedback* em cursos on-line também pode ser destinado ao professor ou à tecnologia. É comum, ao final do curso, professores perguntarem a opinião dos alunos sobre o curso, sobre sua atuação e sobre o software utilizado a fim de implementar as sugestões fornecidas por eles em cursos futuros.

Em minha pesquisa, no entanto, o foco é no *feedback* de um aluno para outro aluno, ou de um aluno para outros alunos. Com base nas definições e discussões sobre as definições apresentadas e para fins desta pesquisa, tomarei o *feedback* aluno-aluno como um retorno à ação de um aluno fornecido por um colega, que tenha objetivos motivacionais, informativos ou avaliativos. Estes objetivos serão discutidos mais adiante, na seção 2.3.2, em que apresento os tipos de *feedback*.

A partir dessa discussão inicial, é possível afirmar que o *feedback* é importante no processo de aprendizagem, tanto em contextos presenciais como em contextos on-line. Na seção a seguir, portanto, será discutido mais profundamente o papel que o *feedback* exerce em contextos educacionais on-line.

¹⁰ Tradução minha do trecho original "communication of information to the student that helps the student reflect on the information, construct self-knowledge relevant to learning, and set further learning goals." (Bonnel, 2008, p.290)

2.3.1. Papel do *feedback* em cursos on-line

Em contextos de sala de aula presencial, as interações entre professor e alunos contam com elementos verbais e não-verbais. Os alunos podem se apoiar em gestos do professor, tais como um movimento com a cabeça indicando que o aluno está certo, e com a avaliação verbal imediata do professor. Já no ensino a distância, em que os alunos não podem contar com essas pistas não verbais e com o *feedback* imediato do professor, é muito comum o aluno se sentir isolado e acabar desistindo do curso por falta de motivação (PAIVA, 2003).

O *feedback*, portanto, se configura um componente essencial nessa modalidade de ensino, pois ele torna o professor mais presente, ajudando a superar o isolamento do aluno a distância. Além disso, muitos alunos que estão acostumados a frequentar salas de aula presenciais podem achar o ambiente on-line “frio” e “impessoal” (KASPRZAK, 2005) e podem não estar familiarizados com o uso da tecnologia para a aprendizagem. Dessa forma, o comentário do professor pode gerar conforto e confiança no aluno. Por outro lado, o silêncio do professor nesses contextos torna-se um *feedback* negativo e pode levar o aluno a abandonar o curso (PAIVA, 2003).

Vetromille-Castro (2003) afirma que o *feedback* é um dos fatores fundamentais na interação professor-alunos em um curso on-line, pois ele serve para orientar e motivar os alunos durante a utilização do material. Como os alunos de cursos on-line não podem contar com a presença do professor como no ensino presencial, o *feedback* é importante para mostrar ao aluno se o caminho que ele está seguindo está correto, para tirar dúvidas quanto ao conteúdo e ao uso do sistema e para fornecer orientação pedagógica. O *feedback* cumpre, portanto, o papel de orientador e motivador.

Assim como Vetromille-Castro, Vrasidas & McIsaac (1999) também apontam o *feedback* como um dos fatores que influenciam a interação. Em uma pesquisa que investigou a

interação em cursos on-line, os autores concluíram que os alunos valorizavam o *feedback* individualizado fornecido pelo professor e o *feedback* dos alunos, por servir como uma fonte de troca de experiências. Além disso, a falta de *feedback* imediato no curso investigado contribuiu para diminuir a motivação e a participação dos alunos. Enquanto os alunos não recebiam o *feedback* eles não continuavam postando mensagens. Os autores enfatizam, então, a necessidade de prover *feedback* e de encorajar a interação entre alunos.

De acordo com White (2003), o *feedback* também é muito valorizado pelo aluno a distância e é a base do diálogo entre aluno e professor. Segundo a autora, o *feedback* no ensino de línguas on-line serve não apenas para informar sobre a performance do aluno, mas para fornecer suporte, encorajamento e motivação para continuar no curso.

Segundo Shute (2007), o *feedback* funciona como um andaime (*scaffolding*) que torna possível ao aluno realizar tarefas que ele não conseguiria sem esta ajuda. A autora define andaime como o suporte recebido pelo aluno durante seu processo de aprendizagem. Este suporte é removido gradualmente, à medida que o nível de conhecimento e habilidades do aluno aumenta.

O *feedback* também tem um importante papel na formação do aluno autônomo, um dos objetivos do ensino a distância (BELLONI, 2009). Entendendo autonomia como a capacidade do aprendiz em controlar sua própria aprendizagem, Lima (2003) afirma que para tornar um aluno autônomo precisamos inseri-lo em um contexto de aprendizagem e prática que o estimule a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e a avaliar sua própria performance. Além disso, o aluno precisa desenvolver habilidades que o tornem capaz de interagir e trabalhar colaborativamente com outros alunos. Para que o aluno se torne autônomo, não é necessário apenas focar nas suas habilidades individuais, mas é preciso que ele desenvolva suas habilidades sociais. Em outras palavras, o aluno autônomo deve ser capaz

de interagir com outros no processo de aprendizagem, participando criticamente em tais interações sociais.

Em cursos on-line, portanto, a fim de tentar tornar os alunos mais autônomos, os professores precisam criar oportunidades para os alunos refletirem sobre sua produção, corrigirem seus próprios erros e negociarem a correção dos erros com outros alunos. Tais oportunidades estão relacionadas ao *feedback*, já que através dele o aluno pode refletir sobre seu desempenho, verificar e negociar a correção de seus erros.

O *feedback*, portanto, cumpre um papel importante em cursos on-line, pois ele torna o professor mais presente, orienta, motiva e auxilia os alunos durante a realização das tarefas, deixa o aluno ciente de seu desempenho, serve como fonte de troca de experiências e ajuda na formação do aluno autônomo.

Para aprofundar a discussão a respeito do *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line, serão discutidos na seção seguinte os tipos de *feedback*, com base na literatura da área.

2.3.2. Tipos de *feedback*

Existem diversas formas de *feedback* em cursos on-line. Não há, porém, uma tipologia comum na literatura da área. Cada autor, com base em sua pesquisa, apresenta e nomeia diferentes tipos de *feedback*. Em termos gerais, pode-se analisar o *feedback* em relação ao seu conteúdo, ao seu direcionamento, ao momento em que ele é fornecido e à fonte.

O conteúdo do *feedback* difere quanto aos tipos de informação ou objetivos e ao nível de complexidade. Em relação aos tipos de informação/objetivos, o *feedback* pode ser de

reconhecimento, motivacional/interacional, tecnológico ou informativo/avaliativo. De acordo com Kielty (2004), o ***feedback de reconhecimento*** é aquele que oferece uma confirmação ao aluno de que um evento aconteceu. Quando um aluno envia uma tarefa por e-mail ao professor, ele espera receber uma confirmação do professor dizendo que recebeu sua tarefa. Tal retorno do professor é um exemplo de *feedback* de reconhecimento. Já o ***feedback motivacional/interacional***, de acordo com Paiva (2003), está relacionado às reações emocionais como resposta à interação como, por exemplo, quando o professor tenta motivar o aluno e impedir que ele se sinta isolado, deixe de participar ou abandone o curso. Segundo a autora, esse tipo de *feedback* é muito importante visto que a aprendizagem se realiza por meio de interações sociais entre alunos e professores.

O ***feedback tecnológico***, por sua vez, envolve informações sobre a utilização do *software* empregado no curso (PYKE & SHERLOCK, 2010). Por fim, o ***feedback informativo/avaliativo*** é aquele que fornece informação ou algum tipo de avaliação ao aluno (MASON & BRUNING, 2003; PAIVA, 2003).

Em relação à complexidade de informação presente em seu conteúdo, o *feedback* pode ser complexo ou não-complexo. De acordo com Shute (2007), mensagens de *feedback* complexas são aquelas muito longas ou muito complicadas. Tais mensagens podem não ser eficazes, pois além de correr o risco de perder o foco e a clareza, os alunos tendem a se distrair durante a leitura. Já o *feedback* não-complexo são mensagens não muito longas, claras e objetivas, que facilitam leitura e o entendimento por parte do aluno.

Quanto ao direcionamento, o *feedback* pode ser individualizado ou direcionado para o grupo todo. Um estudo de caso realizado por Pyke & Sherlock (2010) mostrou que 70% do *feedback* fornecido pelo professor em curso online era corretivo, e se direcionava mais ao grupo todo. O *feedback* motivacional constituiu cerca de 20% de todo o *feedback* fornecido pelo professor e se direcionava mais a alunos individualmente do que a todo o grupo. Os 10%

restantes foram mensagens de *feedback* relacionadas à tecnologia, que também eram mais direcionados a alunos individualmente. Assim, o direcionamento das mensagens pode estar relacionado ao seu conteúdo.

O *feedback* caracteriza-se também por ser síncrono ou assíncrono, ou, em outras palavras, imediato ou com atraso. De acordo com Shute (2007), o *feedback* imediato é aquele que o aluno recebe logo após responder a uma questão ou realizar uma tarefa. Já o *feedback* com atraso é aquele que o aluno recebe minutos, horas ou até semanas após a realização de uma tarefa. De acordo com Shute (2007), pesquisas mostram resultados contraditórios em relação a estes dois tipos de *feedback*. Algumas pesquisas defendem o uso do *feedback* imediato, pois seria uma forma de evitar que erros fossem internalizados. Por outro lado, algumas pesquisas afirmam que o *feedback* com atraso permite que o erro seja esquecido e que a informação certa seja internalizada pelo aluno. Alguns estudos sugerem que o *feedback* imediato seja mais eficaz para alunos com um nível mais baixo de conhecimento e o *feedback* com atraso mais eficiente para alunos com nível de conhecimento maior. Outras pesquisas concluem ainda que o *feedback* com atraso pode ser mais eficiente quando se trata de formação de conceitos, enquanto o *feedback* imediato pode ser mais útil quando se trata de processos, principalmente relacionados à matemática. Segundo Shute (2007), porém, a eficácia do *feedback* não depende do tempo de entrega, mas da natureza das tarefas e da capacidade do aprendiz.

O *feedback* pode diferir ainda quanto à sua fonte. Em cursos on-line, o *feedback* pode ser fornecido pelo professor, pelo computador (*feedback* automático) ou pelos alunos. Esses três tipos de *feedback*, no entanto, serão discutidos mais adiante, nas subseções 2.3.2.1, 2.3.2.2 e 2.3.2.3.

A fim de sintetizar as classificações de *feedback* apresentadas na literatura e discutidas acima, busquei organizá-las em um mapa conceitual, conforme a seguinte figura:

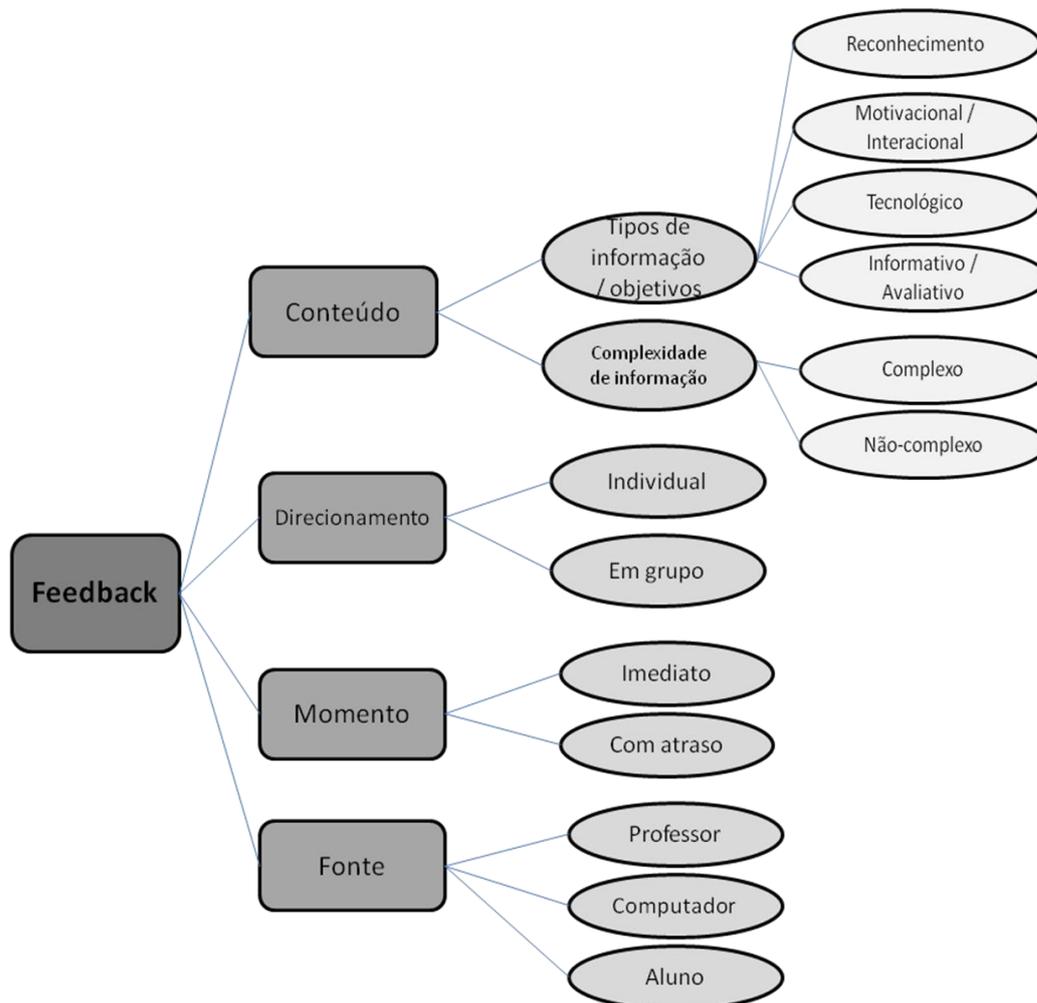


Figura 2. Tipos de *feedback*, com base em Shute (2007), Pyke & Sherlock (2010), Mason & Bruning (2003); Paiva (2003), Kielty (2004)

De acordo com Shute (2007), a grande maioria das pesquisas relacionadas a *feedback* afirma que tal ferramenta pode de fato favorecer a aprendizagem se fornecida de maneira correta. Definir, porém, qual é a maneira certa de fornecer *feedback* é uma tarefa árdua, se é que haja uma forma correta de fornecê-lo em cursos on-line. Da mesma forma, não é possível determinar o tipo de *feedback* mais eficaz para contextos de ensino-aprendizagem on-line. A literatura mostra que existem diversos tipos de *feedback*, mas os resultados de pesquisas revelam conclusões contraditórias a respeito do mesmo tipo de *feedback*. Um tipo de *feedback* utilizado em determinado curso on-line pode não ser tão efetivo quando usado em um outro

curso, ou com um grupo diferente de alunos. A eficácia de um tipo de *feedback* depende, portanto, de algumas variáveis, tais como nível de conhecimento dos alunos, nível de dificuldade das tarefas propostas, conhecimento prévio dos alunos (SHUTE, 2007).

Conforme mencionado anteriormente, há ainda três tipos de *feedback* que se diferem em relação a sua fonte: *feedback* do professor, *feedback* automático e *feedback* do aluno. Da mesma forma que os demais tipos de *feedback*, cada um deles tem suas vantagens e limitações, não sendo possível (e nem desejável) determinar qual seja o melhor. Nas três seções a seguir, portanto, serão discutidos mais a fundo esses três tipos de *feedback* que podem ser fornecidos em cursos on-line.

2.3.2.1. *Feedback* do professor

Conforme vimos na subseção 2.3.1, o *feedback* do professor é muito importante para o bom desempenho dos alunos em cursos on-line, e se dá de forma diferente do *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem presencial.

De acordo com Leffa (2005), o *feedback* do professor é mais valorizado nos cursos on-line do que em salas de aula presenciais. Paiva (2003) afirma que, no ambiente on-line, há uma expectativa por parte dos alunos de que o professor responda prontamente às suas dúvidas e questões e de que envie mensagens de elogio e comentários que os façam refletir. Por isso, é importante que os alunos percebam que o professor está sempre presente, lendo as mensagens e acompanhando as discussões.

Segundo Bonnel (2008), alunos valorizam mensagens de *feedback* que relatam seu progresso, reconhecem seus esforços, encorajam-nos e fornecem assistência. Dessa forma, Paiva (2003) afirma que professores on-line eficientes fornecem *feedback* constante e consistente tanto individualmente quanto para todo o grupo. O professor pode ainda usar o

feedback para fazer questionamentos, discordar de alguns pontos, destacar pontos bem analisados, a fim de engajar os alunos na discussão e aprofundamento de conteúdos. Bonnel (2008) sugere também que o professor envie *feedback* para toda a turma com um resumo dos temas discutidos ou que apontem temas que precisam ser aprofundados.

Paiva (2003) aponta algumas estratégias de *feedback* que vem usando com suas turmas de cursos on-line, tais como incentivo ao grupo para tentar resolver uma questão proposta, elogios a reflexões e contribuições de alunos, críticas a mensagens pouco elaboradas, encaminhamento de questões para tentar mover a discussão. Além disso, ela evita enviar *feedback* negativo sobre um aluno para todo o grupo. A fim de manter a auto-estima dos alunos, esse tipo de *feedback* só é enviado para a caixa de e-mail do aluno e é redigido com cautela.

Bonnel (2008) também se preocupa com a questão da redação da mensagem de *feedback*. De acordo com a autora, ao escrever uma mensagem de *feedback* aos alunos, o professor deve estar atento ao seu formato, tom e qualidade. A autora afirma que o tom da mensagem é importante, pois comentários construtivos têm um impacto positivo na motivação dos alunos. Já uma mensagem que apenas critique o aluno e enfatize seus erros, pode desmotivá-lo e inibir sua participação no curso. Por isso, a mensagem deve ser relevante e coerente com a atividade proposta.

Além do *feedback* do professor, ainda é possível contar com o *feedback* automático em cursos on-line. A seguir, serão discutidos seu uso, papel e algumas dicas para a implementação desse tipo de *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line.

2.3.2.2. *Feedback* automático

Feedback automático é o retorno de informações às respostas do aluno oferecido pelo computador durante ou após a realização de uma atividade on-line (FILATRO, 2008). Como

o professor não pode estar ao lado do aluno durante a realização de todas as atividades, o *feedback* automático serve como um suporte imediato para orientar o aluno quanto ao progresso de seu desempenho nas atividades realizadas.

De acordo com Filatro (2008), para questões objetivas, o *feedback* pode retornar correções do tipo ‘certo’ ou ‘errado’. Pode-se também incluir uma dose de motivação e retornar algo como ‘Parabéns, você acertou’. O *feedback* pode ainda encaminhar o aluno a uma seção específica do material ou encaminhá-lo para leituras complementares. Em atividades de aprendizagem mais complexas, que envolvam habilidades cognitivas de nível superior, o *feedback* deve estar voltado tanto para o processo quanto para o resultado da aprendizagem. Assim, o *feedback* deve incluir orientações ao aluno sobre as etapas do processo, identificação de erros e causa desses erros durante o processo e indicação das correções (FILATRO, 2008).

Em relação a perguntas abertas, torna-se difícil a automatização do *feedback* devido à imprevisibilidade de respostas. Nesses casos, segundo Filatro (2008), é muito importante a participação do professor para a confecção de *feedback* personalizado e contextualizado.

Filatro (2008) lista os diferentes níveis de *feedback* automático que podem ser oferecidos em cursos on-line. Segundo a autora, esses níveis variam de acordo com o tipo de aprendizagem:

1. Indicar se a resposta está certa ou errada, sem nenhuma informação extra.
2. Indicar se a resposta está certa ou errada e explicar por quê.
3. Fornecer subsídios para que o próprio aluno determine se a resposta está certa ou errada e por quê.
4. Apontar estratégias mais apropriadas para o encaminhamento de uma questão, sem explicitar se o aluno está certo ou errado.
5. Mostrar ao aluno as conseqüências de suas respostas, especialmente com o uso de jogos e simulações, nos quais cada ação é seguida por uma reação (*feedback*) do sistema.
6. Oferecer informação cumulativa sobre o progresso do aluno durante uma atividade – por exemplo, informar sobre padrões de erros repetidos ou quão próximo o aluno está de alcançar um critério preestabelecido.
7. Registrar em formas de foto ou vídeo demonstrações de aprendizagem psicomotora ou afetiva, que devem ser observadas pelo aluno individualmente ou em grupo, a fim de verificar passo-a-passo os efeitos de cada ação.
8. Oferecer atividades extras para que o aluno possa aplicar o *feedback* recebido a novas situações. (p.130)

Horton (2000) oferece algumas dicas práticas para o fornecimento de *feedback* automático. Segundo ele, o *feedback* que apenas indica ‘certo’ ou ‘errado’ não motiva o aluno. O *feedback* deve: (1) repetir a questão; (2) indicar "certo" ou "errado" e evitar palavras vagas do tipo "quase"; (3) indicar a resposta certa; (4) repetir a resposta do aluno; (5) explicar o porquê da resposta certa; (6) incluir um link para retornar à atividade ou para atividades extras sobre o assunto.

Para respostas certas, o autor sugere que o *feedback* deve indicar que o aluno estava certo e explicar por quê. Pode-se também desafiar o aluno e levá-lo a pensar em como ele chegou à resposta certa. O *feedback* para resposta certa pode ainda fornecer informações adicionais sobre o conteúdo. Para respostas erradas, deve-se usar um termo neutro como "incorreto", sem o uso de exclamações. A mensagem deve ser gentil, para não constranger e desmotivar o aluno, e deve apontar claramente o problema. Além disso, o *feedback* deve encorajar o aluno a tentar novamente e sugerir dicas para que o aluno chegue à resposta certa.

Vetromille-Castro (2003) também faz algumas sugestões para o fornecimento *feedback* automático. Segundo o autor, o *feedback* deve aparecer na mesma tela da resposta e deve surgir logo após o aluno inseri-la. Para respostas erradas, deve-se dar uma dica ao aluno e pedir que ele tente de novo. Apesar de sugerir que o *feedback* para respostas erradas seja motivador, o autor diz que é preciso tomar cuidado para que o *feedback* não encoraje o aluno a cometer um erro.

Leffa (2003) descreve um sistema de autoria desenvolvido para cursos on-line que permite diferentes tipos de *feedback* automático. O autor classifica o *feedback* em genérico, situado e estratégico. O *feedback* genérico é o mais simples, pois ele apenas indica se aluno está certo ou errado através das mensagens ‘Muito bem!’ e ‘Tente novamente.’ Já o *feedback* situado busca simular com mais riqueza uma interação face-a-face, pois ele é um comentário a

respeito de um segmento da resposta do aluno. Este tipo de *feedback* pode ser corretivo, quando a resposta está errada, ou repetitivo, quando a resposta está certa e a mensagem retoma algo escrito pelo aluno. A seqüência abaixo é um exemplo de *feedback* situado corretivo apontado pelo autor:

Sistema: De que trata o texto ao lado?

Aluno: Trata do capitalismo.

Sistema: Realmente trata do capitalismo, mas ainda está faltando alguma coisa na sua resposta. (p.12)

O autor afirma que esse tipo de *feedback* também é útil para alertar os alunos para alguns aspectos que podem passar despercebidos. Em um curso de ensino de língua estrangeira ou língua materna, por exemplo, é possível chamar a atenção do aluno para uma conjugação errada ou um erro de concordância mesmo que a resposta do aluno esteja certa. O exemplo a seguir apontado pelo autor mostra como isso ocorre:

Sistema: What does John do?

Aluno: He is doctor.

Sistema: Use article before 'doctor'. (p.12)

Por fim, o *feedback* estratégico aponta estratégias de aprendizagem que auxiliam o aluno a chegar à resposta certa sozinho, como exemplificado abaixo:

Sistema: De que trata o texto ao lado?

Aluno: Trata do capitalismo.

Sistema. Realmente o texto fala sobre capitalismo, mas ainda está faltando alguma coisa na sua resposta.

Aluno: É sobre o capitalismo selvagem.

Sistema: Não é bem isso ainda. Veja o que diz o primeiro parágrafo, pense um pouco e tente novamente. (p.12)

Já em uma pesquisa feita por Vetromille-Castro (2003), que investigou um curso on-line de inglês para leitura, o autor verificou o uso de *feedback* individualizado e *feedback* estratégico como suporte para os alunos durante a realização das atividades. O *feedback* individualizado é aquele que avalia a correção das respostas, motivando e orientando o aluno durante a atividade. O *feedback* estratégico é uma variação do *feedback* individualizado, pois

além de avaliar e orientar, fornece estratégias de aprendizagem. Segundo o autor, esses dois tipos de *feedback* auxiliaram os alunos na construção do significado e na aprendizagem de estratégias de leitura, constituindo um desempenho assistido, ou seja, uma forma de tornar o professor mais presente no ensino on-line. Por causa do *feedback*, os alunos conseguiram construir sentido de textos que estavam acima de seu nível de competência. O autor conclui que o *feedback*, além de tornar possível a construção do sentido dos textos, pode ajudar os alunos a resolver problemas de compreensão semelhantes no futuro de forma autônoma.

Dessa forma, além do *feedback* do professor, o *feedback* automático deve ser incluído em cursos on-line por ser um suporte imediato ao aluno, tornando o professor mais presente e ajudando a promover autonomia e auto-reflexão do aluno.

Assim como o *feedback* do professor e o *feedback* automático, o *feedback* dos alunos, foco desta dissertação, também é essencial em cursos on-line, conforme veremos a seguir.

2.3.2.3. *Feedback* dos alunos

Conforme já apontado na subseção 2.1.3, a educação a distância propõe mudanças nas relações de poder entre professor e alunos. O aluno passa a ocupar um papel central nesse contexto de ensino/aprendizagem (BELLONI, 2009), sendo o professor on-line aquele que serve como o mediador das interações e um guia que ajuda o aluno na construção de conhecimento. Assim, na interação on-line, não é apenas o professor que deve fornecer *feedback*, mas todos os alunos podem propor questões, comentar ou dar *feedback* em resposta a uma mensagem (PAIVA, 2003). Além disso, o *feedback* afetivo fornecido por alunos contribui para o ambiente de socialização e é uma das características que favorecem o sucesso na interação aluno-aluno em cursos on-line (LEFFA, 2005).

De acordo com Pallof & Pratt (2007), que investigam a criação de comunidades de aprendizagem on-line, há uma expectativa em cursos on-line de que alunos interajam entre si e troquem *feedback* construtivo. A habilidade de fornecer esse tipo de *feedback*, porém, não é adquirida naturalmente pelos alunos. Eles geralmente tendem a fornecer *feedback* que não promove a colaboração e nem a aprendizagem. É comum que alunos enviem mensagens do tipo “Bom trabalho!” ou “Concordo com você.”. Por isso, o professor deve ensinar, modelar e encorajar seus alunos a fornecerem *feedback* construtivo e consistente a seus colegas.

Segundo os autores, a expectativa do *feedback* construtivo deve ser construída ao longo do curso. O professor deve instruir os alunos a como dar *feedback* a seus colegas desde o início do curso, e se por ventura os alunos esquecerem dessa responsabilidade, o professor deve lembrá-los.

Por ser uma experiência nova para os alunos, o *feedback* pode acabar gerando alguns conflitos entre eles, pois é possível que um aluno encare o *feedback* de um colega de forma negativa (PALLOF & PRATT, 2007). Por isso, o professor deve agir como mediador e fazer com que os alunos entendam que o *feedback* se refere às suas ideias, e não deve ser levado para o lado pessoal. De acordo com Lima (2003), o professor precisa conscientizar os alunos de que erros são bem-vindos, de que eles devem confiar em outros alunos assim como no professor e de que eles devem contribuir ativamente nas tarefas colaborativas. Embora a autora não se refira especificamente ao *feedback* em cursos on-line, acredito que sua afirmação possa ser aplicada a tal contexto.

O *feedback* dos alunos é, portanto, um componente que deve estar presente no ensino on-line, pois através da troca de *feedback* e da exploração do consenso e das diferenças, os alunos são capazes de trabalhar colaborativamente e expandir o conhecimento. Além disso, se limitarmos o *feedback* como função apenas do professor, privamos os alunos de ter acesso a diferentes oportunidades de aprendizagem.

A seguir, veremos algumas sugestões voltadas para o professor, designer instrucional (no caso do *feedback* automático) e alunos de como fornecer o *feedback* em cursos on-line a fim de promover e/ou facilitar a aprendizagem, com base na literatura.

2.3.3. Sugestões para o fornecimento de *feedback*

Com base em diversas pesquisas sobre *feedback* no contexto educacional on-line, Shute (2007) lista uma série de sugestões de como usar o *feedback* para promover e/ou facilitar a aprendizagem. Tais sugestões estão voltadas principalmente para a atuação do professor e para o *feedback* automático, mas algumas de suas considerações podem ser relacionadas também ao *feedback* dado por um aluno ao(s) colega(s), como, por exemplo, as recomendações de ser claro e específico e de não fazer críticas diretas, que serão comentadas mais adiante.

Segundo a autora, o *feedback* deve ser focado na tarefa e não no aluno. O *feedback* deve levar em consideração o trabalho do aluno em relação à tarefa e oferecer sugestões para a melhora de seu desempenho. Além disso, o *feedback* deve ser bem elaborado ou seja, deve prover ao aluno uma explicação em relação à tarefa, e não apenas uma verificação de resultados. O *feedback* também deve ser oferecido em pequenas partes, para que não se torne muito difícil ou cansativo para o aluno, pois o recebimento de muita informação gera uma aprendizagem superficial e uma sobrecarga cognitiva. Ao receber pequenas quantidades de informação, o aluno é capaz de controlar e corrigir seus erros.

Shute (2007) também enfatiza a importância de mensagens de *feedback* claras e específicas. Uma mensagem que não seja clara e específica pode acabar frustrando o aluno e impossibilitando a aprendizagem. Além de clara e específica, a mensagem deve ser simples e

focada. A autora sugere que o *feedback* contenha apenas informações que ajudem o aluno a resolver uma determinada questão, pois mensagens muito complexas podem distrair e desestimular o aluno.

O *feedback* deve, de acordo com a autora, reduzir a incerteza do aluno entre seu desempenho e seus objetivos. O *feedback* deve deixar claro para o aluno se seu desempenho está evoluindo e o que precisa ser melhorado para que ele alcance seus objetivos.

Outra sugestão de Shute (2007) é a de que o *feedback* deve ser oferecido apenas após o aluno tentar resolver uma questão. De acordo com a autora, pesquisas em que os alunos não têm acesso ao *feedback* antes de resolver um problema mostram resultados mais positivos do que aquelas em que o aluno pode ver o *feedback* antes mesmo de responder à questão. Em cursos on-line onde há a interação entre os alunos, também é importante que o professor deixe que eles tentem resolver uma questão com a ajuda de outros alunos antes de fornecer o *feedback*. Tal estratégia pode ajudar a promover a autonomia dos alunos.

Shute (2007) lista também uma série de ações que se deve evitar. Segundo a autora, o *feedback* não deve desencorajar ou ameaçar a auto-estima do alunos. Portanto, *feedback* que contenha críticas, comparações entre alunos e notas não deve ser utilizado. Deve-se evitar comparações diretas ou indiretas entre alunos a fim de não expô-los e não constrangê-los. Também deve-se evitar fornecer notas aos alunos, pois, de acordo com Shute (2007), pesquisas mostram que os alunos se beneficiam apenas dos comentários do *feedback*, e não da nota. O *feedback* deve, então, fornecer informações ao aluno sobre como progredir.

A autora também acredita que o excesso de mensagens de *feedback* contendo elogios deve ser evitado. É claro que os alunos gostam de ser elogiados, mas o excesso de tais mensagens pode, segundo a autora, direcionar a atenção do aluno para si mesmo, tirar seu foco da tarefa e, por consequência, da aprendizagem.

Shute (2007) afirma ainda que não se deve interromper o aluno com o *feedback* durante uma tarefa. O *feedback* que interrompe um aluno que está ativamente engajado em uma tarefa pode desmotivá-lo e impedir sua aprendizagem. O constante fornecimento de pistas que levam à resposta certa também pode desmotivar e impedir a aprendizagem do aluno. *Feedback* que contenha dicas ao aluno podem e devem ser utilizadas como andaime para o aluno, mas seu uso em excesso torna desnecessário o esforço do aluno para resolver questões.

Feedback que contenha diagnósticos e análises extensas de erros também deve ser evitado. De acordo com Shute (2007), além de se tornarem mensagens complexas e cansativas, elas geralmente são incompletas e pouco precisas, e, portanto, não oferecem nenhum benefício à aprendizagem.

Por fim, Shute (2007) sugere que os cursos on-line não se limitem apenas a um modo de apresentação do *feedback*. Segundo a autora, deve-se explorar os recursos fornecidos pelo software empregado no curso para evitar uma sobrecarga cognitiva causada pelos efeitos do mesmo modo de apresentação do *feedback*. Assim, o *feedback* deve ser apresentado não apenas em texto, mas em áudio, vídeo ou outras modalidades disponíveis.

Após discutir questões teóricas e sugestões sobre *feedback* propostos por pesquisadores na área de educação a distância, na seção a seguir, apresento algumas pesquisas empíricas recentes (dissertações e teses) realizadas no Brasil a fim de observar as contribuições que os resultados desses estudos nos trazem com relação à questão do *feedback* em contextos de aprendizagem on-line.

2.3.4. Pesquisas sobre *feedback*

A fim de tomar conhecimento do direcionamento das pesquisas nacionais recentes sobre *feedback* no contexto de ensino-aprendizagem, foi realizada uma busca na Internet por teses e dissertações defendidas no Brasil a partir de 2005. Foram procuradas pesquisas que tivessem o termo *feedback* no título e cujos textos completos estavam disponíveis na Internet. A busca foi realizada em bibliotecas digitais de teses e dissertações, cujos links estão disponíveis no site do Sistema de Bibliotecas SISBI¹¹, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As bibliotecas pesquisadas foram: Teses LAEL/PUC-SP (http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFRGS (<http://www.lume.ufrgs.br/>); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFU (http://www.btd.ufu.br/tde_busca/index_novidades.php); Biblioteca Digital de teses e dissertações UNICAMP (<http://cutter.unicamp.br/document/search.php?adv=y>); Biblioteca Digital de teses e dissertações UNB (http://btd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/index.php); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFRN (<http://btd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/>); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) (http://www.tede.ufop.br/tde_busca/index.php); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFLA (Universidade Federal de Lavras) (<http://btd.ufla.br/>); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFF (http://www.btd.ndc.uff.br/tde_busca/index.php); Biblioteca Digital da UEL (Universidade Estadual de Londrina) (<http://www.bibliotecadigital.uel.br/>); Biblioteca Digital de teses e dissertações – SABER/USP (<http://www4.usp.br/>); Biblioteca Digital de teses e dissertações – IBICT (<http://btd.ibict.br/>); Teses e Dissertações CAPES – Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>). Além dessas bibliotecas, também fiz

¹¹ <http://www.bibliotecas.ufu.br/bibliotecas-digitais-de-teses-e-dissertacoes>

uma busca no banco de teses e dissertações do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ (<http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada>).

Foram encontradas quatro pesquisas sobre o tema. O quadro abaixo lista as pesquisas encontradas, o nível da pesquisa (mestrado ou doutorado), a área de concentração, a instituição, o autor e o ano de publicação.

Título da pesquisa	Nível	Área de concentração	Instituição	Autor	Ano
<i>Feedback</i> em ambiente digital: um processo interlocutório de leitura e produção escrita	Mestrado	Linguística Aplicada	UFRGS	Patrícia Costa	2010
Os <i>Feedbacks</i> em curso superior de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância	Mestrado	Língua Portuguesa	PUC-SP	Vanusa Rodrigues	2010
A efetividade de <i>feedbacks</i> informatizados sobre a auto-regulação da aprendizagem em cursos a distância: um estudo de caso na área da computação	Doutorado	Informática na Educação	UFRGS	Luís Maximo	2009
Efeitos do tempo de exposição ao <i>feedback</i> na aprendizagem em treinamento baseado na <i>web</i>	Mestrado	Psicologia	UnB	Rommel Nogueira	2006

Quadro 1. Pesquisas nacionais recentes sobre *feedback* em cursos on-line

Costa (2010), em sua dissertação intitulada “*Feedback* em ambiente digital: um processo interlocutório de leitura e produção escrita”, analisa uma disciplina semi-presencial sobre produção de texto do curso de graduação em Letras da UFRGS. O componente virtual da disciplina foi oferecido na plataforma digital ROODA, e para a produção de textos os

alunos utilizavam um editor de texto coletivo (ETC). Os alunos tinham a tarefa de revisar, corrigir e reformular os textos uns dos outros. Para isso, os alunos interagiam tanto de forma síncrona, através do MSN, como de forma assíncrona, através do próprio ETC.

Ao se propor a investigar o *feedback* em ambiente digital, conforme apontado no título da dissertação, a pesquisadora tem como foco a noção de erro por parte dos alunos, os tipos de erro mais detectados, os critérios e aspectos linguísticos abordados no processo de revisão do texto e o impacto na reformulação realizada pelos revisores em termos de resultados concretos na segunda versão do texto. A pesquisadora afirma que o *feedback* trocado entre os alunos no processo de revisão dos textos pode ter influência positiva na produção escrita do aprendiz, visto que ele passa a encarar o ato de produção textual não mais como uma tarefa a ser avaliada pelo professor, cujo interesse é no produto final e individual da produção. O aluno passa a ver o ato de produção textual como uma prática significativa de criação a ser compartilhada com interlocutores.

Rodrigues (2010), por sua vez, em sua pesquisa “Os *Feedbacks* em curso superior de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância”, investigou um curso de graduação em Pedagogia a distância oferecido pela UFSCar. O objetivo da pesquisa era verificar como o *feedback* dos tutores virtuais contribuía para o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. Além disso, buscou-se verificar as estratégias que podem ser utilizadas por esses tutores para promover tal envolvimento.

Os *feedbacks*, nessa pesquisa, referiam-se aos comentários produzidos pelos tutores virtuais para as atividades realizadas pelos alunos. Questionários passados aos tutores virtuais e alunos do curso buscaram investigar as percepções dos mesmos a respeito dos *feedbacks*. Os resultados da pesquisa indicam que o *feedback* pode propiciar o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem desde que possua características de uma mediação pedagógica

baseada na visão socioconstrutivista da aprendizagem, busque uma avaliação formativa do aluno e seja pautado em uma linguagem colaborativa e motivacional.

Já Maximo (2009), em sua tese de doutorado intitulada “A efetividade de *feedbacks* informatizados sobre a auto-regulação da aprendizagem em cursos a distância: um estudo de caso na área da computação”, analisou um curso superior a distância na área de computação. Maximo (2009) realizou um estudo de caso para verificar a efetividade do *feedback* automático em um curso superior a distância na área de computação. O autor analisou os registros de interação do aluno com a ferramenta Webportugol, utilizada na realização das tarefas do curso e que fornece *feedback* automático. Foi feita uma comparação entre os registros do *feedback* com o objetivo das tarefas. Os resultados mostram que o *feedback* automático ajudam no alcance dos objetivos das tarefas e ajudam os alunos a auto-regular sua aprendizagem. Como auto-regulação da aprendizagem o autor considera o processo em que os alunos estabelecem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvendo estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem se efetive. Assim, o *feedback* automático ajuda os estudantes a assumirem papéis mais ativos e determinantes no seu processo de aprendizagem.

Por fim, Nogueira (2006), em “Efeitos do tempo de exposição ao *feedback* na aprendizagem em treinamento baseado na *web*”, analisa um curso auto-instrucional na *web*, ou seja, sem tutoria, desenvolvido para secretárias do Banco do Brasil. O objetivo da pesquisa era verificar o efeito do tempo de exposição do *feedback* automático sobre a aprendizagem. Para isso, foram formados quatro grupos de participantes de forma aleatória: um grupo de controle, que não recebia *feedback*, e outros três grupos de tratamento – o grupo 1 recebia *feedback* por 30 segundos em todas as questões, o grupo 2 recebia *feedback* por 30 segundos apenas nas questões que errassem, o grupo 4 não tinha tempo fixo para a exposição do *feedback*. Além disso, alguns participantes receberam *feedback* imediato com elaboração, ou

seja, com um comentário adicional sobre a resposta, enquanto outros receberam apenas o *feedback* imediato indicando se a resposta estava certa ou errada.

Com base em uma análise quantitativa de dados, os resultados indicam maior efeito sobre a aprendizagem dos participantes que receberam *feedback* imediato com elaboração do que aqueles que não receberam *feedback* com elaboração. No entanto, não foi possível confirmar se os efeitos da aprendizagem são maiores nos participantes com mais tempo de exposição ao *feedback*. Os resultados mostram ainda que não há diferença em relação aos efeitos de aprendizagem entre o grupo exposto ao *feedback* durante o tempo fixo em todas as questões e o grupo exposto ao *feedback* durante tempo fixo apenas nas questões que errassem. Além disso, a reação dos participantes ao curso não foi menos favorável para aqueles que passaram pelas condições de *feedback* com tempo de apresentação fixo.

Nota-se, com base nessas pesquisas, uma visão positiva sobre o *feedback* em contexto de aprendizagem on-line. No entanto, há uma necessidade de fazer novas pesquisas sobre esse tema, visto que é ainda pouco explorado pelos pesquisadores nacionais. Além disso, das pesquisas apresentadas, apenas uma investiga o *feedback* trocado entre alunos. Ainda assim, a autora focaliza o *feedback* especificamente para a avaliação e revisão de textos e não no ensino on-line de modo mais abrangente. Há, portanto, que se investir mais em pesquisas sobre o *feedback*, principalmente no que diz respeito ao *feedback* aluno-aluno.

No próximo capítulo, apresento a metodologia adotada nesta pesquisa, retomando os objetivos desta investigação, caracterizando a pesquisa, descrevendo o contexto e os participantes e apresentando os procedimentos de geração e análise de dados.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo, em que descrevo a metodologia de pesquisa, está subdividido em cinco partes. Na primeira, retomo os objetivos da pesquisa e suas perguntas norteadoras, além de caracterizar o tipo de pesquisa que foi conduzida. Depois, apresento o contexto em que a investigação foi realizada. Na terceira seção, descrevo os participantes da pesquisa. Em seguida, descrevo os instrumentos e procedimentos de geração de dados e, finalmente, apresento os procedimentos de análise de dados.

3.1. Caracterização da Pesquisa

Considerando o *feedback* aluno-aluno como um retorno à ação de um aluno fornecido por um colega, que tenha objetivos motivacionais, informativos ou avaliativos (cf. seção 2.3), esta pesquisa se propõe a investigar os tipos de *feedback* fornecidos pelos alunos a seus colegas durante as interações nos fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line. Além disso, busca-se entender o que leva os alunos a fornecerem *feedback* a seus colegas em tais contextos, bem como a percepção do aluno sobre o *feedback* do colega. Esta pesquisa visa, portanto, responder às seguintes perguntas:

1. Quais são os diferentes tipos de *feedback* fornecidos pelos alunos a seus colegas em fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line?
2. Na perspectiva dos alunos, o que os faz fornecer *feedback* aos colegas nos fóruns de discussão?
3. Como o aluno percebe o *feedback* do colega em tais fóruns?

Na escolha do melhor caminho metodológico para responder a essas questões, optei por uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. A seguir, caracterizo a pesquisa qualitativa e a perspectiva etnográfica e apresento as justificativas para a escolha de tal metodologia para minha pesquisa.

3.1.1. A pesquisa qualitativa

De acordo com Mathie e Carozzi (2005), a pesquisa qualitativa tem como objetivo descobrir como as pessoas interpretam o mundo ao redor delas e como essa interpretação influencia suas ações. Esse tipo de pesquisa deve ser utilizado quando se busca explicar o significado de um comportamento social.

A pesquisa qualitativa pode ser descrita em comparação com a pesquisa quantitativa. Enquanto esta visa gerar conclusões sobre uma amostra da população que podem ser generalizadas para a população como um todo, a pesquisa qualitativa tem por objetivo construir conhecimento sobre um grupo particular, envolvendo questões sociais mais complexas. Segundo Mathie e Carozzi (2005), enquanto a pesquisa quantitativa assume que “a realidade pode e deve ser medida e verificada objetivamente através do uso de métodos padronizados para testar hipóteses”¹² (p.23), a pesquisa qualitativa foca na visão subjetiva da realidade.

Além de serem divergentes em relação a seu propósito, as pesquisas qualitativas e quantitativas também diferem em relação à abordagem, à importância atribuída ao contexto

¹² Tradução minha do trecho original: “*reality can and should be measured and verified objectively by using a set of standardized methods to test hypothetical understanding.*” (MATHIE & CARNOZZI, 2005, p.23)

de pesquisa, ao papel do pesquisador, à seleção dos sujeitos, ao tipo de informação coletada e aos métodos de geração e análise de dados.

A pesquisa qualitativa segue uma abordagem indutiva, ou seja, o pesquisador examina os dados gerados a partir de um estudo de um grupo particular e constrói um entendimento sobre o comportamento social desse grupo através dos dados. Já a pesquisa quantitativa tem uma abordagem dedutiva, em que o pesquisador testa uma hipótese a fim de verificar sua veracidade para a população geral.

Na pesquisa qualitativa, é importante que o pesquisador conheça o ambiente onde os sujeitos de pesquisa estão inseridos, visto que ele investiga como estes sujeitos entendem seu mundo. Para isso, é necessário que o pesquisador vá até o contexto de pesquisa para investigar os sujeitos, em vez de tirar os sujeitos de tal contexto. Dessa forma, o pesquisador tem contato direto e pessoal com os sujeitos de pesquisa e com suas experiências no contexto específico. Através dessa relação estabelecida entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, o pesquisador começa a “ver as coisas da maneira em que os sujeitos da pesquisa vêem, e a apreciar por que eles pensam, agem e sentem daquela forma”¹³ (MATHIE & CARNOZZI, 2005, p.25). Na pesquisa quantitativa, por sua vez, o pesquisador mantém certa distância dos sujeitos da pesquisa. O pesquisador vai ao ambiente em que os sujeitos estão inseridos apenas para solicitar informações, mas não para criar relações com os sujeitos ou conhecer suas experiências. Assim, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento chave da pesquisa, pois age como entrevistador, observador, facilitador, comunicador e interpretador de dados (MATHIE & CARNOZZI, 2005). Já na pesquisa quantitativa, por sua vez, o pesquisador atua somente como um observador, agindo com uma distância objetiva.

¹³ Tradução minha do trecho original “*see things the way the research subjects see them, and appreciate why they think, act, and feel the way they do.*” (MATHIE & CARNOZZI, 2005, p.25)

Em relação à seleção dos sujeitos para pesquisa, na pesquisa qualitativa, os sujeitos são escolhidos de acordo com o propósito da pesquisa, o que Mathie e Carozzi (2005) chamam de amostra proposital. Já na pesquisa quantitativa, cujo objetivo é gerar conclusões que possam ser generalizadas, os sujeitos devem ser selecionados ao acaso. Dessa forma, “se todos têm a mesma chance de ser selecionado, a amostra vai representar toda a população no estudo em questão”¹⁴ (MATHIE & CARNOZZI, 2005, p.26).

Os métodos de geração e análise de dados também diferem nesses dois tipos de pesquisa. Na qualitativa utiliza-se observação, entrevistas, estudos de caso, entre outros. As perguntas destinadas aos participantes da pesquisa são abertas, permitindo liberdade e flexibilidade das respostas. Ao analisar os dados gerados, estes são organizados em temas e categorias. A descrição também é fundamental para a análise dos dados na pesquisa qualitativa. De acordo com Mathie e Carozzi (2005), uma descrição coerente, compreensível e detalhada do que está sendo estudado deve refletir tudo o que o pesquisador observou. Através da descrição é possível construir explicações sobre o que está acontecendo no contexto estudado. Quanto mais detalhada for a descrição maior a possibilidade de uma análise minuciosa. Na pesquisa quantitativa, por sua vez, há uma padronização na geração de dados: em todos os casos as mesmas perguntas e observações são feitas. As perguntas feitas aos sujeitos de pesquisa são fechadas (são oferecidas alternativas de respostas para o entrevistado) e para se chegar ao resultado é utilizada uma análise estatística.

O quadro a seguir, elaborado a partir das contribuições de Mathie e Carozzi (2005), aponta, de forma sintetizada, as diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa.

¹⁴ Tradução minha do trecho original: “*if everyone has an equal chance of being selected, then the sample Will be representative of the whole population under study.*” (MATHIE & CARNOZZI, 2005, p.26).

	Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Quantitativa
<i>Propósito</i>	Construir conhecimento sobre questões sociais complexas.	Gerar conclusões sobre uma amostra de população que podem ser generalizadas para a população como um todo.
<i>Abordagem</i>	Indutiva: examina os dados gerados a partir de um estudo de um grupo particular e constrói um entendimento sobre comportamento social de tal grupo que emerge desses dados.	Dedutiva: Testa uma hipótese para verificar a veracidade para a população geral.
<i>Contexto de pesquisa</i>	O pesquisador tem contato direto e pessoal com os sujeitos e com o contexto da pesquisa.	O pesquisador apenas vai ao contexto de pesquisa para solicitar informação.
<i>Seleção dos sujeitos</i>	Depende do propósito da pesquisa.	São selecionados ao acaso.
<i>Métodos para gerar dados</i>	Observação, entrevistas, estudos de caso. Uso de perguntas abertas permitindo liberdade e flexibilidade de respostas.	Utilização de perguntas fechadas. Em todos os casos as mesmas perguntas e observações são feitas.
<i>Métodos para análise dos dados</i>	Dados são organizados em temas e categorias.	Dados são analisados estatisticamente.
<i>Papel do pesquisador</i>	O instrumento chave da pesquisa, pois ele age como entrevistador, observador, facilitador, comunicador e interpretador dos dados.	Apenas observador, agindo com uma distância objetiva.

Quadro 2. Pesquisa Qualitativa X Pesquisa Quantitativa (com base em Mathie e Carozzi, 2005)

Apesar das diferenças discutidas acima, existem algumas semelhanças entre as pesquisas qualitativa e quantitativa. De acordo com Mathie e Carozzi (2005), tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa são rigorosas em relação ao método e se preocupam com a ética ao lidar com os participantes da pesquisa.

Mathie e Carnozzi (2005) afirmam ainda que existem variações entre as tradições das pesquisas qualitativa e quantitativa e que as diferenças entre elas podem não ser tão rígidas quanto as apresentadas. Segundo os autores,

pesquisadores qualitativos podem usar elementos da abordagem quantitativa para testar uma teoria, enquanto pesquisadores quantitativos podem se interessar pelas interpretações dos sujeitos em relação às suas experiências, o que é tipicamente associado à pesquisa qualitativa¹⁵ (MATHIE & CARNOZZI, 2005, p.27).

Ao optar pela pesquisa qualitativa, é preciso levar em consideração seus pontos fortes, bem como suas limitações. De acordo com Mathie e Carnozzi (2005), uma das vantagens da pesquisa qualitativa é que as questões podem ser investigadas de forma profunda e detalhada. Além disso, o pesquisador não se restringe a perguntas específicas feitas aos sujeitos da pesquisa; ele tem a possibilidade de modificar, ampliar ou criar novas perguntas a fim de conseguir informações relevantes para sua pesquisa. A geração de dados pode ser informal, o que incentiva os sujeitos a participarem das pesquisas. Por fim, à medida que novas informações surgem, é possível mudar a direção da pesquisa.

No entanto, não se podem descartar as limitações da pesquisa qualitativa. Segundo Mathie e Carnozzi (2005), a qualidade da pesquisa qualitativa depende das habilidades individuais do pesquisador. É fundamental manter, avaliar e demonstrar o rigor da pesquisa. Além disso, a quantidade de dados gerados nesse tipo de pesquisa faz com que a análise e a interpretação seja demorada.

Uma opção para contornar as limitações da pesquisa qualitativa é a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Mathie e Carnozzi (2005) apontam quatro razões para fazer uso dos dois tipos de métodos em um único estudo: triangulação, complementaridade, desenvolvimento conceitual e expansão.

¹⁵ Tradução minha do trecho original “*qualitative researchers may use elements of a quantitative approach to test theory, while quantitative researchers may pursue an interest in subjects’ interpretations of their experience, which is more typically associated with qualitative research.*” (MATHIE & CARNOZZI, 2005, p.27)

A combinação de métodos pode gerar a confiabilidade à pesquisa caso os mesmos resultados sejam obtidos através de diferentes métodos. Além disso, tal combinação torna possível que os resultados obtidos através de um método sejam elaborados, ilustrados ou explicados pelos resultados obtidos através de outro método. Métodos qualitativos e quantitativos são usados de forma sequencial em diferentes estágios da pesquisa a fim de construir conhecimento sobre as relações entre ideias e questões. Por fim, é possível ampliar o conhecimento sobre uma determinada questão através do uso dos dois métodos. (MATHIE & CARNOZZI, 2005)

A partir da discussão sobre pesquisa qualitativa e quantitativa, é possível afirmar que minha pesquisa é qualitativa, pois se trata de um estudo sobre um grupo particular, ou seja, alunos de um determinado curso de extensão universitária on-line e os resultados não poderão ser generalizados para qualquer contexto. A pesquisadora teve contato direto e pessoal com os sujeitos e com o contexto de pesquisa. Os instrumentos utilizados para a geração de dados permitiram a liberdade e flexibilidade de resposta por parte dos participantes. Além disso, os dados gerados foram interpretados pela pesquisadora e organizados em temas e categorias. Embora tenham sido feitas algumas quantificações para complementar a análise dos dados, isso não caracteriza a pesquisa como quantitativa.

Visto as razões de a pesquisa ser do tipo qualitativa, justifico a seguir a adoção de uma perspectiva etnográfica.

3.1.2. A perspectiva etnográfica

De acordo com Moita Lopes (1994), a pesquisa etnográfica se insere no paradigma interpretativista de pesquisa. Cabe, portanto, apresentar uma breve discussão sobre este paradigma. Para caracterizá-lo, Moita Lopes (1994) o compara com o paradigma positivista.

Esses dois paradigmas têm concepções divergentes em relação à forma de produzir conhecimento. Enquanto a pesquisa positivista foca na experiência pessoal através da observação direta do fato estudado, na interpretativista há um acesso indireto ao fato estudado, através da interpretação dos significados que o constituem. Além disso, a visão positivista envolve variáveis do mundo social que são passíveis de padronizações, o que leva a generalizações. Já a visão interpretativista envolve múltiplos significados da realidade, passíveis de interpretação. Esta visão, portanto, não se preocupa com generalizações, mas com particularidades. (MOITA LOPES, 1994)

O paradigma positivista preocupa-se com a objetividade: a realidade pode ser reduzida a uma causa; através de experimentos pode-se padronizar a realidade (MOITA LOPES, 1994). Assim, este paradigma tem como finalidade a explicação, o controle e a formulação de leis gerais sobre o fato estudado (FREITAS, 2003). O paradigma interpretativista, por sua vez, não busca uma padronização, visto que tal prática não leva em consideração a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social. Este paradigma valoriza, portanto, a intersubjetividade, ou seja, os significados construídos e reconstruídos pelos homens através de sua interação com outros (MOITA LOPES, 1994). Sua finalidade é a compreensão e interpretação do fato estudado (FREITAS, 2003). Assim, enquanto o paradigma positivista foca no produto padronizado, o interpretativista foca os aspectos processuais do mundo social (MOITA LOPES, 1994).

Na pesquisa positivista, a relação do sujeito com o objeto de pesquisa é neutra, ou seja, não depende de valores, já que o objetivo deste paradigma é a explicação causal, as análises dedutivas e quantitativas, centradas na possibilidade de reprodução do evento (FREITAS, 2003). Já na pesquisa interpretativista, há valorização da relação do sujeito com o objeto, que é influenciada pela subjetividade da construção de significados, visto que este paradigma faz análises indutivas e qualitativas, centradas nas diferenças (FREITAS, 2003). De acordo com Freitas (2003), os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema e do método de análise de sua pesquisa, e ele se torna um “produtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos no evento do campo” (p.3).

O quadro abaixo apresenta, de forma sintetizada, as características dos paradigmas positivista e interpretativista, com base em Freitas (2003) e Moita Lopes (1994):

	Paradigma Positivista	Paradigma Interpretativista
<i>Finalidade</i>	Explicação, controle, formulação de leis gerais do fato estudado	Compreensão e interpretação do fato estudado
<i>Forma de produção do conhecimento</i>	Observação direta do fato estudado, através da experiência pessoal	Interpretação dos significados que constituem o fato estudado
<i>Foco</i>	Produto padronizado	Aspectos processuais do mundo social
<i>Visão da realidade</i>	Objetiva e apreensível	Subjetiva e não apreensível
<i>Tipo de análise</i>	Dedutivas, quantitativas, centradas na possibilidade de reprodução do evento	Indutivas, qualitativas, centradas na diferença

Quadro 3. Paradigma Positivista X Paradigma Interpretativista – com base em Freitas (2003) e Moita Lopes (1994)

O paradigma interpretativista mostra-se, portanto, mais adequado para esta pesquisa, visto que o objetivo é compreender e interpretar o fato estudado, a partir de uma análise indutiva e qualitativa, levando em consideração a realidade como subjetiva e não apreensível. Além disso, de acordo com Moita Lopes (1994) a pesquisa na área das Ciências Sociais deve levar em conta a natureza do mundo social, onde o homem constrói significados, interpreta e reinterpreta o mundo a seu redor, fazendo com que haja várias realidades. A pesquisa nesta área deve, portanto, levar em conta a pluralidade de vozes no mundo social e as questões relacionadas a história, poder, ideologia e subjetividade envolvidas nessa pluralidade de vozes.

Depois de caracterizado o paradigma interpretativista, no qual se insere a pesquisa etnográfica, esta será agora discutida. A etnografia originou-se na antropologia, “ciência que estuda o homem e suas ações sociais e culturais em sua própria comunidade” (RODRIGUES JR, 2007, p.529). De acordo com Rodrigues Jr (2007), a experiência etnográfica envolve o produto e o processo etnográfico. O produto etnográfico é o conjunto de escritos com base em resultados de observação participante. Já o processo etnográfico é o método utilizado para se alcançar os resultados, ou seja, a observação participante. A observação participante consistia, em sua forma clássica, em um único pesquisador vivendo entre o grupo de pessoas em estudo, participando de suas rotinas diárias durante um longo período de tempo com o intuito de compreender os significados culturais e estruturas sociais do grupo, assim como a inter-relação entre eles (DAVIES, 1999).

A observação participante é uma marca da antropologia. Essa ciência surgiu em meados do século XIX com a criação de sociedades etnológicas¹⁶ na Europa e América, que

¹⁶ A Etnologia é o estudo ou ciência que estuda os fatos e documentos levantados pela etnografia no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa das culturas. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Etnologia>)

tinham como interesse a expansão colonial. Naquela época, o objetivo era coletar informações sobre outras culturas que estavam sendo levadas para a América. Enfatizava-se a coleta, catalogação e comparação de seus costumes. Utilizavam-se questionários aplicados por amadores, tais como missionários e administradores coloniais, que eram analisados por etnologistas no centro colonial. (DAVIES, 1999)

Essa forma de abordagem foi substituída mais tarde pela expedição de pesquisa. Nas expedições, os próprios etnologistas coletavam os dados dos povos e culturas pesquisadas através de uma série de questões pré-determinadas. As questões pré-determinadas contribuía para a superficialidade das informações coletadas. Para contornar esse problema, surgiu, no início do século XX a observação participante de longo período. Os pioneiros desse método de pesquisa foram Malinowski, na Inglaterra, e Franz Boas, na América. Os pesquisadores enfatizavam a importância de viver entre o povo pesquisado e conhecer sua língua, pois o contato direto os tornava capazes de coletar informações concretas sobre a vida dos sujeitos. (DAVIES, 1999)

Na década de 20, outra tradição de participação observante em pesquisas sociais foi desenvolvida por Robert Park. De acordo com Davies (1999), os pesquisadores passaram a usar a cidade como um laboratório social, focando em grupos como gangues de rua e tentando estudar e apresentar a perspectiva desses atores sociais, fazendo uso de diversos métodos: gravação de histórias, notícias de jornal, gravações feitas no tribunal entre outros. Nesta forma de observação participante, os pesquisadores já são de alguma forma parte da cultura nativa, compartilham a mesma língua e têm acesso a diversas fontes de informação. Era possível, portanto, conduzir uma pesquisa em um período de tempo mais curto.

De acordo com Davies (1999), os tipos de observação participante existentes até então tinham uma orientação positivista, visto que assumiam que havia fatos sociais a serem descobertos e se preocupavam em reduzir qualquer influência que a presença do etnógrafo pudesse causar. Como consequência das críticas a essa posição positivista, houve mudanças no conceito de etnografia e no papel do etnógrafo.

Hoje, portanto, a observação participante consiste em um grupo de técnicas e o pesquisador escolhe aquelas que são mais produtivas para determinada situação. A participação na vida cotidiana das pessoas é vista como um meio de facilitar a observação de comportamentos e eventos particulares e tornar possível o diálogo com elas (DAVIES, 1999). A observação deve incluir as considerações reflexivas do etnógrafo. Ele precisa ser sensível à natureza e à forma de conduzir sua própria participação (DAVIES, 1999).

De acordo com Rodrigues Jr (2007), a etnografia não se caracteriza apenas como um método de análise e observação da cultura do “outro”, mas como uma lógica de investigação que estuda práticas culturais e sociais de determinados grupos de indivíduo. O pesquisador se insere na comunidade investigada, tornando-se parte dela, com o propósito de entender as práticas que norteiam as ações dos membros da comunidade e, assim, construir uma teoria da cultura daquele grupo específico (RODRIGUES Jr, 2007).

A pesquisa etnográfica tem como foco o contexto social da perspectiva dos participantes. Em vez de levar em conta apenas a observação do pesquisador, a pesquisa etnográfica considera a visão que os participantes – incluindo o pesquisador como um participante – têm do contexto de pesquisa e o todo do contexto social (MOITA LOPES, 1994). Esse tipo de pesquisa, de acordo com Van Lier (1988), segue, portanto, dois princípios: o princípio êmico e o princípio holístico. O princípio êmico diz respeito à valorização da perspectiva dos participantes da pesquisa. De acordo com Rodrigues Jr (2007), o pesquisador

percebe os eventos sociais do grupo estudado a partir do ponto de vista de um membro desse grupo. O princípio holístico, por sua vez, leva em consideração o contexto onde o grupo pesquisado está inserido. Assim, o pesquisador observa e analisa um evento particular levando em conta o conjunto de eventos que constitui o todo cultural (RODRIGUES JR, 2007).

Pode-se dizer, então, que o objetivo da etnografia é documentar e analisar uma prática do cotidiano dos sujeitos de pesquisa, levando em consideração o contexto em que ela ocorre, além de identificar significados atribuídos a essa prática tanto pelos sujeitos quanto pelo pesquisador (BAZARIM, 2008). Em uma pesquisa etnográfica, portanto, o pesquisador busca entender os significados construídos pelos sujeitos da pesquisa a fim de compreender o contexto social em que se inserem (MOITA LOPES, 1994).

Moita Lopes (1994), com base em Erickson (1986), afirma que a pesquisa etnográfica visa responder às seguintes questões:

- 1) o que está acontecendo no contexto sob investigação?
- 2) como os eventos estão organizados?
- 3) o que significam para os participantes?
- 3) como podem ser comparados a outros em contextos diferentes? (p.334)

Uma das características da pesquisa etnográfica apontada por Bazarim (2008) é o processo indutivo de análise. O pesquisador não pode adentrar o campo de pesquisa com uma lista de itens predefinida e com questões e hipóteses predeterminadas; as questões devem surgir a partir da observação e não *a priori*. O pesquisador deve se basear em teorias da cultura para direcioná-lo nas escolhas do que observar e abranger em sua interpretação pessoal em relação ao evento estudado.

A pesquisa etnográfica é baseada e depende da interação social. A observação não é a única fonte para a compreensão da prática do cotidiano dos sujeitos de pesquisa e dos significados por eles atribuídos a tais práticas. O pesquisador deve fazer uso de outras

ferramentas tais como questionários, entrevistas ou mesmo conversas informais para gerar os dados para sua pesquisa. Davies (1999) aponta a importância das interações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, visto que estes são parte central de qualquer estudo etnográfico e que seu conhecimento cultural é a base para que o pesquisador construa entendimento sobre o grupo estudado. Para que o pesquisador interprete as interações entre ele e os sujeitos da pesquisa, ele deve desenvolver uma compreensão reflexiva do seu relacionamento com os sujeitos. Os dados gerados podem ser influenciados pelo *status* do pesquisador e dos sujeitos em seus mundos sociais, bem como pela relação pessoal entre eles e pelo entendimento do mundo social do outro. Assim, ao explorar os dados obtidos, o pesquisador deve refletir sobre sua influência no contexto de pesquisa e, conseqüentemente, nas informações oferecidas pelos sujeitos.

A seguir, apresento um quadro que sintetiza os principais aspectos da etnografia, com base em Van Lier (1988), Moita Lopes (1994), Davies (1999), Rodrigues Jr (2007) e Bazarim (2008):

Pesquisa etnográfica	
Objetivo	Documentar detalhadamente o desenrolar de um evento cotidiano aos participantes da pesquisa; identificar os significados atribuídos tanto pelos sujeitos da pesquisa quanto pelo pesquisador a tal evento.
Ênfase	Perspectiva dos participantes.
Princípios	Êmico (valoriza a perspectiva dos participantes) e holístico (considera o contexto onde o grupo pesquisado está inserido).
Características	Gera dados em situação natural; preocupa-se, durante a análise, com o processo e com os significados atribuídos pelos participantes; assume a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa; segue um processo indutivo de análise.

Quadro 4. Pesquisa etnográfica – com base em Van Lier (1988), Moita Lopes (1994), Davies (1999), Rodrigues Jr (2007) e Bazarim (2008)

Na área de Educação, Rodrigues Jr (2007) afirma que tem havido controvérsias sobre o que é considerado etnografia. Segundo ele, muitos estudos que se caracterizam como etnográficos não se fundamentam nos princípios norteadores da etnografia como lógica de investigação, e não contemplam totalmente os seus procedimentos. É comum, em Educação, o pesquisador definir *a priori* as características representacionais de seus informantes e adentrar o campo de investigação com questões pré-determinadas, baseando-se em teorias por ele eleitas a fim de ajudar na interpretação dos dados (RODRIGUES JR, 2007).

Por isso, Rodrigues Jr (2007), com base em Green & Bloome (1997), apresenta três tipos de pesquisa em educação: fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas. Fazer etnografia está relacionado à etnografia clássica, em que o pesquisador se integra à comunidade pesquisada durante um bom período de tempo, e coleta todos os tipos de dados possíveis através de procedimentos típicos dessa abordagem, tais como observação participante, notas de campo, investigação em profundidade dos eventos sociais e culturais da comunidade observada, entrevistas com informantes-chave, questionário e elaboração do relatório etnográfico. Adotar uma perspectiva etnográfica, por sua vez, seria investigar aspectos particulares de práticas sociais e culturais de determinados grupos. Por fim, usar ferramentas etnográficas está relacionado à utilização de técnicas e métodos típicos da etnografia, mas que não qualifica tal abordagem como etnografia propriamente dita.

Pode-se concluir, então, que esta pesquisa não pretende fazer etnografia, visto que não tem por objetivo descrever uma cultura fazendo parte dela. Além disso, a pesquisadora definiu *a priori* os questionamentos a serem investigados no contexto de pesquisa. A pesquisa, no entanto, adota uma perspectiva etnográfica, já que seleciona aspectos específicos das práticas sociais de um grupo. Além disso, a pesquisa utiliza ferramentas etnográficas, tais como questionário, entrevista e registro de mensagens dos alunos, preocupando-se com os significados atribuídos pelos participantes e com o contexto em que estão inseridos.

Tendo caracterizado esta dissertação como uma pesquisa qualitativa, que adota uma perspectiva etnográfica e utiliza ferramentas etnográficas, passemos, então, para a descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada.

3.2. Contexto de pesquisa

Esta pesquisa investigou um curso de extensão universitária on-line, oferecido no III Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia (Seminário LingNet) em junho de 2010. O núcleo de pesquisas LingNet (Linguagem, Educação e Tecnologia) – www.lingnet.pro.br – é desenvolvido no âmbito do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse núcleo, formado por professores e alunos do referido programa, além de pesquisadores de outras instituições, investiga “os processos interativos e práticas discursivas em contextos multimidiáticos e digitais, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem”¹⁷.

O III Seminário LingNet (<http://www.lingnet.pro.br/pages/eventos/iii-seminario-lingnet-2010.php>) teve como objetivo discutir e trocar experiências e pesquisas na área de linguagem, educação e tecnologia. Tinha como público-alvo professores e alunos de graduação e pós-graduação nas áreas de Letras, Pedagogia e Linguística Aplicada de diversas instituições do país, com interesse em tecnologia na educação. O Seminário teve dois encontros presenciais, nos dias 27 e 28 de maio de 2010, em que houve mesas-redondas, palestras e apresentações de comunicações. Além disso, o Seminário contou com um ambiente on-line na plataforma Moodle, em que era possível acessar o perfil dos

¹⁷ <http://www.lingnet.pro.br/pages/home/sobre>

participantes, a programação do evento, os avisos da comissão organizadora e os pôsteres eletrônicos. O Seminário também ofereceu cursos presenciais e on-line cujos temas envolviam tecnologia e ensino (<http://www.lingnet.pro.br/pages/eventos/iii-seminario-lingnet-2010/programacao/cursos.php>).

O curso investigado nesta pesquisa tinha por objetivo discutir questões teóricas e práticas sobre comunidades de aprendizagem on-line. O curso foi ministrado por dois professores, teve carga horária de 10 horas e ocorreu entre 7 e 18 de junho de 2010. As inscrições para o curso foram feitas on-line, junto com a inscrição para o Seminário. O pré-requisito para o curso era acesso estável e frequente à Internet.

O curso foi oferecido na plataforma Moodle (figura 3) e dividido em sete blocos de informação: (0) orientações sobre o curso, (1) definições e características, (2) os papéis do professor virtual, (3) o aluno virtual, (4) estratégias para a criação de uma CAO, (5) avaliação, (6) certificados. Os blocos 1, 2, 3, e 4 continham atividades relacionadas ao conteúdo do curso. Como o curso teve duração de duas semanas, a proposta era realizar as atividades dos blocos 1 e 2 na primeira semana e as atividades dos blocos 3 e 4 na segunda semana.

The screenshot shows the Moodle course environment. At the top, there is a header with the 'PROJETO LingNet' logo and the user name 'Você acessou como Ana Carolina (Sair)'. Below the header, the course title 'LingNet > 3SLCAO' is visible. The main content area is titled 'Programação' and features a banner for 'Comunidade de Aprendizagem On-line: questões teóricas e práticas'. Underneath the banner, there is a section 'Orientações sobre o curso' with a list of activities: 'Primeiras palavras', 'Como preencher o seu perfil', 'Informações gerais e Cronograma', 'Programas necessários', 'Animação: visão geral do curso', and 'Dúvidas gerais'. On the left side, there is a navigation menu with sections: 'Participantes' (showing 'Participantes' and 'Participantes On-line (últimos 5 minutos)' with user 'Ana Carolina'), 'Pesquisar nos Fóruns' (with a search box and 'Vai' button), and 'Atividade recente' (showing 'Atividade desde sexta, 18 março 2011, 18:02'). On the right side, there is a sidebar with a description of the course: 'Este curso é vinculado ao III Seminário LingNet e tem por objetivo discutir questões teóricas e práticas sobre Comunidade de Aprendizagem On-line. Carga horária: 10h / Período: 7 a 18 de junho, 2010.' Below this, there is a section 'Leituras Complementares' with two entries: 'BERGE, Z.L. & COLLINS, M.P. Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. Distance Education: An International Journal, 21(1), 81-100, 2000.' and 'BROWN, R. E. The process of community'.

Figura 3. Visualização do ambiente do curso

O bloco (0), “Orientações sobre o curso” (figura 4), continha os seguintes itens: (1) Primeiras palavras, (2) Como preencher seu perfil, (3) Informações gerais e cronograma, (4) Programas necessários, (5) Animação: visão geral do curso, (6) Dúvidas gerais, (7) Autorização para pesquisa.



Figura 4. Bloco de informação (0) – Orientações sobre o curso

O item “Primeiras palavras” era um fórum de discussão. Na mensagem inicial do fórum, um dos professores dava as boas-vindas para os alunos, oferecia algumas informações sobre o curso, tais como objetivo e organização, e solicitava que os alunos respondessem àquela mensagem fazendo uma apresentação pessoal. O segundo item era um arquivo com imagens que dava instruções ao aluno de como preencher o seu perfil. O terceiro item era um arquivo que informava a ementa do curso, cronograma, carga horária, período de duração, nome dos professores e instituição a qual são vinculados e pré-requisitos para o curso. O quarto item era um arquivo que indicava os programas necessários que o aluno precisava ter instalado no computador para acompanhar o curso, que eram o Adobe Acrobat ou Foxit Reader e o Adobe Flash Player. O quinto item era uma imagem que mostrava a visão geral do curso. O sexto item era um fórum de discussão para que os alunos postassem comentários ou perguntas relacionadas ao curso. Por fim, o último item desse bloco era um formulário para que o aluno respondesse dizendo se autorizava ou não que os dados gerados por ele, enquanto participante do curso, fossem utilizados para fins de pesquisa acadêmica.

O bloco de informação (1), “Definições e características” (figura 5), continha cinco itens: (1) Introdução, (2) Vídeo 1: Comunidades Virtuais de Aprendizagem, (3) Texto 1: TAVARES, K. (2007) Comunidades on-line: discutindo possíveis definições, (4) Texto 2: TAVARES, K. (2003) Novas tecnologias, novas linguagens – formando comunidades de aprendizagem on-line para o ensino de línguas. (5) Fórum 1: Discussão sobre CAO.

1 Definições e características

Introdução

Vídeo 1: Comunidades Virtuais de Aprendizagem



Texto 1: TAVARES, K. (2007) Comunidades on-line: discutindo possíveis definições

Texto 2: TAVARES, K. (2003) [Novas tecnologias, novas linguagens - formando comunidades de aprendizagem on-line para o ensino de línguas](#)

Fórum 1: Discussão sobre CAO

Figura 5. Bloco de informação (1) – Definições e características

O item “Introdução”, aparece em todos os blocos com atividades relacionadas ao tema do curso (blocos 1, 2, 3, e 4) e consiste em um fórum de discussão em que um dos professores, na mensagem inicial, indica o tema e descreve as atividades a serem realizadas naquele bloco. Esses fóruns tinham por objetivo apenas fazer uma introdução ao que seria trabalhado naquele bloco e não promover uma discussão entre os participantes do curso. O bloco (1) tinha como tema os conceitos e características das comunidades de aprendizagem on-line (CAO). O segundo item consistia em um vídeo do YouTube em forma de documentário que define as comunidades de aprendizagem on-line e aponta suas

potencialidades. Os itens (3) e (4) eram arquivos com textos propostos para leitura. O item (5) por sua vez era um fórum de discussão em que um dos professores propunha, em sua mensagem inicial, algumas questões para discussão relacionadas ao vídeo e aos textos lidos.

O bloco (2), intitulado “Os papéis do professor virtual” (figura 6), era composto por três itens: (1) Introdução, (2) Texto 3: TAVARES, K. (2005) Os papéis e o trabalho do moderador em listas de discussão, (3) Fórum 2: Experiências como professor on-line. O item (1), conforme mencionado anteriormente, era um fórum de discussão em que o professor indicava, em sua mensagem inicial, o tema a ser trabalhado naquele bloco e as atividades que seriam realizadas. O bloco (2) visava discutir os papéis do professor virtual / moderador on-line. Assim, o segundo item era um texto proposto para leitura sobre este assunto. O terceiro item era um fórum de discussão em que um dos professores propunha, em sua mensagem inicial, algumas questões para discussão referentes ao texto lido e à própria experiência dos participantes do curso como professor on-line.

2 Os papéis do professor virtual

-  Introdução
-  Texto 3: TAVARES, K. (2005) Os papéis e o trabalho do moderador de listas de discussão
-  Fórum 2: Experiências como professor on-line

Figura 6. Bloco de informação (2) – Os papéis do professor virtual

O bloco (3), “O aluno virtual” (figura 7), era composto pelos seguintes itens: (1) Introdução, (2) Texto 4: PALLOF, R. & PRATT, K. (2004) O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line, (3) Vídeo 2: O aluno virtual, (4) Quiz 1: Atendendo às

necessidades dos alunos, (5) Fórum 3: Experiência como aluno virtual. O primeiro item era um fórum de discussão em que um dos professores indicava em sua mensagem inicial que aquele bloco focaria o aluno virtual em contextos educacionais baseados em comunidades de aprendizagem on-line e descrevia as atividades a serem realizadas. O segundo item era um texto proposto para leitura sobre o tema daquele bloco. O terceiro item era um vídeo do YouTube que apresenta e explica algumas posturas do aluno virtual o mostra como tais posturas podem ajudar a melhorar a participação em estudos a distância. O quarto item consistia em um *quiz*, com questões de verdadeiro ou falso, baseado no texto de PALLOFF & PRATT (2004) lido anteriormente. O último item era um fórum de discussão em que um dos professores propunha, em sua mensagem inicial, questões para discussão relacionadas ao vídeo e texto trabalhados neste bloco e à experiência dos participantes como aluno virtual em outros cursos.

3 O aluno virtual

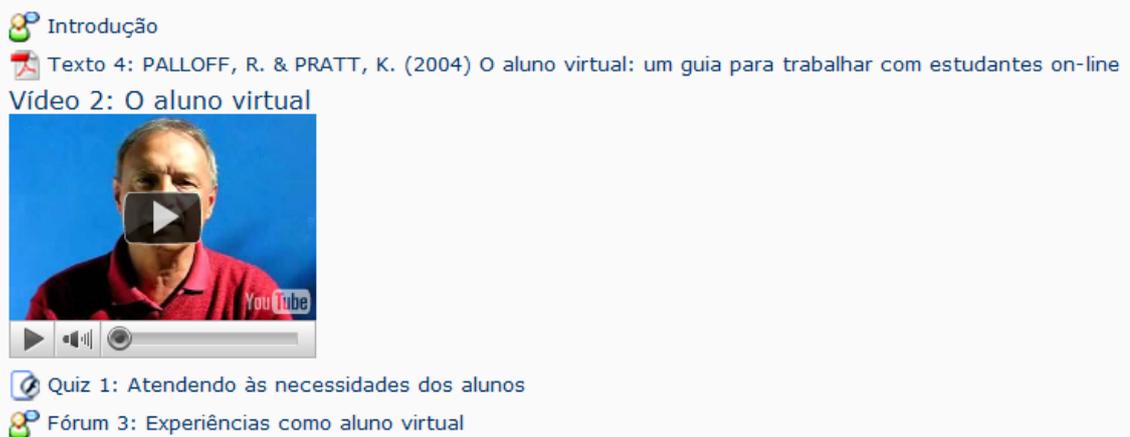


Figura 7. Bloco de informação (3) – O aluno virtual

O bloco (4), “Estratégias para criação de uma CAO” (figura 8), continha quatro itens: (1) introdução, (2) Tabela: PALLOFF, R. & PRATT, K. (2004) Técnicas instrucionais centradas no aluno, (3) Quiz 2: Técnicas instrucionais, (4) Fórum 4: Técnicas Instrucionais. O

item “introdução”, como já se sabe, era um fórum de discussão em que um dos professores indicava, em sua mensagem inicial, o assunto a ser trabalhado naquele bloco assim como as tarefas a serem realizadas. O segundo item era uma tabela proposta para leitura que associava as características dos alunos on-line com técnicas instrucionais centradas no aluno. O terceiro item era um *quiz* com perguntas de múltipla escolha que testava os conhecimentos dos alunos em relação ao conteúdo da tabela do item anterior. Por fim, o último item consistia em um fórum de discussão em que um dos professores, em sua mensagem inicial propunha uma discussão relacionada à tabela proposta para leitura no item 2.

4 Estratégias para a criação de uma CAO

-  Introdução
-  Tabela: PALLOFF, R. & PRATT, K. (2004) Técnicas instrucionais centradas no aluno
-  Quiz 2: Técnicas instrucionais
-  Fórum 4: Técnicas Instrucionais

Figura 8. Bloco de informação (4) – Estratégias para a criação de uma CAO

O bloco “Avaliações” (figura 9), continha três itens: (1) Formulário de avaliação; (2) Questionário sobre *feedback*; (3) Questionário sobre colaboração. O item 1, “Formulário de avaliação”, era um questionário para que os alunos avaliassem o curso a fim ajudar os professores a aperfeiçoarem os cursos on-line futuros. Os dois questionários seguintes eram questionários de pesquisa de duas mestradas que buscavam investigar o curso. O questionário sobre *feedback* seria, a princípio, utilizado para esta pesquisa. No entanto, ao longo das sessões de orientação foram elaboradas novas perguntas de pesquisa, o que me levou a descartar tais questionários e a utilizar outros instrumentos para a geração de dados desta pesquisa.

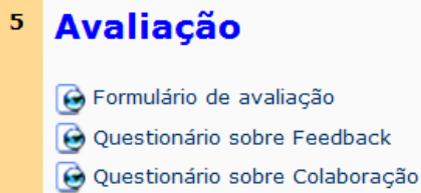


Figura 9. Bloco de informação (5) – Avaliação

Por fim, o bloco (6), “Certificados” (figura 10), continha um arquivo em pdf para que o aluno abrisse e imprimisse seu certificado.



Figura 10. Bloco de informação (6) – Certificados

Além dos blocos descritos, ao lado esquerdo da tela o aluno tinha acesso à lista dos participantes do curso e aos seus respectivos perfis, à lista de participantes que estavam online e ao relatório de atividades recentes do curso. Ao lado direito da tela, havia um quadro com informações sobre o curso (objetivo, carga horária e período de duração), uma lista de leituras complementares, com links para os artigos, e uma videoteca, ou seja, uma seleção de vídeos extras sobre o assunto do curso.

O curso investigado contou, portanto, com 10 fóruns de discussão: Primeiras Palavras; Dúvidas gerais; Fórum 1: Discussão sobre CAO; Fórum 2: Experiências como professor online; Fórum 3: Experiências como aluno virtual; Fórum 4: Técnicas Instrucionais; além de 4 fóruns denominados Introdução. Para esta pesquisa, foram investigados apenas o Fórum 1: Discussão sobre CAO, o Fórum 2: Experiências como professor on-line, o Fórum 3: Experiências como aluno virtual e o Fórum 4: Técnicas Instrucionais, considerados como “fóruns de conteúdo”, pois em tais fóruns houve interação entre os participantes do curso,

tendo como base um conteúdo relacionado ao tema do curso. Como os fóruns de introdução e de dúvidas gerais não foram utilizados para este propósito, visto que não objetivavam promover interação entre participantes, eles não foram investigados. O fórum Primeiras Palavras, por sua vez, foi utilizado apenas para caracterizar os participantes, mas não houve análise das interações deste fórum.

A seguir serão caracterizados os participantes da pesquisa, ou seja, alunos que realizaram o curso descrito nesta seção, assim como esta pesquisadora.

3.3. Participantes da pesquisa

Esta pesquisa visa investigar a perspectiva dos alunos sobre o *feedback* fornecido e recebido por eles nos fóruns de discussão de um curso on-line. Portanto, os participantes desta pesquisa são, além da pesquisadora, os alunos que participaram dos fóruns de discussão do referido curso. Antes da descrição dos participantes da pesquisa, no entanto, cabe caracterizar os professores do curso investigado que, embora não sejam participantes da pesquisa, fazem parte do contexto de investigação. Acredita-se, assim, que tal caracterização possa levar a uma maior compreensão do contexto educacional em questão.

O curso foi ministrado por dois professores. Uma professora atua no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ, desenvolvendo e orientando pesquisas na área de Linguagem, Educação e Tecnologia. O outro professor é mestre em Linguística Aplicada, atuando, na época, como professor de língua inglesa de um colégio federal e também como pesquisador externo do Projeto LingNet (cf. seção 3.2).

Esta pesquisadora tem 25 anos, é formada em Letras com habilitação em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2007. Minha primeira experiência

profissional foi como monitora de inglês em um curso de línguas aberto à comunidade. Também trabalhei como professora de inglês em cursos livres e em uma escola particular atuando no segundo segmento do ensino fundamental. Fui professora substituta de inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2009 e coordenadora pedagógica de um curso livre em 2009 e 2010. Atualmente, sou professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Comecei a me interessar pela área de tecnologia na educação e educação a distância quando cursei uma disciplina optativa relacionada ao tema no final da graduação. Desde então, participo do projeto LingNet – Linguagem, Educação e Tecnologia – do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ.

Para caracterizar os alunos, foram analisados os perfis dos participantes disponíveis na plataforma Moodle do curso, as mensagens postadas no fórum de discussão “Primeiras palavras” (aberto no primeiro bloco de informação do curso para que os alunos se apresentassem) e as respostas obtidas com a primeira pergunta do questionário de pesquisa (cf. seção 3.4.2 e Anexo 1) enviado por e-mail para os alunos após o término do curso.

Ao total, treze alunos participaram do curso pesquisado, contribuindo em pelo menos um dos fóruns de discussão. Como o curso foi totalmente à distância, foi possível que pessoas de outros estados fizessem suas inscrições. Sendo assim, dos treze alunos participantes, havia dez alunos do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais e um do Espírito Santo. A grande maioria dos alunos do curso era do sexo feminino. Do total de treze alunos, havia apenas dois homens.

Todos os alunos que participaram do curso tinham interesse em educação a distância e/ou uso de novas tecnologias no contexto educacional, seja por trabalhar ou desejar trabalhar com EaD, ou por pesquisar ou desejar pesquisar esta modalidade de ensino. Em relação à formação acadêmica, dez alunos eram formados em Letras, sendo oito deles com habilitação em Português-Inglês, um com habilitação em Português-Italiano e um com habilitação em

Português-Literaturas. Dos outros três alunos, um estava cursando a graduação em Letras com habilitação em Português-Inglês, um estava cursando graduação em Pedagogia e Letras (mas não informou a habilitação) e outro era formado em Biblioteconomia. Três alunos possuíam curso de especialização: um era especialista em Informática na Educação, um em Novas Tecnologias na Educação e outro havia feito duas especializações, sendo uma em Projetos Editoriais Impressos e Multimídia e outra em Design Instrucional para a EaD Virtual. Além disso, dentre os alunos, havia um mestre em Linguística, dois mestres em Linguística Aplicada, um mestrando na área de Linguagem e três mestrandos em Linguística Aplicada (L.A.). Havia ainda dois alunos que cursavam disciplinas como aluno especial no mestrado em Linguística Aplicada e outro que era aluno especial do mestrado em Estudos da Linguagem.

Em relação às suas áreas de atuação profissional, oito alunos trabalhavam como professores de inglês, sendo que três lecionavam em cursos livres, dois em escolas do município, dois em escola estadual, um em escola federal, um em curso comunitário e um em escola particular. Dois destes alunos que eram professores de inglês, também atuavam como moderador/professor de curso a distância – um em universidade particular e outro em curso do PROINFO-MEC. Um dos alunos já havia atuado como professor de inglês em cursos livres, mas não estava trabalhando no momento. Havia ainda um professor de informática educativa que lecionava em uma escola federal, uma professora do primeiro segmento do ensino fundamental, um professor de português e literatura da rede municipal e um bibliotecário de uma universidade federal.

Dos treze alunos que participaram do curso, não foi possível obter informações sobre o grau de experiência em fóruns de discussão de dois alunos, visto que estes não responderam ao questionário e nem mencionam essa informação no perfil do curso ou no fórum de apresentação. No entanto, foi possível identificar que oito alunos tinham bastante experiência

em fóruns de discussão, seja em comunidades do Orkut, em cursos on-line de extensão e pós-graduação, em lista de discussão utilizada como parte de disciplinas ou cursos, em lista de discussão relacionada a temas de interesse pessoal e em fóruns de discussão da empresa em que trabalha. Três alunos apontaram ainda que já haviam sido moderadores de fóruns de discussão. Dois alunos, no entanto, apontaram ter pouquíssima experiência em fóruns e discussão, e um aluno afirmou que o curso pesquisado foi o seu primeiro contato com fóruns de discussão on-line.

Esta descrição buscou traçar o perfil geral dos alunos que participaram desta pesquisa. No entanto, o quadro a seguir apresenta o perfil individual dos alunos, a fim de se estabelecer possíveis relações entre as suas percepções (apresentadas na análise de dados desta pesquisa) e aspectos da vida acadêmica e profissional e da experiência em fóruns de discussão on-line de cada um. Os nomes verdadeiros dos alunos foram substituídos por nomes fictícios, a fim de manter o sigilo de suas identidades.

Aluno	Estado	Formação Acadêmica	Atuação Profissional	Experiência em Fóruns de Discussão On-line
Beatriz	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Aluna especial do mestrado em L.A.	Professora de inglês de curso livre	Pouca. Só havia participado de fórum em um curso semi-presencial até então.
Elias	ES	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Aluno especial do mestrado em Estudos da Linguagem	Professor de inglês de curso comunitário e da rede municipal	Não mencionada.
Eduarda	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Mestrado em L.A.	Professora de inglês da rede estadual e municipal; Professora a	Bastante. Tanto em cursos de extensão e comunidades de redes sociais quanto como moderadora

			distância de universidade particular.	de cursos na universidade em que leciona.
Alice	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Mestrado em L.A.	Professora de inglês da rede federal	Não mencionada.
Luísa	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Especialização em Informática na Educação	Professora de inglês e português da rede estadual; tutora de curso a distância do PROINFO-MEC	Bastante. Tanto como aluna quanto como moderadora em cursos on-line.
Carina	RJ	Aluna de graduação em Pedagogia e Letras	Professora do 1º segmento do Ensino Fundamental	Bastante. Como aluna de graduação de um curso a distância.
Larissa	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Aluna do mestrado em L.A.	Foi professora de inglês de cursos livres, mas não trabalha no momento	Bastante. Tanto em disciplinas da graduação como em outros fóruns de seu interesse.
Rafaela	RJ	Aluna de Graduação em Letras (Port.-Ing.)	Professora de inglês de curso livre	Nunca havia participado de fórum on-line antes.
Mariana	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Aluna do mestrado em L.A.	Professora de inglês da rede particular	Bastante. Tanto em cursos da instituição em que estuda quanto em fóruns da empresa em que trabalha.
Verônica	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ital.) Aluna especial do mestrado em L.A.	Professora de inglês de curso livre	Bastante. Tanto como aluna em cursos de extensão quanto como moderadora de um curso na empresa em que trabalha.

Marta	RJ	Graduação em Letras (Port.-Ing.) Especialização em Novas Tecnologias na Educação Mestrado em Linguística	Professora de Informática Educativa da rede federal	Bastante. Participa em cursos de extensão e atualização
Samara	MG	Graduação em Biblioteconomia Aluna de mestrado em Linguagem	Bibliotecária	Pouca. Esta foi sua 2º experiência em fóruns
César	MG	Graduação em Letras (Port. – Lit.) Especialização em Projetos Editoriais Impressos e Multimídia Especialização em Design Instrucional para EaD Virtual	Professor de português e literatura da rede municipal	Bastante. Como aluno em suas duas especializações e outros cursos de extensão.

Quadro 5. Perfil individual dos participantes

Conclui-se, então, que os participantes da pesquisa eram alunos de graduação ou pós-graduação na área de linguagem, em sua grande maioria, com interesse em tecnologia na educação. Havia alunos de diferentes estados da região sudeste, mas todos atuavam ou já tinham atuado profissionalmente em contextos educacionais. A experiência dos alunos em ambientes on-line de ensino-aprendizagem, mais especificamente em fóruns de discussão, é variada, mas quase todos já haviam tido contato com esse tipo de fórum.

Cumprido esclarecer que, no início do curso investigado, foi pedida aos alunos uma autorização para que os dados gerados por eles no curso fossem utilizados em pesquisas acadêmicas. Essa autorização consistia em um formulário on-line (ver Anexo 2) a ser preenchido pelo aluno que se encontrava na parte de orientações sobre o curso (cf. seção 3.2) na plataforma Moodle, onde o curso foi realizado. Nesse formulário, o aluno deveria dizer se autorizava ou não os dados gerados por ele na pesquisa, incluir seu nome e e-mail. Conforme

já mencionado, foi garantido aos alunos o sigilo de identidades, com omissão de nomes e vínculos institucionais.

Após descrever os participantes desta pesquisa, apresento, na seção a seguir, os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração de dados.

3.4. Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Para a geração de dados desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos etnográficos (cf. seção 2.1.2): registro das mensagens dos fóruns de discussão, questionário e entrevista. A escolha por essas três ferramentas teve por objetivo visualizar o fenômeno estudado em diferentes níveis e sob diferentes perspectivas, possibilitando, assim, a triangulação dos dados. Cada ferramenta e seu propósito serão descritos nas subseções a seguir, em ordem cronológica de uso.

3.4.1. Registro de mensagens

O registro das mensagens dos fóruns de discussão do curso investigado, considerado um documento etnográfico, foi o primeiro instrumento utilizado para a geração de dados. De acordo com Mann & Stewart (2002), uma das vantagens da comunicação mediada por computador (CMC) é que todas as interações ficam registradas. O pesquisador pode acessá-las a qualquer momento, mesmo após o término do curso. Além disso, em uma aula presencial, o pesquisador teria que filmar ou gravar as interações em áudio e depois

transcrevê-las. Em uma aula on-line, no entanto, o pesquisador não precisa gastar tempo fazendo transcrições; todos os registros estão prontos e nada é perdido.

Dessa forma, a CMC presente no curso investigado possibilitou que eu tivesse acesso aos registros das mensagens, sem a necessidade de transcrevê-las. Além disso, os registros foram coletados após o término do curso. Foi feita uma análise das mensagens dos alunos postadas nos quatro fóruns que abordavam conteúdos do curso, conforme apontado na seção 3.2. Tal análise teve por objetivo identificar os diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes nas interações dos fóruns.

A seguir, descrevo o segundo instrumento etnográfico utilizado para a geração de dados desta pesquisa – o questionário.

3.4.2. Questionário

McDonough & Mc Donough (1997) afirmam que este instrumento de pesquisa é popular devido às suas vantagens. Segundo os autores, o conhecimento de que o pesquisador precisa pode ser controlado pelas perguntas. Além disso, o questionário pode ser usado nos mais diversos contextos, tanto em pequena quanto em larga escala. O questionário pode ainda ser passado para um grupo de uma vez só, ou pode ser entregue individualmente, para que cada participante leve o tempo necessário para respondê-lo.

De acordo com McDonough & Mc Donough (1997), o questionário pode abranger diferentes tipos de pergunta, dependendo do tipo de informação necessitada pelo pesquisador e do tipo de análise proposta. O questionário desta pesquisa era formado por treze perguntas abertas além de um espaço para comentários adicionais (ver Anexo 2). Perguntas abertas

permitem que o participante exponha seus pontos de vista e ofereça informações mais detalhadas do que em perguntas fechadas. Esse tipo de pergunta é importante em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, visto que se baseia na perspectiva dos participantes a fim de compreender o fenômeno estudado.

Durante a construção do questionário, foram levadas em conta as sugestões de McDonough & Mc Donough (1997) para a elaboração das perguntas. Assim, evitaram-se perguntas que pudessem sugerir uma resposta desejável, palavras longas ou complicadas que pudessem levar a uma má compreensão da pergunta, perguntas divididas em várias sub-partes e perguntas negativas e ambíguas.

O objetivo geral deste instrumento de pesquisa era obter a perspectiva dos alunos sobre o *feedback* enviado aos colegas bem como o *feedback* recebido por eles nos fóruns de discussão do curso investigado. Para isso, as perguntas do questionário foram elaboradas com base em diversos objetivos específicos. A seguir, apresento um quadro indicando as perguntas de pesquisa (ver Anexo 2) e seus objetivos específicos.

Perguntas do Questionário	Objetivos das Perguntas
<i>Pergunta 1</i>	Caracterizar o participante
<i>Perguntas 2, 4, 5 e 6</i>	Identificar a percepção do participante sobre sua própria participação.
<i>Pergunta 3</i>	Identificar a percepção do participante sobre a participação dos outros alunos.
<i>Perguntas 7, 9, 10 e 11</i>	Identificar o que levava o participante a fornecer <i>feedback</i> aos colegas.
<i>Perguntas 8 e 12</i>	Identificar a percepção do participante em relação ao <i>feedback</i> do colega, assim como sua reação ao recebê-lo.
<i>Pergunta 13</i>	Verificar se o participante valoriza as mensagens dos colegas e dos professores da mesma forma.

Quadro 6. Objetivos das perguntas do questionário de pesquisa

A pergunta 13, embora envolva o *feedback* aluno-professor, já que perguntava ao participante se ele costumava responder às mensagens dos professores além da mensagem inicial postada no fórum, visava dar espaço ao aluno para manifestar sua atitude em relação ao *feedback* dado ao professor de modo que fosse possível estabelecer uma comparação com a forma como ele vê o *feedback* dado ao colega. Após a pergunta 13, havia ainda o item 14, que não era uma pergunta, mas um espaço para comentários adicionais cujo objetivo era identificar outras informações que não foram solicitadas nas perguntas, mas que pudessem ser relevantes para a pesquisa.

O questionário foi enviado aos alunos por e-mail após o término do curso. Mann e Stewart (2002) apontam algumas vantagens da comunicação mediada por computador (CMC) na geração de dados de pesquisa. Os autores afirmam que a CMC reduz ou até elimina os custos em comparação com a comunicação face a face, visto que o pesquisador não faz uso de papéis ou fotocópias e não tem gasto com transporte para encontrar os participantes da pesquisa. Além disso, por romper com barreiras temporais e geográficas, a CMC oferece um alcance maior de participantes para pesquisa.

Como o curso investigado foi oferecido a distância, integrando alunos de diferentes estados, a CMC foi a melhor opção para a aplicação deste instrumento, visto que permitiu acesso aos participantes, independente de sua localização geográfica. Mann e Stewart (2002) apontam três formas de envio de questionário por e-mail: no corpo da mensagem, em formato HTML e como anexo em um arquivo de texto. O questionário da pesquisa foi enviado no corpo da mensagem devido à facilidade de resposta. Bastava que o participante clicasse na opção “responder” de seu e-mail, digitasse suas respostas e enviasse para a pesquisadora. É possível atualmente contar com opções de formatação de texto no próprio e-mail, como tamanho da fonte, estilo e cores, tornando o *layout* mais atrativo, o que antes só era possível se o questionário fosse enviado em formato HTML. Além disso, com o questionário no corpo

do e-mail, evitam-se problemas com a abertura do arquivo anexo e minimiza-se o trabalho do participante, visto que ele não precisa salvar o arquivo no computador, anexá-lo à mensagem, e só então enviar o e-mail para o pesquisador.

De acordo com McDonough & Mc Donough (1997), alguns participantes podem encarar o questionário como testes e podem não respondê-los de forma apropriada, o que levaria a uma geração de dados sem qualidade. Os autores enfatizam a importância de uma conversa com os participantes antes da distribuição dos questionários, para deixar claro que não há resposta certa ou errada, que se quer apenas a opinião verdadeira deles e que suas identidades serão mantidas em sigilo. Embora os autores se refiram ao questionário aplicado em situação face a face, tal conversa também é possível através da CMC. Assim, o e-mail enviado aos participantes continha uma mensagem (ver Anexo 2) em que a pesquisadora se identificava, mencionava a sua pesquisa e pedia a colaboração dos participantes em responder ao questionário, garantindo o sigilo de suas identidades.

Dos treze alunos participantes, nove responderam ao questionário, sendo que um participante respondeu apenas até a pergunta oito. O participante disse que assim que pudesse enviaria as respostas às outras perguntas, mas não o fez.

O terceiro instrumento de pesquisa – a entrevista –, utilizado para aprofundar questões levantadas pelo questionário e pela análise de mensagens nos fóruns bem como para fazer uma triangulação dos dados, será descrito na subseção a seguir.

3.4.3. Entrevista

De acordo com McDonough & Mc Donough (1997), a entrevista é um instrumento de geração de dados popular devido a suas vantagens. A entrevista pode ser em grupo ou

individual. Segundo os autores, a entrevista individual é sensível às diferenças individuais dos participantes. Ela permite uma liberdade do participante em suas respostas, possibilitando uma expressão individual e o surgimento de novos tópicos. Além disso, o entrevistador pode pedir esclarecimentos caso não entenda o que o participante queira dizer ou pode fazer outras perguntas que não foram pensadas *a priori*, mas que foram motivadas pelas respostas do participante. Pelo fato de parecer uma conversa, a entrevista cria um contexto mais pessoal de troca de informações, em que o participante pode se sentir mais à vontade para expressar suas opiniões do que em um questionário.

A entrevista pode ser utilizada como fonte principal de geração de dados de uma pesquisa, pode ter um papel auxiliar ou pode servir como um mecanismo de triangulação de dados (MCDONOUGH & MCDONOUGH, 1997). Nesta pesquisa, a entrevista foi utilizada com o objetivo de gerar mais dados para responder às minhas questões de pesquisa bem como para checar os dados gerados a partir dos questionários e do registro de mensagens. Enquanto o questionário buscou uma visão geral dos alunos sobre as interações nos fóruns, a entrevista buscou focalizar situações específicas, voltando-se para o olhar dos participantes sobre determinadas mensagens.

Apesar das vantagens da CMC para a geração de dados apontadas na subseção 3.4.2, optou-se pela realização de uma entrevista presencial. Como a entrevista foi realizada alguns meses após o término do curso, os participantes não se recordariam das interações realizadas nos fóruns de discussão. Para que isso acontecesse, o participante deveria acessar novamente a plataforma do curso e reler as mensagens dos fóruns. Caso a entrevista fosse realizada de forma on-line, muitos participantes poderiam não voltar ao curso para tentar lembrar as interações, seja porque isso demandaria tempo ou mesmo por não lembrarem mais sua senha de acesso ao curso. Então, para a entrevista presencial, utilizei um notebook com conexão à

Internet, para que os participantes, junto comigo, pudessem ter acesso ao ambiente do curso e às interações ocorridas no fórum de discussão e comentá-las.

A entrevista foi feita com três alunas do curso investigado: Beatriz, Luísa e Mariana. A escolha por essas três participantes deveu-se à facilidade de acesso a elas. As três participantes eram do Rio de Janeiro e tinham disponibilidade para entrevista presencial. A entrevista foi realizada na Faculdade de Letras da UFRJ, local onde as três participantes realizam disciplinas de seus cursos de mestrado.

McDonough & Mc Donough (1997) apontam três tipos de entrevista: entrevista estruturada, entrevista semi-estruturada e entrevista não-estruturada. Na entrevista estruturada, o pesquisador define *a priori* as perguntas a serem feitas aos participantes, de forma a fazer as mesmas perguntas na mesma ordem a todos os participantes. Na entrevista semi-estruturada, o pesquisador define um roteiro de perguntas, mas têm uma maior flexibilidade no momento da entrevista, podendo mudar a ordem das perguntas ou criar novas perguntas de acordo com as respostas dos participantes. Por fim, na entrevista não-estruturada, o pesquisador escolhe alguns tópicos para a entrevista, mas não formula uma lista de perguntas *a priori*. De acordo com McDonough & Mc Donough (1997), “a direção da entrevista segue intencionalmente as respostas do entrevistado”¹⁸ (p.184), como em uma conversa natural. O propósito deste tipo de entrevista é obter descrições e explicações a respeito de um evento (MCDONOUGH & MCDONOUGH, 1997).

As entrevistas realizadas com as três participantes nesta pesquisa caracterizam-se como não-estruturadas. Segundo McDonough & Mc Donough (1997), entrevistas não-estruturadas, com perguntas abertas, são mais apropriadas para pesquisas de cunho etnográfico, que investigam o contexto social em que os participantes estão inseridos, bem

¹⁸ Tradução minha do trecho original “*The direction of the interview intentionally follows interviewee responses (...).*” (MC DONOUGH & MC DONOUGH, 1997, p.184)

como os significados atribuídos por eles a determinadas situações e seus padrões de comportamento. A entrevista tinha como ponto de partida dois tópicos, que seriam desenvolvidos de acordo com as respostas de cada participante: (1) comentários do participante a respeito da sua participação nos fóruns de discussão do curso com foco no *feedback* que ele forneceu aos colegas; e (2) comentários do participante a respeito do *feedback* fornecido pelos colegas. As entrevistas foram feitas individualmente, visto que as perguntas que surgiam ao longo da entrevista eram motivadas pela resposta de cada participante. Além disso, a entrevista tinha como foco as mensagens de *feedback* fornecidas e recebidas por cada um dos participantes.

McDonough & Mc Donough (1997) apontam a questão da relação entre entrevistador e entrevistado. Segundo os autores, essa relação pode ser simétrica ou assimétrica. Quando há uma relação assimétrica, como entre professor e aluno, por exemplo, os dados podem ser influenciados devido à relação de poder envolvida entre pesquisador e pesquisado. No entanto, no caso desta pesquisa, acredito que a assimetria foi atenuada, visto que os participantes da pesquisa eram alunos de mestrado, assim como eu.

Para registrar a entrevista, McDonough & Mc Donough (1997) apontam três métodos comuns: fazer anotações durante a entrevista, escrever um relatório após a entrevista e gravar a entrevista em áudio. Fazer anotações durante a entrevista pode distrair tanto o entrevistador quanto o entrevistado, além de demandar rapidez por parte do entrevistador para registrar uma grande quantidade de dados. Escrever um relatório após a entrevista requer que o entrevistador tenha grande capacidade de memorização, caso contrário, muitos dados importantes podem ser perdidos. Por isso, optou-se por gravar a entrevista em áudio através de um aparelho celular, com o consentimento de todos os entrevistados. Com a gravação em áudio, o pesquisador não perde nenhum detalhe dos dados fornecidos pelos participantes.

A entrevista, portanto, último método utilizado nesta pesquisa para a geração de dados, foi realizada presencialmente com três participantes, sendo caracterizada como não-estruturada e tendo sido gravada em áudio. Tal entrevista objetivou a triangulação com os dados gerados até então, além da geração de novos dados para embasar as respostas às perguntas norteadoras da pesquisa.

Antes de passar para a seção seguinte, apresento um quadro que indica o objetivo de cada ferramenta de geração de dados, sintetizando o que foi discutido nesta seção.

Instrumento	Objetivo
Registro das mensagens dos fóruns	Identificar os diferentes tipos de <i>feedback</i> fornecidos pelos alunos a seus colegas nos fóruns de discussão do curso investigado.
Questionário	Investigar o que leva o aluno a fornecer <i>feedback</i> ao colega e sua percepção em relação ao <i>feedback</i> dos colegas.
Entrevista	Triangular e complementar os dados gerados a partir dos outros instrumentos.

Quadro 7. Instrumentos de geração de dados e seus objetivos

A seguir, serão abordados os procedimentos utilizados nesta pesquisa para a análise dos dados gerados através dos três instrumentos – registro de mensagens, questionário e entrevista – discutidos nesta seção.

3.5. Procedimentos de análise de dados

Conforme descrito na seção anterior, três instrumentos de geração de dados foram utilizados nesta pesquisa – registro de mensagens, questionário e entrevista. A utilização

desses três tipos de instrumentos de pesquisa gerou diferentes tipos de dados e possibilitou a sua triangulação, aumentando a confiabilidade dos resultados (VAN LIER, 1988).

Na primeira fase da pesquisa, utilizou-se o registro das mensagens dos alunos nos quatro fóruns de discussão (de conteúdo) do curso investigado (cf. 3.2). O objetivo da análise das mensagens era identificar os diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes nos fóruns de discussão do curso. Através da leitura e releitura das mensagens dos fóruns, identificaram-se as mensagens que se caracterizavam como *feedback* aluno-aluno, tendo como base a definição utilizada para esta pesquisa, apresentada no capítulo 2 (seção 2.3) e no início deste capítulo (seção 3.1). As mensagens de *feedback* aluno-aluno dos fóruns foram numeradas e foi elaborada uma tabela (ver Anexo 4) com quatro colunas: (1) número da mensagem, (2) remetente do *feedback*, (3) destinatário do *feedback*, (4) conteúdo da mensagem. A tabela possibilitou a identificação dos alunos que forneceram e que receberam mensagens de *feedback* dos colegas. Além disso, com o foco no conteúdo das mensagens, buscou-se identificar núcleos de significados que possibilitaram a listagem dos diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes nos fóruns (cf. seção 4.1). Dessa forma, uma nova coluna foi incluída na tabela para apresentar os resultados da análise. A coluna indica os tipos de *feedback* aluno-aluno identificados nas mensagens, que serão discutidos no próximo capítulo.

Na segunda fase da pesquisa, utilizou-se um questionário que foi enviado por e-mail para os alunos do curso investigado. Esse questionário buscou a visão geral de tais alunos a respeito da interação e das mensagens de *feedback* nos fóruns de discussão do curso, com o objetivo de gerar dados para responder à segunda e à terceira pergunta de pesquisa, mencionadas no início deste capítulo. Houve leitura e releituras das respostas apontadas nos questionários. A análise se deu de forma que, através da observação do campo semântico-lexical presente nas respostas dos participantes, fossem identificados núcleos de significado relacionados à percepção dos alunos sobre o *feedback* fornecido aos colegas e recebido deles

nos fóruns de discussão do curso investigado. A análise dos questionários contribuiu também para a elaboração dos tópicos da entrevista, terceira fase de geração de dados para a pesquisa.

A entrevista feita com três alunas do curso investigado permitiu que o olhar individual dessas participantes fosse considerado. As gravações em áudio das entrevistas realizadas foram transcritas de forma seletiva, ou seja, foram transcritos apenas os trechos considerados relevantes para o propósito da pesquisa. A partir dos trechos transcritos, buscou-se identificar as categorias de análise já levantadas pelo questionário, fazendo uma associação dos dados gerados por diferentes instrumentos, bem como núcleos de significado novos, relacionados à percepção individual dos participantes a respeito do *feedback* aluno-aluno no contexto investigado. Assim, a entrevista contribuiu tanto para o aprofundamento dos temas levantados pelos outros instrumentos como para a triangulação dos dados.

Pode-se afirmar, portanto, que a análise dos dados gerados através dos três instrumentos de pesquisa não se baseou em categorias previamente estabelecidas, mas em categorias construídas a partir da interpretação dos resultados. Tal interpretação se deu em um processo de idas e vindas, em que os dados foram analisados, revisados e triangulados a fim de aumentar a confiabilidade dos resultados e enriquecer sua discussão. Além disso, por tratar-se de uma pesquisa inserida no paradigma interpretativista, em que o pesquisador caracteriza-se como o interpretador dos dados (MOITA LOPES, 1994), durante o processo de revisão dos dados gerados, a pesquisadora foi aprofundando e registrando suas percepções com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

O conjunto de categorias que surgiram através da análise dos dados será discutido no próximo capítulo, a partir das perguntas de pesquisa e à luz da fundamentação teórica apresentada no capítulo 2.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, com base na metodologia descrita no capítulo 3. Considerando o *feedback* aluno-aluno como um retorno à ação de um aluno fornecido por um colega, que tenha objetivos motivacionais, informativos ou avaliativos, conforme apontado nos capítulos 2 e 3, foram identificados diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes nos fóruns de discussão do curso investigado. Além disso, foram investigadas as perspectivas dos alunos a respeito do *feedback* aluno-aluno nesses contextos. Esta pesquisa teve, portanto, o objetivo de responder às perguntas apresentadas na introdução e no capítulo 3 e aqui retomadas:

4. Quais são os diferentes tipos de *feedback* fornecidos pelos alunos a seus colegas em fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line?
5. Na perspectiva dos alunos, o que os faz fornecer *feedback* aos colegas nos fóruns de discussão?
6. Como o aluno percebe o *feedback* dos colegas em tais fóruns?

Dessa forma, apresento, nas seções 4.1, 4.2 e 4.3, os resultados referentes a cada pergunta de pesquisa. Em cada seção, serão discutidos os núcleos de significados identificados a partir dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa descritos no capítulo 3 (cf. seção 3.4). Além disso, os resultados obtidos serão relacionados à fundamentação teórica apresentada no capítulo 2. Cabe ressaltar também, conforme já apontado na seção 3.3, que, por questões éticas, os nomes dos participantes são fictícios para que suas identidades sejam mantidas em sigilo.

Como alguns dados foram gerados via Internet, algumas contribuições dos participantes foram escritas no formato característico da linguagem on-line, com abreviações típicas desse meio. Para ser fiel aos dados gerados, na apresentação de citações dos participantes, foram mantidas as características das contribuições em seu formato original.

Por fim, com o objetivo de melhor descrever e caracterizar os padrões de participação dos alunos em relação à oferta de *feedback* no referido curso, são apresentados alguns dados numéricos relacionados às mensagens dos fóruns investigados durante a apresentação dos resultados. Assim, a utilização de dados numéricos é uma forma de complementação e triangulação com dados qualitativos (MATHIE & CARNOZZI, 2005).

4.1. Tipos de *feedback* aluno-aluno

A literatura sobre *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line ainda não é vasta no que se refere a sua tipologia. O que há na maioria dos artigos relacionados ao tema é uma diferenciação entre *feedback* do aluno, *feedback* do professor e *feedback* automático. Há um foco maior na fonte do *feedback* do que no seu conteúdo. No capítulo 2, foi apresentada uma figura (cf. seção 2.3.2) elaborada a partir de contribuições de Mason & Bruning (2003), Paiva (2003), Shute (2007) e Pyke & Sherlock (2010). Tal figura buscou esboçar uma tipologia do *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem de acordo com a fonte, o momento, o direcionamento e o conteúdo.

As mensagens dos fóruns de discussão do curso investigado foram analisadas e as mensagens de *feedback* identificadas foram classificadas de acordo com essa tipologia. Em relação à fonte, foram consideradas apenas as mensagens de *feedback* fornecidas pelos alunos, visto que esse é o foco desta investigação. Em relação ao momento, todas as mensagens

caracterizam-se como com atraso, já que são mensagens assíncronas postadas em fóruns de discussão. Em relação ao direcionamento, o *feedback* do aluno ocorreu tanto de forma individual, direcionado para outro aluno ou para o professor, quanto em grupo, direcionado para todos os participantes do fórum.

O quadro abaixo mostra detalhadamente o número total de mensagens, o número de mensagens postadas pelos alunos e o número de mensagens de *feedback* oferecido pelos alunos em cada fórum investigado de acordo com seu direcionamento:

	Fórum 1	Fórum 2	Fórum 3	Fórum 4	Todos os fóruns
Total de mensagens	36	20	34	18	108
Total de mensagens postadas pelos alunos	25	12	26	16	79
Mensagens de <i>feedback</i> dos alunos para os colegas	6	3	12	8	29
Mensagens de <i>feedback</i> dos alunos para os professores	0	2	1	1	4
Mensagens de <i>feedback</i> dos alunos para todos	0	1	2	0	3

Quadro 8. Número de mensagens e de *feedback* nos fóruns

Como apontado no quadro, a maior parte das mensagens de *feedback* é direcionada a um aluno. Poucas mensagens de *feedback* foram direcionadas a todos ou ao professor. Esses dados, no entanto, serão discutidos mais adiante, na seção 4.2, quando abordarei a segunda pergunta de pesquisa.

Com relação à explicitação do destinatário, em quase todas as mensagens de *feedback* individual, o direcionamento mostrou-se explícito, por exemplo “Olá Eduarda (...)”, “Oi, Larissa! (...)”. Em apenas uma das mensagens, não houve direcionamento explícito, mas, pelo contexto, nota-se que a mensagem se destina a um aluno específico. Já nas mensagens de *feedback* em grupo, apenas uma tinha direcionamento explícito (“Oi, Pessoal”). O direcionamento tende a ser explícito principalmente quando a mensagem é destinada a um

único colega, pois seu objetivo é chamar a atenção do mesmo para o fato de que aquela mensagem é para ele. Quando não há direcionamento, o indivíduo pode passar por aquela mensagem e não se dar conta de que se trata de um *feedback* para ele, principalmente quando está fazendo uma leitura rápida das mensagens. Além disso, o fato de chamar o colega pelo nome e de cumprimentá-lo (“Oi!”, “Olá!”, etc.) pode ajudar a estreitar os laços afetivos e criar um ambiente descontraído para a interação (LEFFA, 2005).

Por fim, em relação ao conteúdo, de acordo com a figura 2 (cf. seção 2.3.2), o *feedback* difere quanto à sua complexidade e ao tipo de informação/objetivo. Quanto à primeira característica, as mensagens de *feedback* analisadas podem ser consideradas não-complexas, pois, de acordo com Shute (2007), tratam-se de mensagens claras e de fácil compreensão. Já quanto ao tipo de informação/objetivo, foram identificadas mensagens de *feedback* que se inserem nas categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo. Conforme apontado na seção 2.3.2, o *feedback* motivacional/interacional está mais ligado a questões afetivas e sociais, caracterizando-se como uma reação emocional em resposta à interação (PAIVA, 2003). Já o *feedback* informativo/avaliativo é aquele que oferece informações ou algum tipo de avaliação (MASON & BRUNING, 2003; PAIVA, 2003).

Sendo assim, a figura a seguir retoma a tipologia do *feedback* apresentada na seção 2.3.2 e os itens em realce resumem a caracterização do *feedback* investigado nesta pesquisa, conforme discutido acima.

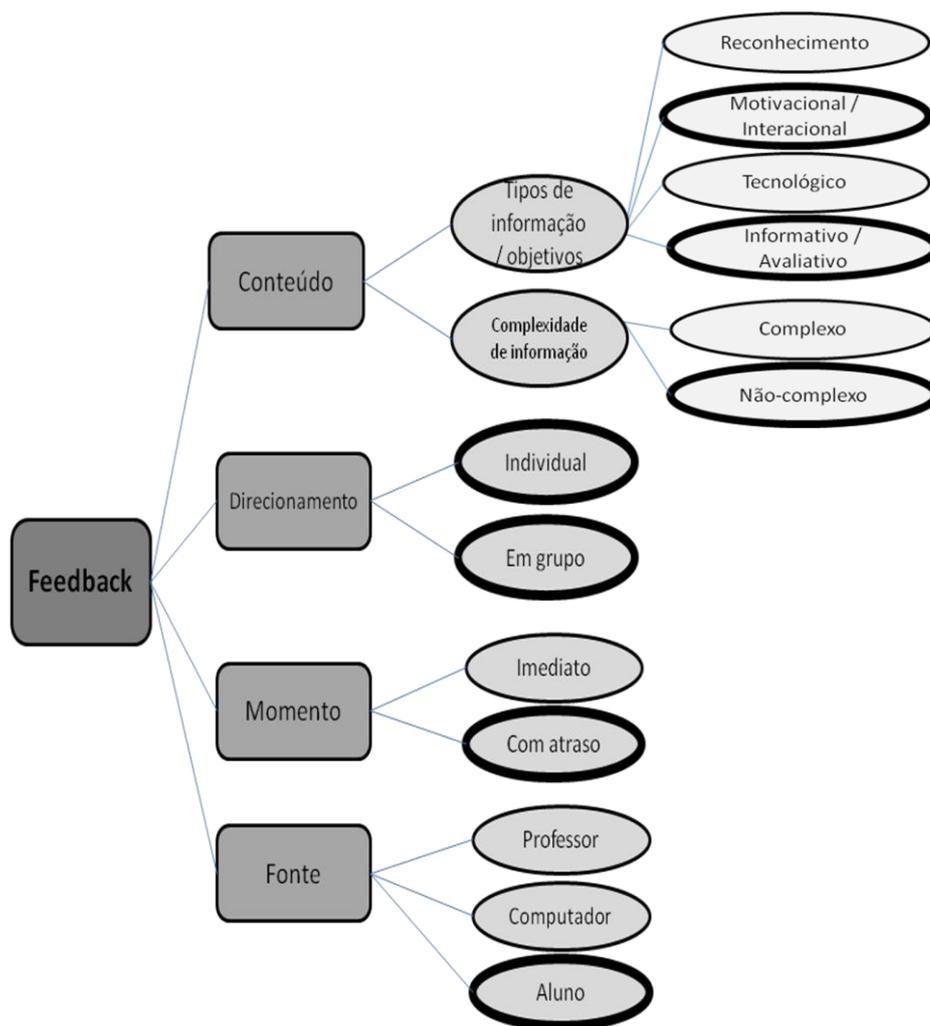


Figura 11. Caracterização do *feedback* investigado na pesquisa.

Em relação aos tipos de informação/objetivos das mensagens de *feedback* aqui investigadas, a análise dos fóruns de discussão, realizada de acordo com os procedimentos descritos na seção 3.5, conduziu a uma proposta de subdivisão das categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo a partir da identificação de tipos de conteúdo de *feedback* ainda não apontados na literatura. Dentro da categoria motivacional/interacional, foram identificados dois diferentes tipos de conteúdo: agradecimento e elogio. Já na categoria informativo/avaliativo, foram identificados dez tipos:

relato de experiência, dica/sugestão, esclarecimento, concordância, discordância, questionamento, solicitação, informação, correção, ampliação.

Dessa forma, proponho a seguinte subdivisão das categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo:

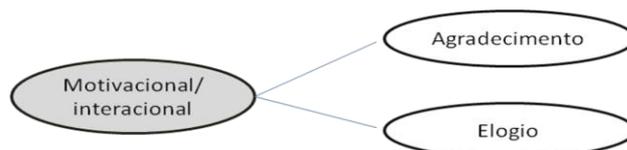


Figura 12. Subdivisão da categoria motivacional/interacional

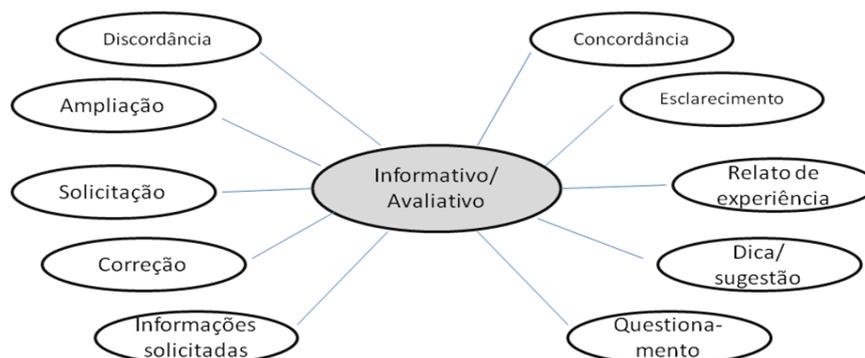


Figura 13. Subdivisão da categoria informativo/avaliativo

Das 32 mensagens de *feedback* analisadas (com direcionamento para um aluno ou para o grupo), 12 consistiam em combinações de diferentes tipos de conteúdo, como dica/sugestão e relato de experiência, por exemplo. As outras 20 mensagens consistiam em apenas um tipo de conteúdo.

Abaixo seguem a descrição e exemplificação dos tipos de mensagens de *feedback* dentro da categoria motivacional/interacional identificados nos fóruns de discussão do curso investigado:

- 1. Agradecimento:** Na mensagem de agradecimento, o aluno agradece ao colega por ter lhe fornecido *feedback*, geralmente contendo dicas/sugestões ou informações. Houve três ocorrências desse tipo de conteúdo nas mensagens de *feedback*, que ocorreram sozinhas, sem combinação com outro tipo de mensagem:

“Obrigada pela dica do Grouply, vou testar! 😊” Luísa (Fórum 1, M34)

“Obrigada, Verônica!” Alice (Fórum 3, M69)

“Obrigada, Marta” Alice (Fórum 3, M71)

- 2. Elogio:** Este tipo de conteúdo consiste em um elogio feito a um colega a respeito de suas ideias expressas em uma mensagem anterior. Houve cinco ocorrências desse tipo de conteúdo nas mensagens de *feedback*:

“Olá, Eduarda. Gostei muito de seus comentários! 😊 (...)” Larissa (Fórum 1, M15)

“Olá, Elias. Você trouxe um assunto interessante para nossa discussão. (...)” Mariana (Fórum 2, M45)

“Oi, Samara. Achei suas colocações muito interessantes, principalmente referente à ideia de que as comunidades de aprendizagem podem ser uma das formas de solucionar alguns problemas da educação brasileira. (...)” Carina (Fórum 3, M86)

“Oi, Marta! Muito interessantes as suas colocações e reflexões acerca da criação de uma comunidade de aprendizagem com alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. (...)” Carina (Fórum 4, M93)

“Marta, muito legal essa CAO que vc pretende criar. Vejo que vc poderá colher grandes insumos pois percebo que essa faixa etária não é muito explorada para cursos on-line. Parabéns pela iniciativa e sucesso.(...)”
Mariana (Fórum 4, M98)

Em todas as mensagens, houve a combinação com outros tipos de conteúdo referentes à categoria informativo/avaliativo, que serão discutidos mais adiante. Foram encontradas mensagens que associavam: elogio, ampliação e questionamento (Fórum 1, M15, cf. Anexo 3) e elogio e ampliação (Fórum 2, M45, Fórum 3, M86, Fórum 4, M93 e M98, cf. Anexo 3). Isso mostra que as mensagens dos alunos não se limitaram a parabenizar os colegas por suas contribuições, mas eram consistentes no que se refere ao conteúdo do curso, podendo ser apontadas como desejáveis segundo Palloff & Pratt (2007). Em outras palavras, as mensagens de *feedback*, apesar de envolver conteúdo afetivo, como o elogio, abrangiam necessariamente um conteúdo informativo/avaliativo relativo ao tema do curso.

Passemos agora para a descrição e exemplificação dos dez tipos de *feedback* dentro da categoria informativo/avaliativo identificados nos fóruns analisados:

- 1. Relato de experiência:** O relato de experiência se dá quando o aluno compartilha com os outros participantes do curso alguma experiência profissional, acadêmica ou pessoal que tenha relação com o tema em discussão no fórum. Este tipo de conteúdo ocorreu em sete mensagens de *feedback*. Em três mensagens, o relato de experiência ocorreu sozinho (Fórum 1, M23; Fórum 3, M90; Fórum 4, M100, cf. Anexo 3). Nas outras mensagens, houve combinações de concordância, dicas/sugestões e relato de experiência (Fórum 1, M33, cf. Anexo 3), relato de experiência e solicitação (Fórum

2, M47, cf. Anexo 3), dica/sugestão e relato de experiência (Fórum 3, M66, cf. Anexo 3) e discordância e relato de experiência (Fórum 4, M96, cf. Anexo 3). As citações abaixo são os trechos das mensagens dos alunos nos fóruns de discussão contendo relato de experiência:

“Há também redes sociais do tipo Ning, onde estou tentando criar uma comunidade de aprendizagem como uma extensão das minhas turmas presenciais de 8º ano. Digo que estou tentando pois não acredito que o simples fato de disponibilizar material em uma plataforma se constitui uma CAO. Mas este pode ser o primeiro passo. (...)” Alice (Fórum 1, M23)

“Oi, Luísa. Realmente o Ning é uma plataforma muito completa e passará a ser um serviço pago, mas você pode tentar o Grouply, como a Alice nos indicou. Eu tentei e estou gostando, pois é uma plataforma muito completa também.¹⁹” Verônica (Fórum 1, M33)

“Oi, pessoal. Pensei em construir uma CAO como extensão das minhas aulas onde pudesse fazer aquilo que não conseguia dentro da escola: usar a tecnologia para ensinar inglês. Para tal, caprichei no conteúdo: vídeos, músicas, atividades lúdicas de gramática e vocabulário, tudo intimamente relacionado às aulas presenciais. Também estimulei que os alunos construíssem suas próprias páginas dentro da rede para que se sentissem realmente parte da comunidade. Tenho tido muita preocupação em manter a rede atualizada e com conteúdo atraente. Iniciei alguns fóruns, aos quais pouquíssimos alunos participaram. (...)” Alice (Fórum 2, M47)

“(...) Quando comecei o meu primeiro curso a distância, o Mídias na Educação (curso de extensão de 120h promovido pela SEED/MEC em parceria com a UFRJ) iniciado em 2006, também fazia o mesmo que você: postava uma contribuição e achava que o trabalho estava feito. (...)” Marta (Fórum 3, M66)

“(...) Atualmente faço um curso de extensão universitária que utiliza esta forma avaliativa, antes do módulo os alunos escrevem um diário de conhecimentos prévios e após o estudo do material fazem outro de conhecimentos adquiridos tendo como base o diário anterior. (...)” Carina (Fórum 3, M90)

¹⁹ Trecho sublinhado para identificar conteúdo referente ao relato de experiência.

“(...) Eu mesmo tento dar bônus na nota para os alunos mais participativos. Porém, como alguns alunos ainda não participam muito por motivos variados (falta do computador em casa, os pais não deixam usar sempre, etc) é impossível o professor ‘cobrar’ tal participação. O que tenho feito é estimulá-los a usar a internet como um meio de estudar de uma forma prazerosa nas suas horas vagas (o que não é tarefa fácil). Mas, a gente vai aprendendo com a experiência. No início da construção da minha CAO achei que os alunos automaticamente se sentiriam atraídos para usá-la. Agora percebo que não é assim tão simples.” Alice (Fórum 4, M96)

“Oi, Marta. Estou construindo a minha CAO desde o ano passado com o 8º ano do Colégio [...]. O objetivo foi também criar um espaço para a aprendizagem continuada da disciplina presencial (inglês, no meu caso). Estou usando a rede Ning por causa da facilidade e por ser um modelo parecido com as redes sociais às quais eles estão acostumados. (...)” Alice (Fórum 4, M100)

- 2. Dica/Sugestão:** Alguns alunos, em suas mensagens de *feedback* apontaram algumas dicas ou sugestões relacionadas a diferentes assuntos: tecnologia, prática pedagógica, atuação como aluno on-line. As dicas ou sugestões eram oferecidas independente de serem solicitadas ou não. Houve três ocorrências deste tipo de *feedback* nos fóruns. Uma mensagem consistia apenas na dica/sugestão (Fórum 2, M48, cf. anexo3), uma consistia na combinação concordância, dica/sugestão e relato de experiência (Fórum 1, M33, cf. Anexo 3) e outra era uma combinação de dica/sugestão e relato de experiência (Fórum 3, M66). As citações abaixo são os trechos das mensagens dos alunos nos fóruns de discussão contendo dica/sugestão:

“Oi, Luísa. Realmente o Ning é uma plataforma muito completa e passará a ser um serviço pago, mas você pode tentar o Grouply, como a Alice nos indicou²⁰. Eu tentei e estou gostando, pois é uma plataforma muito completa também.” Verônica (Fórum 1, M33)

²⁰ Trecho sublinhado para identificar conteúdo referente à dica/sugestão.

“(...) Também não conheço o seu trabalho virtual, mas, mesmo assim, gostaria de lhe dar uma sugestão. Quando planejamos uma aula (presencial) e percebemos que ela não atingiu nossos objetivos, o que fazemos? Replanejamos e começamos de novo, certo? Talvez precise rever o conteúdo oferecido, talvez não esteja adequado aos interesses de seus alunos. Para que uma aprendizagem seja efetiva os alunos devem ser capazes de relacionar os conteúdos ensinados às suas vivências, de modo a ressignificá-los. Faça uma avaliação com seus alunos, tentando perceber o que está faltando.” Marta (Fórum 2, M48)

“(...) Quanto ao tempo disponível para o curso, a dica é a seguinte: tenha 3 filhos. Brincadeira! É que como o tempo disponível para qualquer outra coisa que não sejam eles é reduzido, aprendi a otimizar meu tempo. Todas as minhas atividades são bem organizadas e planejadas (é claro que às vezes algo dá errado...). (...)” Marta (Fórum 3, M66)

- 3. Esclarecimento:** A mensagem de esclarecimento ocorre quando o aluno objetiva esclarecer seu ponto de vista, que foi mal interpretado por outro participante. Houve apenas uma ocorrência deste tipo de conteúdo, que apareceu em uma mensagem de *feedback* com a combinação concordância e esclarecimento, conforme mostrada abaixo:

“(...) quando escrevi a mensagem acima pensava nessa questão de se apoderar do turno, por assim dizer. Acho que o usuário tem a percepção de que sua presença está bem mais marcada (quanto mais mensagens deixar). (...)” Larissa (Fórum 1, M17)

- 4. Concordância:** Nas mensagens de concordância, o aluno concorda com o colega a respeito de uma ideia ou opinião apresentada por ele. Geralmente as mensagens de concordância vêm acompanhadas de uma justificativa, configurando-se em uma mensagem consistente e não apenas um “Concordo com você” conforme apontado por Pallof & Pratt (2007). Os trechos abaixo, retirados das mensagens dos alunos, ilustram esse tipo de conteúdo do *feedback*:

“Oi, Larissa! Concordo com você que o meio assíncrono favorece a participação do aluno inibido, que tem dificuldades na tomada de turno. (...)” Eduarda (Fórum 1, M16)

“Oi Eduarda, concordo com você!²¹ Mas quando escrevi a mensagem acima pensava nessa questão de se apoderar do turno, por assim dizer. (...)” Larissa (Fórum 1, M17)

“Oi, Luísa. Realmente o Ning é uma plataforma muito completa e passará a ser um serviço pago²², mas você pode tentar o Grouply, como a Alice nos indicou. Eu tentei e estou gostando, pois é uma plataforma muito completa também.” Verônica (Fórum 1, M33)

“Oi, Larissa! Concordo com vc, nosso curso aborda questões teóricas através dos textos e vídeos e questões práticas com os fóruns e com a própria estrutura do curso que é totalmente coerente com a teoria. (...)” Samara (Fórum 3, M84)

“Beatriz, essa questão de balancear as atividades é essencial. A tendência a compensar pela não presença física, muitas vezes leva a um excesso de atividades online e acaba por desmotivar os alunos.” (Fórum 4, M103)

Houve cinco ocorrências desse tipo de conteúdo nas mensagens de *feedback*, conforme apresentadas acima. Apenas duas mensagens apresentavam apenas a concordância (Fórum 3, M84 e Fórum 4, M103, cf. Anexo 3). As outras mensagens eram combinações de: concordância e discordância (Fórum 1, M16, cf. Anexo 3); concordância e esclarecimento (Fórum 1, M17, cf. Anexo 3); concordância, dica/sugestão e relato de experiência (Fórum 1, M33).

5. Discordância: Nas mensagens de discordância, o aluno discorda de alguma ideia apresentada pelo colega. As mensagens de discordância apresentam sempre uma justificativa. Esse tipo de conteúdo ocorreu em três mensagens de *feedback*, sempre combinado com outros tipos de conteúdo: concordância e discordância (Fórum 1,

^{21, 18} Trecho sublinhado para identificar conteúdo referente à concordância.

M16, cf. Anexo 3), discordância e relato de experiência (Fórum 4, M96, cf. Anexo 3) e discordância e questionamento (Fórum 4, M102, cf. Anexo 3). Os trechos a seguir se referem aos conteúdos de discordância identificados nas mensagens dos alunos:

“Concordo com você que o meio assíncrono favorece a participação do aluno inibido, que tem dificuldades na tomada de turno. Entretanto, acredito que seja um meio igualmente favorável ao participante “exibicionista”, visto que aqui ele ainda contará com mais um elemento a seu favor: a possibilidade de organizar melhor as suas ideias, reescrevê-las, se necessário, e expor mais ainda seu conhecimento de forma ordenada e clara, do mesmo modo que faz no meio assíncrono.”²³ (...)” Eduarda (Fórum 1, M16)

“Oi Eduarda. A questão da pontuação é muito delicada.”²⁴ Eu mesmo tento dar bônus na nota para os alunos mais participativos. Porém, como alguns alunos ainda não participam muito por motivos variados (falta do computador em casa, os pais não deixam usar sempre, etc) é impossível o professor ‘cobrar’ tal participação. (...)” Alice (Fórum 4, M96)

“Oi, Beatriz! Sobre o item que você escolheu, você não acha que estabelecer limites como o prazo de postagem de respostas de certa forma tolhe o aluno de raciocínio rápido e que está altamente motivado para participar da CAO?” Eduarda (Fórum 4, M102)

6. Questionamento: Os questionamentos são perguntas lançadas para os outros alunos com o objetivo de estimulá-los a expressarem suas opiniões e de gerar uma discussão. Este tipo de mensagem, comum na atuação do professor (PAIVA, 2003), conforme apontado no capítulo 2, também aparece na atuação dos alunos nos fóruns de discussão. Foram identificadas três mensagens com este conteúdo. Em uma delas, houve apenas o questionamento (Fórum 3, M89, cf. Anexo 3). Nas outras mensagens, houve as combinações elogio, ampliação e questionamento (Fórum 1, M15, cf. Anexo 3) e discordância e questionamento (Fórum 4, M102,

^{19, 20} Trecho sublinhado para identificar conteúdo referente à discordância.

cf. Anexo 3). Os trechos a seguir referem-se aos conteúdos de questionamento identificados em tais mensagens:

“(...) E essa é outra questão pois sinto que em um fórum as discussões raramente são profundas pois logo surge um outro assunto e as interações vão surgindo. Vejo que, presencialmente, as oportunidades parecem ser mais intensas. Será?” Mariana (Fórum 3, M89)

“(...) Assim, poderia concluir que o próprio fato de a CAO estar em um meio assíncrono seria um elemento que favorecia o não aparecimento desse tipo “exibicionista” de participante? O que você(s) acha(m)?” Larissa (Fórum 1, M15)

“(...) Se o limite do prazo de postagem é estabelecido, em tese todos poderão postar a partir do mesmo momento e não haverá tempo hábil para digerir as ideias de outros colegas antes de postar as suas... ou não?” Eduarda (Fórum 4, M102)

7. Solicitação: Este tipo de conteúdo refere-se a uma solicitação feita por um aluno para algum dos colegas ou para todos. Tal solicitação pode envolver perguntas feitas pelo aluno em relação a uma mensagem ou ideia postada anteriormente pelo colega, pedidos de sugestão ou de informações extra-curso. Houve cinco ocorrências desse tipo de conteúdo, conforme apontado a seguir:

“(...) De que outra forma poderei estimular a participação deles? Alguém tem alguma sugestão?” Alice (Fórum 2, M47)

“Oi Elias. Você poderia me dar mais informações sobre este curso do Prof Leffa?” Alice (Fórum 3, M59)

“Oi Marta. Acho que gostei desse negócio de estudo a distância. Você poderia me dar mais informações sobre o curso Mídias na Educação?” Alice (Fórum 3, M67)

“De fato sua CAO é bastante interessante e tem tudo para funcionar adequadamente! No caso você disse que ela seria uma extensão das aulas presenciais, certo? Você já pensou na frequência com que esses encontros ocorreriam? Seriam diários, no outro turno? Haveria disponibilidade de horários e de uso do laboratório para que a CAO fosse implementada? O mesmo professor moderador levaria os alunos ao laboratório em todos os encontros? Ou eles teriam moderadores variados? Estou curiosa! (...)” Eduarda (Fórum 4, M97)

“Marta, eu gostaria de receber notícias sobre o seu projeto. Aliás, acho que poderíamos todos dividir experiências e práticas. (...)” Elias (Fórum 4, M99)

Em quatro das mensagens acima (Fórum 3, M59 e M67 e Fórum 4, M97 e M99, cf. Anexo 3), o conteúdo solicitação aparece sozinho. Em apenas uma das mensagens, houve a combinação com relato de experiência (Fórum 2, M47, cf. Anexo 3).

8. Informação solicitada: Alguns alunos enviaram mensagens de *feedback* com informações extra-curso solicitadas pelos colegas. Foram identificadas cinco mensagens com esse tipo de conteúdo, que apareceu sozinho, sem combinações.

“Oi, Alice. Sei que sua pergunta não foi feita para mim, mas vou tentar respondê-la. O DELO (Didática para o Ensino de Línguas On-line) é um curso de extensão universitária de preparação de atividades interativas mediadas por computador. Ele é conduzido pelo professor Vilson Leffa, que é o coordenador do curso. Tente o site <http://delo.ucpel.tche.br/> e você poderá efetuar uma futura inscrição neste curso.” Verônica (Fórum 3, M68)

“Oi, Alice. O curso continua e está em sua fase final. Eu só fiz o primeiro ciclo (120h de setembro de 2006 a agosto de 2007). É oferecido para professores de escolas públicas. Não sei se acontecerá novamente, mas perguntarei a uma colega que está fazendo o curso até agora. Posso dizer,

que quanto ao conteúdo, é um curso bem organizado e abrangente, sem ser superficial. (E de graça!)” Marta (Fórum 3, M70)

“Alice, sobre o Mídias na Educação, as inscrições para a 3ª turma já estão abertas. Veja mais informações no site do e-Proinfo <http://eproinfo.mec.gov.br/>” Marta (Fórum 3, M74)

“Alice, desculpe a demora em responder, a informação que a Verônica te passou está ótima. Eu acrescentaria um destaque para a excelente qualidade do curso e a atenção dispensada pela equipe do Prof. Leffa.” Elias (Fórum 3, M75)

“(...) Alice, se você pertence à rede estadual de Ensino, poderá se inscrever diretamente no Curso Mídias na Educação neste link até 25.06.10 <http://www.cted.educacao.rj.gov.br/>” Luísa (Fórum 3, M76)

- 9. Correção:** Este tipo de conteúdo ocorreu quando um aluno corrigiu uma ideia do colega, que compreendeu de forma equivocada uma citação de um autor. Houve apenas uma mensagem com esse tipo de conteúdo, que apareceu sem combinações, conforme apontado a seguir:

“Beatriz, foco de uma CAO é a aprendizagem colaborativa, entre os pares e não somente entre o moderador (professor) e o membro (aluno). Com isso, consegue-se entender melhor quando Collison et al(2000) sugerem que ao emitir uma postagem aprovando ou não cada contribuição do participante, o moderador possa estar encerrando questões que poderiam ser ampliadas e discutidas por todos o grupo. (...)” Marta (Fórum 2, M43)

- 10. Ampliação:** A ampliação é a extensão das ideias apresentadas pelo colega em uma mensagem anterior. Esse conteúdo sempre ocorre em combinação com o conteúdo elogio, conforme visto anteriormente. Assim, ao elogiar a mensagem de um colega nos fóruns investigados, o aluno necessariamente acrescentava informações à suas ideias, sejam estas relacionadas a conteúdos teóricos ou a opiniões. Foram identificadas cinco mensagens com esse tipo de conteúdo –

mostradas a seguir –, que apresentavam as seguintes combinações: elogio, ampliação e questionamento (Fórum 1, M15, cf. Anexo 3) e elogio e ampliação (Fórum 2, M45, Fórum 3, M86, Fórum 4, M98, cf. Anexo 3).

“(...) Também vejo a importância do moderador/tutor nas duas situações: instigando nesse aluno do tipo “não divido meu saber” o sentimento de pertencimento à comunidade e, por outro lado, auxiliando o exibicionista a se enxergar como parte dela, estando nela, portanto, para colaborar com os demais. As duas situações requerem um posicionamento muito preciso e atento do moderador/tutor. Ainda me referindo ao primeiro caso que você mencionou, Tavares (2003) mostra que “a interação assíncrona encoraja uma maior igualdade de participação”, em comparação com a interação em cursos presenciais ou a utilização de meios síncronos, visto que “a competição pela tomada de turnos é ‘extremamente menor’. (...)” Larissa (Fórum 1, M15)

“(...) Chamou minha atenção o fato de trazer a questão do ‘teacher talking time’ que é um dos grandes desafios de um professor na sua sala de aula presencial. Vejo que na comunidade virtual o desafio pode ser tão ou mais intenso. Aparentemente, a comunidade virtual parece dar voz a todos, mas se o professor/moderador não estiver ciente de sua função e das estratégias que pode lançar mão para uma condução que enriqueça as interações, poderá ser tão diretivo que a voz dos participantes deixa de ser ouvida. O contrário pode acontecer também, onde sua moderação fica inconstante e as interações podem perder o fôlego. Com isso, uma reflexão sobre o papel e a atuação desse mediador é de alta importância.” Mariana (Fórum 2, M45)

“(...) Como vc mesma colocou, a inexistência de escolas; e, acrescento, o verdadeiro acesso a uma educação de qualidade para todos.(...)” Carina (Fórum 3, M86)

“(...) Considero que, caso seja criada, os alunos terão mais prazer em aprender e serão capazes de ter autonomia e disciplina para a construção da própria aprendizagem, uma vez que os recursos e ferramentas utilizados estarão de acordo com a necessidade e perfil deles. (...)” Carina (Fórum 4, M93)

“Deverá ser uma experiência rica, essa faixa etária tem necessidades específicas e uma das questões sugeridas para uma CAO (PALLOFF & PRATT, 2004) é o comprometimento e este implica em administração e tempo, algo ainda em desenvolvimento nessas crianças e pre-adolescentes.

Outro ponto é a reflexão provocada pelas perguntas abertas. Mediar isso me parece uma grande e desafiadora (embora encantadora!!) demanda.” Mariana (Fórum 4, M98)

O tipo de conteúdo mais comum identificado nos fóruns de discussão foi o relato de experiência, com sete ocorrências. Os conteúdos elogio, ampliação, concordância, solicitação e informação solicitada também foram bastante recorrentes, apresentando cinco ocorrências cada. Os conteúdos agradecimento, questionamento, discordância e dica/sugestão ocorreram três vezes cada. Por fim, os conteúdos correção e esclarecimento foram os menos recorrentes, tendo cada um ocorrido apenas uma vez. O quadro abaixo lista os tipos de conteúdos de *feedback* identificados nas mensagens analisadas e seu número de ocorrências.

Tipo de conteúdo (motivacional/interacional e informativo/avaliativo)	Número de ocorrências
Relato de Experiência	7
Elogio	5
Ampliação	5
Concordância	5
Solicitação	5
Informação solicitada	5
Agradecimento	3
Questionamento	3
Discordância	3

Dica/sugestão	3
Correção	1
Esclarecimento	1

Quadro 9. Tipos de conteúdo do *feedback* e número de ocorrências

O grande número de ocorrências do conteúdo relato de experiências deve-se a dois fatores. Em primeiro lugar, a própria natureza das questões propostas nos fóruns (cf. Anexo 3) sugeria que os alunos interagissem com os colegas compartilhando suas experiências acadêmicas e profissionais. Em segundo lugar, é comum os alunos se sentirem mais à vontade para falar de suas experiências pessoais do que abordar questões teóricas, principalmente quando não se têm tanto conhecimento a respeito do assunto em discussão, como era o caso de alguns alunos do curso.

Os dados também indicam que os alunos percebem a importância de valorizar a contribuição do colega para o bom desenvolvimento de um curso baseado na discussão entre os alunos, visto que os conteúdos elogio, ampliação e concordância ocorreram cinco vezes. Além disso, o fato de os alunos solicitarem informações aos colegas e também fornecerem informações solicitadas por eles indica que houve uma integração entre os alunos. A confiança depositada no colega ao lhe fazer uma solicitação e o desejo de prover atendimento a uma necessidade do colega geram o compartilhamento de informações e de conhecimento característico de fóruns de discussões.

Os conteúdos menos recorrentes nas mensagens de *feedback*, conforme apontado acima, foram correção e esclarecimento. Quanto à correção, acredita-se que os alunos não se sintam à vontade para corrigir o colega, seja porque não querem correr o risco de magoar o colega, seja por acharem que não têm conhecimento suficiente para isso. Além disso, a função

de correção ainda é vista por muitos alunos como uma atribuição exclusiva do professor. Já em relação ao conteúdo esclarecimento, como não houve muitos problemas explícitos de má compreensão da mensagem do colega, esse tipo de conteúdo ocorreu apenas uma vez.

Em relação à combinação de conteúdos, observa-se que elogio, ampliação, discordância e esclarecimento aparecem sempre com outro conteúdo (cf. Anexo 4). Isso mostra que os alunos preocupavam-se em postar mensagens consistentes, ou seja, ao elogiar, discordar ou esclarecer um ponto de vista ao colega, o aluno incluía outros conteúdos a fim de justificar e embasar suas ideias. Os conteúdos questionamento, solicitação, concordância e dica/sugestão apareceram tanto sozinhos quanto combinados com outros conteúdos nas mensagens de *feedback*. No entanto, conforme já apontado, as mensagens de concordância, mesmo as que apareceram sozinhas (Fórum 3, M84 e Fórum 4, M103, cf. Anexo 3), apresentam um comentário que justificam a posição do aluno. Por fim, os conteúdos agradecimento, correção e informação solicitada apareceram sempre sozinhos, sem combinação com outros conteúdos.

A seção a seguir apresenta os resultados obtidos para responder à segunda pergunta de pesquisa: *Na perspectiva dos alunos, o que os faz fornecer feedback aos colegas nos fóruns de discussão?*

4.2. *Feedback* fornecido ao colega: a perspectiva dos alunos

Na seção anterior, vimos que das 108 mensagens postadas nos fóruns de discussão do curso investigado, 29 eram mensagens de *feedback* de aluno para aluno e três eram mensagens

de *feedback* de aluno para todo o grupo. Nesta seção, portanto, serão discutidos os fatores que levam o aluno a fornecer *feedback* a seus colegas.

Antes da discussão de tais fatores, cabe comentar o volume da participação dos alunos nos fóruns de discussão. O quadro abaixo mostra a quantidade de mensagens postadas por cada aluno em cada fórum de discussão.

Aluno	Fórum 1	Fórum 2	Fórum 3	Fórum 4	Total
Beatriz	1	1	1	1	4
Elias	1	1	2	2	6
Eduarda	3	2	1	4	10
Alice	2	3	8	3	16
Luísa	2	1	1	1	5
Carina	0	0	3	1	4
Larissa	2	0	1	0	3
Rafaela	2	0	0	0	2
Mariana	1	2	2	2	7
Verônica	3	1	3	0	7
Marta	5	2	4	1	12
Samara	1	0	1	0	2
César	1	0	0	0	1

Quadro 10. Número de participações dos alunos nos fóruns do curso

Nota-se que o número de mensagens postadas por cada aluno é bastante variado. Três alunas – Eduarda, Alice e Marta – tiveram um número de participações bem grande em comparação com o resto do grupo. Tal atitude pode estar relacionada à experiência das alunas em fóruns de discussão on-line, conforme apontado na seção 3.3. Pode-se supor que o aluno com experiência entende que sua participação não deve se limitar a responder à pergunta inicial proposta pelo professor, mas que ele deve interagir com outros colegas, fazer questionamentos, trazer novas discussões, etc. Eduarda tinha bastante experiência em fóruns de discussão, tanto como aluna quanto como moderadora. Marta também era bastante experiente nesse tipo de fórum, tendo participado de diversos cursos a distância. Além disso, é professora de informática educativa. Assim, o fato de terem experiência como professora on-

line e estarem familiarizadas com ambientes de interação virtual, pode ter feito com que o número de participações se destacasse entre os outros alunos. Em relação à Alice, embora não tenha respondido ao questionário e nem postado informações a respeito de sua experiência em fóruns on-line no fórum “Primeiras palavras” (cf. seção 3.2), acredita-se, por depoimentos em suas mensagens nos demais fóruns, que ela já estava familiarizada com esse tipo de ambiente.

Por outro lado, nota-se que alguns alunos tiveram uma participação pequena, tendo o número de mensagens menor do que o número de fóruns. Larissa, Rafaela, Samara e César postaram menos do que 4 mensagens ao longo de todos os fóruns. Além disso, houve fóruns dos quais não participaram. Samara tinha pouca experiência e Rafaela nunca tinha participado de um fórum nessa modalidade (cf. seção 3.3). Por ter pouca ou nenhuma experiência prévia em fóruns on-line, o aluno pode não perceber claramente que o fórum é um lugar de troca e de interação. No entanto, a pouca participação de alguns alunos não se relacionou apenas à falta de experiência em fóruns de discussão on-line, mas também à falta de tempo e de motivação. Larissa, embora bastante experiente em fóruns on-line como aluna em cursos e disciplinas a distância (cf. seção 3.3), afirmou que participou o máximo possível dos fóruns dentro das suas limitações de tempo:

“Tentei participar tanto quanto possível dos fóruns. Como no período do curso estava também envolvida com outras coisas, dei as melhores contribuições que pude quando o tempo me permitiu.(...)” Larissa (Questionário)

César, também experiente em fóruns on-line, afirmou não ter participado mais das discussões dos fóruns porque estava desmotivado com o curso. Segundo ele, havia pouca interação nos fóruns e a mediação dos professores não foi muito eficaz.

Dentre os alunos que tiveram uma participação mediana (entre 4 e 7 mensagens) em comparação com o resto do grupo, estão Beatriz, Elias, Luísa, Carina, Mariana e Verônica. Elias não informou seu grau de experiência em fóruns. Beatriz afirmou ter pouca experiência em fóruns, tendo participado apenas de um curso semi-presencial até então (cf. seção 3.3). Ela entendia o fórum mais como uma tarefa do curso a ser cumprida do que uma oportunidade de construção conjunta de conhecimento, conforme podemos inferir a partir de seu depoimento:

“Particpei pouco do fórum. Minha participação poderia ter sido melhor. Eu entendia que ao postar uma mensagem, já tinha cumprido a tarefa de “participar” e não dava continuidade à discussão. Eu não voltava ao fórum depois de postar uma mensagem.” Beatriz (Questionário)

Já Luísa, Carina, Mariana e Verônica eram bastante experientes em fóruns de discussão, sendo que Verônica e Luísa já haviam atuado como moderadoras nesses tipos de fórum (cf.3.3). Embora experientes em fóruns on-line, o fator que levou essas alunas a terem uma participação mediana em comparação com o restante do grupo foi a limitação de tempo.

“Tentei participar bastante, mas minhas intervenções foram mais irregulares do que desejava em função do tempo para participar do curso...” Luísa (Questionário)

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário de pesquisa descrito na seção 3.4.2 considera que sua participação poderia ter sido maior. A maior parte dos alunos atribui a pouca participação à falta de tempo:

“Minha participação foi menos constante do que pretendia, entrava no site à noite já tarde para ler e dar uma contribuição (...)” Mariana (Questionário)

*“Quando participei do curso eu estava no hospital, tentei participar da melhor forma possível, mas acho que minha participação foi pequena.(...)”
Samara (Questionário)*

A falta de conhecimento sobre temas relacionados ao curso e o medo de ser julgado pelos outros participantes dos fóruns também pode influenciar a participação do aluno. Eduarda, embora tenha tido um número grande de participações sentiu-se inibida por não conhecer alguns conceitos teóricos discutidos nos fóruns.

“(...) tentei participar o máximo que pude, embora me sentisse inibida por não dominar alguns jargões ou conceitos teóricos.” Eduarda (Questionário)

“(...) muitas vezes senti-me tolhida por não conseguir acompanhar as discussões.” Eduarda (Questionário)

Rafaela, por sua vez, sentia-se insegura, o que pode ter sido causado tanto pela falta de conhecimento – visto que a aluna tinha acabado de concluir a graduação, enquanto os outros alunos eram mestres ou cursavam disciplinas do mestrado –, quanto pela falta de experiência em fóruns on-line – já que nunca havia participado desse tipo de fórum antes.

*“Poderia ter tido uma participação bem mais efetiva mas com a insegurança deixei de postar com medo de ser julgada pelos usuários.”
Rafaela (Questionário)*

Pode-se dizer, então, que a disponibilidade de tempo, a experiência em fóruns de discussão e o conhecimento sobre o assunto abordado são os principais fatores determinantes

do volume de participação geral dos alunos nos fóruns de discussão. Passemos agora para a discussão sobre uma forma mais específica de participação dos alunos nos fóruns de discussão: o fornecimento de *feedback* aos colegas. Para compreender o que leva o aluno a fornecer o *feedback* a seu colega, cabe começar pela observação do quadro abaixo, que indica o número de mensagens de *feedback* que cada aluno forneceu aos colegas em cada fórum do curso.

Aluno	Fórum 1	Fórum 2	Fórum 3	Fórum 4	Total
Beatriz	0	0	0	0	0
Elias	0	0	1	1	2
Eduarda	1	0	0	2	3
Alice	1	1	5	2	9
Luísa	1	0	1	0	2
Carina	0	0	3	1	4
Larissa	2	0	0	0	2
Rafaela	0	0	0	0	0
Mariana	0	1	1	2	4
Verônica	1	0	1	0	2
Marta	0	2	3	0	5
Samara	0	0	0	0	0
César	0	0	0	0	0

Quadro 11. Número de mensagens de *feedback* fornecidas aos colegas

Dos treze alunos que participaram do curso, nove forneceram *feedback* a seus colegas. Nota-se que Beatriz, Rafaela, Samara e César não postaram nenhuma mensagem de *feedback* aluno-aluno. Beatriz e Rafaela tinham pouca experiência em fóruns de discussão on-line e, portanto, não entendiam a importância de interagir com os outros alunos do curso. Em sua entrevista (cf. 3.4.3), Beatriz reafirmou o que havia dito no questionário (cf. depoimento já comentado aqui), dizendo que não forneceu *feedback* aos colegas pois seu objetivo era cumprir a tarefa, ou seja, responder à pergunta inicial do fórum.

“Ao postar uma mensagem pensava: “missão cumprida”, e não retornava aos fóruns. Acho difícil esse processo de retornar ao fórum para dar continuidade à discussão.” Beatriz (Entrevista)

Samara, por sua vez, não realizou o curso como gostaria. Sua limitação de tempo, por estar internada no hospital durante o período do curso, prejudicou sua participação. Já César afirmou não ter se engajado no curso por estar desmotivado. Apesar de afirmar ter lido as mensagens dos colegas, acabava não dando nenhum retorno a eles.

“(...) eu avaliava se tinha alguma contribuição de imediato a dar mas sempre acabava deixando para depois e nem sempre retornava (ao fórum).” César (Questionário)

Em relação aos alunos que forneceram *feedback* a seus colegas, alguns apontaram que respondem ao colega quando ele posta uma mensagem com um assunto interessante.

“Só respondia quando era endereçada à mim especificamente, ou era algum assunto que me interessava além do usual...” Luísa (Questionário)

“Respondi-as quando as entendia ou interessava-me por elas.” Eduarda (Questionário)

“Geralmente, comento com o colega que postou uma mensagem, caso eu a considere interessante (...).” Samara (Questionário)

Embora Samara não tivesse fornecido nenhum *feedback* a seus colegas nos fóruns do curso investigado, a aluna baseou-se em experiências prévias para fazer seus comentários. Dessa forma, utilizou o advérbio “geralmente” para descrever sua postura, em vez de se referir especificamente ao curso em questão.

Em sua entrevista (cf. 3.4.3), Mariana afirmou que ao entrar no fórum, lia todas as mensagens e quando via alguma mensagem com um assunto interessante, fazia uma associação com o texto lido no bloco de informação em que o fórum estava inserido (cf. 3.2) e dava um retorno ao colega. Em uma ocasião, leu uma mensagem de um colega que achou interessante e resolveu voltar nesse assunto, postando uma mensagem de *feedback* com um questionamento. Em outra ocasião, uma mensagem lhe chamou atenção por trazer um assunto de seu interesse e ela forneceu *feedback* ao colega elogiando, concordando e ampliando a questão. Mariana também afirma que quando se trata de um assunto que considere interessante, ela acha importante dar um retorno elogiando ou concordando, para chamar a atenção dos outros alunos para aquele tópico.

Assim, o fato de o aluno postar uma mensagem com um assunto considerado interessante pelo colega é um incentivo para que ele dê um *feedback*. No entanto, considerar uma mensagem como interessante ou não interessante é bastante subjetivo e, portanto, um parâmetro de difícil avaliação. De qualquer forma, ao achar uma mensagem interessante, alunos costumam enviar mensagens de *feedback* de elogio, concordância, questionamento e ampliação. Isso pode contribuir para chamar a atenção de outros alunos para aquele assunto. Afinal, quando uma ideia é mencionada por apenas uma pessoa, sem que outras a retomem, o assunto pode acabar passando despercebido. O fato de ter conhecimento sobre o assunto da mensagem e ter algo relevante para apontar sobre tal assunto também é um fator que leva o aluno a fornecer *feedback* ao colega, conforme sinalizado nos depoimentos a seguir:

“Não, nem sempre postava uma mensagem, por várias razões. Ou porque o tempo não permitia escrever (eu dava só uma olhada em como as coisas

estavam indo no curso, sobre o que as pessoas falavam) ou porque não tinha nada de relevante a dizer sobre o assunto, ou porque não conseguia atingir uma maturidade a ponto de comentar o assunto no momento proposto, daí deixava para depois.” Larissa (Questionário)

“Isso dependia do meu envolvimento no assunto. Se sentia que em minha mensagem concordava com algo citado antes, sinalizava isso na mensagem.” Larissa (Questionário)

A partir dos comentários de Larissa, é possível perceber que ela dava *feedback* ao colega quando se sentia envolvida no assunto, ou seja, quando achava que tinha conhecimento suficiente para comentar o assunto levantado pelo colega. Além disso, a aluna também acredita que deveria ter algo relevante para dizer sobre o assunto ao postar *feedback*. Da mesma forma, quando Verônica não tinha nada relevante ou nada novo para mencionar sobre o assunto, não fornecia *feedback*:

“Eu costumava visitar os fóruns oito vezes a cada semana, porém não deixava mensagens todas as vezes que eu entrava porque um outro colega já havia deixado anteriormente uma mensagem na qual eu compartilhava das mesmas idéias.” Verônica (Questionário)

Mariana também apontou em sua entrevista que fornecia *feedback* quando tinha conhecimento sobre o assunto e algo relevante para acrescentar.

“Respondia a mensagem que achava que tinha alguma contribuição para dar, um assunto bom para discussão.” Mariana (Entrevista)

Em sua entrevista, Luísa também afirmou que a razão pela qual enviou uma de suas mensagens de *feedback* foi ter o conhecimento do qual um colega precisava.

“O que me levou a fornecer o feedback foi alguém precisar de uma informação e eu ter a informação para compartilhar.” Luísa (Entrevista)

Luísa, que tem experiência em ambiente de ensino-aprendizagem on-line, mencionou a cultura da Internet, em que pessoas vivem compartilhando informações. Esse hábito de compartilhar informações também a incentivou a enviar o *feedback*.

Alguns alunos apontaram ainda que ter conhecimento sobre o assunto é fundamental quando se envia uma mensagem de discordância. A falta ou o pouco conhecimento sobre o tópico mencionado pelo colega pode inibir o fornecimento de *feedback*.

“Avalio muito sobre a minha posição qdo é discordante e só me posiciono caso pesquise mais um pouco e confirme meu posicionamento.” César (Questionário)

“Acredito que não cheguei a enviar mensagens discordando porque acredito na possibilidade de haver diferentes pontos de vista para determinados assuntos e também porque não tinha o conhecimento teórico suficiente para discordar do assunto estudado (...).” Rafaela (Questionário)

Assim, mensagens de *feedback* de concordância, discordância, ampliação, dica/sugestão e informações solicitadas são comuns quando o aluno tem conhecimento sobre o assunto e tem algo relevante sobre tal assunto para compartilhar com os colegas. Isso reforça o que foi dito na seção anterior, a respeito do fato de os alunos postarem mensagens consistentes (PALLOF & PRATT, 2007) e relevantes para o grupo, em vez de mensagens “vazias”, como apenas “Concordo com você.” ou “Bom trabalho!”.

Alguns alunos afirmaram ainda que forneceram *feedback* a seus colegas com o objetivo explícito de promover a interação.

*“Quase sempre eu dava uma resposta ou uma sequência a alguém, colocando tb uma opinião que pudesse gerar reações interativas.”
Mariana (Questionário)*

Luísa, quando perguntada se costumava mencionar ideias/mensagens de colegas, também afirma que buscava dar *feedback* com o intuito de estimular a interação.

“Sim, para estimular o diálogo e a interação ...” Luísa (Questionário)

Mariana afirma ainda que enviou uma mensagem de *feedback* a um colega no curso que trazia um questionamento. Segundo ela, seu objetivo era promover a interação e gerar uma discussão, pois realmente queria saber a opinião dos colegas a respeito do assunto em questão.

Nota-se, portanto, uma preocupação de alguns alunos em promover a interação nos fóruns. Tal preocupação, que seria tradicionalmente uma responsabilidade do professor, é compartilhada pelos alunos. Segundo Bonnel (2008), o professor utiliza o *feedback* para fazer questionamentos, discordar de alguns pontos, destacar pontos bem analisados a fim de engajar os alunos na discussão e aprofundar seus conhecimentos. Percebe-se, no entanto, que os alunos apresentam a mesma postura do professor ao enviar mensagens de questionamento, discordância, concordância e o mesmo objetivo de engajar os colegas na discussão, promovendo assim a interação e a aprendizagem. É possível perceber, portanto, a mudança do papel do aluno (PAIVA, 2003; BELLONI, 2009) em relação a seu papel em uma sala de aula

tradicional. Os alunos mostram-se ativos, engajados na construção do conhecimento e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem (PALLOF & PRATT, 2009).

Mariana, em sua entrevista, afirma que em fóruns de discussão é comum que cada aluno poste uma mensagem com uma ideia, de forma que muitas vezes há uma sequência de mensagens desconexas, que não interagem. Assim, sempre que posta uma mensagem no fórum tenta dar um *feedback* a alguém a fim de fazer uma teia de ligação entre as mensagens. Ao dar esse retorno a alguém, Mariana acredita que a pessoa se sente “ouvida” e tem a sensação de que sua mensagem foi relevante para alguém.

Percebe-se, portanto, que alguns alunos postam *feedback* a seus colegas por razões afetivas, ou seja, por acreditarem que um retorno à sua mensagem é algo positivo. Dar o *feedback* ao colega é uma forma de incentivá-lo. Essa perspectiva dos alunos vai ao encontro da afirmação de Leffa (2005) sobre o *feedback* aluno-aluno. Segundo ele, o *feedback* afetivo fornecido por alunos contribui para o ambiente de socialização e favorece a interação em cursos on-line.

Mariana costumava seguir um padrão em suas mensagens de *feedback*: quase sempre iniciava sua mensagem com um elogio à ideia apontada pelo colega. Ela entende que uma mensagem de elogio pode contribuir para o processo de aprendizagem do colega:

“Para conquistar o processo de aprendizagem vc precisa mostrar pro outro que ele está indo.” Mariana (Entrevista)

“No processo de aprendizagem, se vc se sentir inseguro a tendência é parar e no on-line a tendência é muito maior.” Mariana (Entrevista)

“A percepção do valor é um dos caminhos para a construção do conhecimento.” Mariana (Entrevista)

De acordo com Mariana, a insegurança ao não saber se suas ideias estão certas ou são relevantes pode inibir a participação do aluno, principalmente em contextos on-line. Por isso, é importante sinalizar para o colega se ele está indo pelo caminho certo. Nota-se aqui o papel do *feedback* como orientador apontado por Vetromille-Castro (2003). Apesar de o autor não se referir especificamente ao *feedback* do aluno, conclui-se que esse papel de indicar se o aluno está indo na direção certa não se limita apenas ao *feedback* do professor ou ao *feedback* automático. Percebe-se novamente, portanto, aspectos típicos da atuação do professor na postura dos alunos.

Mensagens de elogio, que se caracterizam como *feedback* motivacional/interacional (cf. seção 4.1), são importantes para indicar se o aluno está indo pelo caminho certo e para estimular a aprendizagem. O aluno que percebe o valor do elogio sente-se estimulado a fornecer *feedback* de elogio a seus colegas. Apesar de Shute (2007) sugerir que mensagens de elogio podem direcionar a atenção do aluno para si mesmo e tirar seu foco da tarefa, isso não ocorreu no curso investigado. As mensagens de elogio foram vistas de forma positiva, como um estímulo à interação. Além disso, as mensagens de *feedback* de elogio vinham sempre acompanhadas por uma ampliação, concordância, questionamento (cf. seção 4.1).

Luísa aponta também a importância de reconhecer o outro. A aluna, que postou uma mensagem de agradecimento para uma colega, acha importante esse tipo de *feedback*:

“O retorno é um processo de reconhecimento e de diálogo.” Luísa (Questionário)

Quando o aluno recebe uma mensagem de agradecimento, ele percebe que o colega valorizou sua contribuição. Por isso, é importante dar esse tipo de *feedback*, para que o colega se sinta reconhecido e isso o estimule a continuar participando ativamente das interações.

Outro fator que leva os alunos a fornecerem *feedback* é o próprio fato de terem recebido um *feedback*. Quando um aluno recebe uma mensagem direcionada a ele, sua tendência é responder a tal mensagem. Ao serem perguntadas se costumavam responder às mensagens postadas pelos colegas, Luísa e Verônica apontaram que as respondiam quando eram direcionadas a elas. Mariana também aponta que se sente motivada a responder uma mensagem direcionada a ela.

“Só respondia quando era endereçada à mim especificamente, ou era algum assunto que me interessava além do usual...” Luísa (Questionário)

“Sim, quando me eram direcionadas ou quando julgava ser algo pertinente ao assunto que estava sendo abordado.” Verônica (Questionário)

“Uma questão que tb incentiva a participação é alguém responder a uma colocação minha.” Mariana (Questionário)

Beatriz, como ao postar uma mensagem no fórum achava que já tinha cumprido a tarefa, não viu, na época em que realizou o curso, que alguns alunos postaram mensagens de *feedback* direcionadas a ela. Durante a entrevista, ao ver o fórum novamente e ler as mensagens de *feedback* direcionadas a ela, afirma que com certeza teria respondido a tais mensagens. Assim como Vetromille-Castro (2003) e Vrasidas & McIsaac (1999), que afirmam que o *feedback* é um fator que influencia a interação, notou-se, no curso investigado, que o fato de receber um *feedback* do colega estimula o aluno a respondê-lo.

Por fim, notou-se que outro fator que leva os alunos a fornecerem *feedback* ao colega é a necessidade de marcar presença, mostrar participação.

“Deixava msg marcando minha presença e opinião. Procurava entrar a cada 2 dias, embora a intenção fosse de entrar todo dia.” Mariana (Questionário)

“Sempre que possível deixava mensagens, para "mostrar" minha participação (...)” Eduarda (Questionário)

Mariana e Eduarda, experientes em fóruns de discussão de cursos on-line, entendem que o objetivo do fórum não é apenas que o aluno responda ao questionamento inicial. É esperado que o aluno participe mais de uma vez, e que interaja com outros colegas. Como as alunas conhecem as “regras” do fórum, buscavam mostrar participação não apenas respondendo à pergunta inicial, mas também dando *feedback* aos colegas.

Pode-se concluir, então, que há diversas razões que levam o aluno a fornecer *feedback* a seu colega. O requisito básico para que o aluno sinta vontade de responder uma mensagem do colega é o interesse sobre o assunto. Outro fator essencial é o conhecimento sobre assunto. Os alunos só fornecem *feedback* quando realmente conhecem o assunto abordado e têm algo relevante para mencionar ou acrescentar. O aluno pode ainda enviar um *feedback* quando tem a intenção de promover a interação ou descobrir a opinião dos colegas sobre um determinado assunto, ou marcar presença e mostrar participação. Além disso, o aluno pode ter o objetivo de incentivar o colega e reconhecer as suas contribuições, criando, assim, um ambiente afetivo e agradável para a aprendizagem. Outro fator que leva o aluno a fornecer *feedback* ao colega é o fato de ter recebido um *feedback* de tal colega. Ao receber um *feedback* os alunos

sentem-se estimulados a respondê-lo. Em resumo, os fatores que determinam o fornecimento de *feedback* aluno-aluno são:

- interesse sobre o assunto da mensagem do colega;
- conhecimento sobre o assunto da mensagem do colega;
- desejo de promover interação ou descobrir a opinião dos colegas em relação a determinado assunto;
- necessidade de marcar presença / mostrar participação;
- desejo de incentivar o colega;
- desejo de responder ao *feedback* direcionado a ele.

Nesta seção, buscou-se, portanto, entender o que leva o aluno a fornecer *feedback* a seus colegas em fóruns de discussão de cursos on-line. Na seção seguinte, busca-se responder à terceira pergunta de pesquisa: *Como o aluno percebe o feedback do colega e como ele reage a tal tipo de mensagem?*

4.3. Percepção do aluno ao *feedback* recebido

Nesta seção será discutida a percepção do aluno a respeito do *feedback* fornecido pelos colegas. Para iniciar a discussão, cabe observar o quadro abaixo, que mostra o número de mensagens de *feedback* recebidas por cada aluno ao longo dos quatro fóruns de discussão do curso investigado.

Aluno	Fórum 1	Fórum 2	Fórum 3	Fórum 4	Total
Beatriz	0	1	1	2	4
Elias	0	1	1	0	2
Eduarda	2	0	0	1	3
Alice	0	1	5	0	6
Luísa	1	0	0	0	1
Carina	0	0	0	0	0
Larissa	1	0	1	0	2
Rafaela	0	0	0	0	0
Mariana	0	0	0	0	0
Verônica	1	0	1	0	2
Marta	1	0	2	5	8
Samara	0	0	1	0	1
César	0	0	0	0	0

Quadro 12. Número de mensagens de *feedback* recebidas dos colegas

A partir do quadro 11, é possível perceber que a maioria dos alunos recebeu *feedback* dos colegas. Marta e Alice foram as alunas que mais receberam mensagens de *feedback*. A razão para tal acontecimento pode estar relacionada ao fato de que tanto Marta quanto Alice foram as alunas que mais forneceram *feedback* a seus colegas. Conforme apontado na seção 4.2, um dos fatores que leva o aluno a responder uma mensagem do colega é quando tal mensagem é um *feedback* direcionado a ele. Ou seja, receber *feedback* leva o aluno a fornecer *feedback* também.

Por outro lado, Beatriz recebeu um número razoável de *feedback* – em comparação com os outros alunos – mas não forneceu *feedback* a ninguém. A aluna apenas respondia às mensagens iniciais propostas no fórum. De acordo com o que foi discutido na seção 4.2, a aluna pode ter recebido mensagens de *feedback* por mencionar ideias que eram do interesse de outros colegas. Assim, colegas que tinham interesse pelo assunto e conhecimento suficiente para discuti-lo enviaram mensagens de *feedback* à aluna.

Mariana não recebeu nenhum *feedback* dos colegas, embora tenha fornecido *feedback* algumas vezes. A aluna aponta, em sua entrevista, que talvez não tenha recebido nenhum retorno porque o assunto de suas mensagens não fosse relevante para os colegas ou porque

eles não tinham um posicionamento a respeito do assunto abordado na discussão. A aluna afirma também que possa não ter recebido *feedback* por falta de tempo dos colegas. Como ela mesma tinha pouco tempo para acessar o fórum e quando o acessava já havia bastante interação, talvez nem todos os alunos tivessem a possibilidade de ler suas mensagens a tempo de respondê-las. Em outras palavras, como a aluna geralmente era uma das últimas a postar mensagens, os outros alunos não tinham tempo de vê-las e postar algum *feedback*.

De modo geral, os dados mostram uma visão positiva em relação à forma como o *feedback* do colega é encarado pelo aluno.

“Recebi uma resposta de uma mensagem, como ela foi positiva, me senti bem (...)” Samara (Questionário)

“Sendo um comentário positivo, sentia-me como parte integrada ao grupo.” Eduarda (Questionário)

“Acredito que, assim como a grande maioria, me sentia como se realmente estivesse fazendo parte daquela comunidade.” Verônica (Questionário)

“Neste curso, especificamente, nenhum colega fez referência a minha mensagem. Contudo, acredito que ficaria muito contente se o fizessem.” Beatriz (Questionário)

O *feedback* do colega é visto de forma positiva, já que o aluno se sente bem ao recebê-lo. O fato de receber um retorno do colega os faz sentir parte do grupo e incentiva sua participação. Ao receber um retorno do colega, os alunos apontaram a sensação de “ser ouvido”.

“A sensação de que a contribuição que fiz foi lida, ainda que a resposta fosse de discordância...” Luísa (Questionário)

“A resposta a nossa mensagem é sempre encarada de forma agradável porque realmente percebemos que estamos contribuindo e que os nossos comentários estão sendo lidos e analisados (...)” Rafaela (Questionário)

Mariana, em sua entrevista, enfatiza ainda que essa sensação de “ser lido” ou “ser ouvido” é importante porque estimula o aluno a participar do curso. Conforme apontado por Kasprzak (2005), em um curso on-line, em que os alunos podem achar o ambiente frio e impessoal, o *feedback* pode gerar conforto e confiança. Por outro lado, Paiva (2003) afirma que a falta de um retorno gera uma sensação de desconforto e isolamento no aluno. O fato de não receber *feedback*, ou seja, de não “ser ouvido” pode contribuir, portanto, para a desmotivação do aluno ou mesmo para sua desistência do curso.

“Passar um fórum com a sensação de não ter sido lida gera a vontade de desistir da participação...” Mariana (Entrevista)

Uma das alunas do curso, no entanto, comentou que não se sente muito bem ao receber um *feedback* de discordância. Ela entende, porém, que esse tipo de *feedback* pode contribuir para sua aprendizagem.

“Comentários de discordância não são bem aceitos por mim...rsrs! Acho que deveria aprender um pouco mais nesse aspecto... deveria encarar os erros como formas de crescimento e não como críticas”. Rafaela (Questionário)

Outras alunas, por outro lado, não encaram mensagens de *feedback* de discordância como algo negativo, mas importantes para a construção do conhecimento. Tais alunas, que já possuíam experiência em fóruns de discussão, entendem que os fóruns são lugares para

debates de ideias e que se todos tivessem o mesmo pensamento não haveria discussão. Como Luísa mencionou acima, mensagens de discordância também dão a sensação de que você foi “ouvido”. Luísa apontou também, em sua entrevista, que vê a mensagem de discordância como uma contribuição muito positiva.

“Quando só há concordância não é tão enriquecedor do que quando há uma discordância.” Luísa (Entrevista)

Em uma discussão em sala de aula presencial, ao mencionar uma ideia, o aluno espera que alguém lhe dê um retorno, mesmo que seja um simples gesto, para que tenha a sensação de que foi ouvido. No ambiente on-line, essa expectativa por um retorno também acontece (PAIVA, 2003). A maioria dos alunos apontou que ao postar uma mensagem, eles esperam que alguém leia e faça um comentário. Ao serem perguntados se retornavam ao fórum depois de postar sua mensagem, grande parte dos alunos respondeu afirmativamente e apontou que voltavam ao fórum para verificar se alguém tinha respondido a sua mensagem.

“Ao entrar no fórum após já ter postado uma mensagem, há a intenção de ver se alguém respondeu à sua mensagem.” Mariana (Questionário)

“Sempre, para verificar se minha mensagem tinha rendido algum comentário posterior.” Larissa (Questionário)

“Sim, para ver como tinha ficado a postagem (de imediato, às vezes revisando algo que havia escapado) e principalmente mais tarde para ver se havia algum feedback.” Luísa (Questionário)

Essa expectativa do aluno por um retorno é apontada por Paiva (2003). No entanto, segundo a autora, há uma expectativa dos alunos em relação ao *feedback* do professor. Os alunos esperam que o professor responda a suas dúvidas e que envie mensagens de elogio e comentários que os façam refletir. Esta pesquisa mostra, portanto, que também há expectativa dos alunos em relação ao *feedback* do colega, pois esse *feedback* indica se o aluno está indo pelo caminho certo e se ele está sendo aceito pelo grupo, conforme apontado abaixo por Eduarda:

“Em um segundo momento, entrava para ver se alguém havia comentado alguma resposta ou postagem minha. Meu objetivo era checar se o que eu dizia estava sendo "aceito" no grupo, se era relevante.” Eduarda (Questionário)

Através desse comentário, é possível perceber a preocupação da aluna em como ela era vista pelos outros colegas. Eduarda preocupava-se em saber se suas ideias eram adequadas. Luísa, no comentário anterior, afirma que buscava revisar a mensagem para ver se não havia erros ou se nada estava faltando em sua mensagem. Outros alunos também apontam em seus comentários essa necessidade de rever a mensagem, possivelmente por estar preocupada com a avaliação do grupo. No depoimento abaixo, Samara aponta sua preocupação com a correção da mensagem, pois postar uma mensagem com erros provavelmente geraria um constrangimento diante do grupo.

Esta pergunta é engraçada, sou muito sistemática e sempre volto ao fórum para conferir se minha mensagem foi realmente postada, releio procurando algum erro e faço as correções que forem necessárias. Samara (Questionário)

Por se preocupar com o *feedback* dos colegas e buscar um *feedback* positivo por parte deles, Mariana, por sua vez, aponta que buscava seguir o mesmo estilo de mensagens dos colegas, para não destoar do grupo.

“Procurava, antes de escrever, perceber qual o estilo que estava sendo criado na comunidade: muita citação de autores, mais opinativo, questionador, reflexivo, enfim, a partir desse ponto, procurava seguir o mesmo rumo.” Mariana (Entrevista)

Mariana afirmou, em sua entrevista, que fazia isso para se sentir inserida no grupo, para não ser ignorada. Ela buscava verificar o tipo das interações – muito afetivo, muito acadêmico, etc. – para então postar suas mensagens dentro do mesmo padrão.

Rafaela deixou de participar mais porque tinha medo de postar uma mensagem que não fosse relevante ou adequada para o grupo e receber críticas de seus colegas. A aluna preocupa-se em ser julgada pelos colegas:

“Poderia ter tido uma participação bem mais efetivas mas com a insegurança deixei de postar com medo de ser julgada pelos usuários.” Rafaela (Questionário)

Pode-se perceber, portanto, que há uma necessidade por parte dos alunos de se sentirem integrados ao grupo. Para se sentirem parte do grupo, é preciso que eles percebam o valor de suas mensagens. É preciso que eles se sintam “ouvidos”. Assim, receber o *feedback* de um colega é uma forma de perceber que alguém achou sua mensagem relevante; é uma forma de se sentir integrado ao grupo.

Ao receber o *feedback* do colega, portanto, os alunos apontam uma sensação positiva de serem ouvidos, serem valorizados e fazerem parte do grupo. A falta do *feedback*, por outro lado, pode desestimular o aluno.

“Não é agradável (não receber feedback)”. Mariana (Entrevista)

É possível perceber, portanto, que os alunos reconhecem a importância do *feedback* do colega e valorizam suas mensagens. De acordo com os alunos, as mensagens dos colegas contribuíram para a construção e ampliação de seus conhecimentos.

“Pude aprender muito com os relatos dos colegas que participaram dos fóruns.” Verônica (Questionário)

Os alunos mostram que valorizam os relatos de experiências dos colegas. Segundo eles, os relatos dos colegas podem ajudá-los a entender melhor as teorias estudadas.

“Pude também aprender bastante com o depoimento de colegas que compartilhavam suas experiências passadas com CAOs.” Beatriz (Questionário)

“Acredito que os fóruns foram muito bons para ampliar minha visão sobre comunidades online, especialmente por alguns participantes já participarem de comunidades de aprendizagem há bastante tempo, especialmente em projetos que as envolviam. Acho que as experiências deles me ajudaram a ver melhor como as coisas funcionam na prática e que tipo de problemas podem surgir.” Larissa (Questionário)

“As mensagens dos colegas foram bastante ricas no fator experiência. Alguns deles já trabalham há algum tempo com comunidades de

aprendizagem e percebi que isso enriqueceu muito a participação deles, que não se restringiu ao domínio da teoria. As questões que eles trouxeram enriqueceram o curso.” Larissa (Questionário)

Esses comentários corroboram os resultados da pesquisa de Vrasidas & McIsaac (1999) que mostram que os alunos valorizam o *feedback* dos colegas por servir como fonte de troca de experiências. No entanto, esta pesquisa mostra que os alunos valorizam o *feedback* do colega não apenas pela troca de experiência, mas por indicar se o aluno está indo pelo caminho certo e por fazê-lo sentir “ouvido”, conforme já apontado.

Além disso, as dicas oferecidas pelos colegas também foram relevantes para os alunos. No curso, os alunos sugeriram algumas ferramentas on-line para uso pedagógico, que foram bastante valorizadas pelos colegas.

“Os colegas em suas mensagens traziam além de contribuições retomando pontos da discussão davam dicas muito boas sobre algumas ferramentas.” Beatriz (Questionário)

“Sim, como havia dito anteriormente, as mensagens contribuíram muito para a descoberta de algumas ferramentas que eu desconhecia.” Verônica (Questionário)

O *feedback* do colega é, portanto, percebido como uma fonte para a aprendizagem. Os relatos de experiências, as dicas oferecidas, os pontos de vista defendidos contribuem para a construção do conhecimento dos alunos. Conforme apontado por Anderson (2004), através da interação, os alunos têm a possibilidade de compartilhar ideias, o que resulta no chamado “ensino recíproco” (ANDERSON, 2004). Além disso, o *feedback* do colega contribui para a criação de elos afetivos e para sensação de integração ao grupo.

“Com certeza! Os comentários dados, as referências fornecidas pelos alunos fizeram que o curso realmente tomasse um caráter colaborativo, esclarecendo as dúvidas e fazendo que pudéssemos encontrar outras fontes para adquirirmos aprendizado.” Rafaela (Questionário)

“A troca de experiência foi importante porque através dela começou a se criar elos entre as pessoas e começou a se criar uma comunidade.” Mariana (Entrevista)

Mensagens de *feedback*, mesmo quando direcionadas a outro colega, são valorizadas pelos alunos. Os alunos apontam que lêem as mensagens de *feedback* direcionadas a outros alunos, porque as mensagens também podem contribuir para seu aprendizado. É possível perceber, portanto, que houve interação vicária (ANDERSON, 2003), ou seja, os alunos aprenderam através das interações entre outros alunos, embora não tenham feito parte de tais interações efetivamente. Segundo alguns alunos, através de mensagens de *feedback* direcionadas a outros colegas, eles puderam refletir e ampliar seus conhecimentos:

“Acho importante o feedback fornecido a outros alunos. Acho necessário ler esses feedbacks, pois eles contribuem para mim.” Mariana (Entrevista)

“As mensagens de feedback para outros alunos contribuíram para mim por diversos motivos: os colegas faziam comentários sobre coisas que eu nunca tinha parado para pensar, mensagens que eram interessantes e que me faziam refletir.” Luísa (Entrevista)

Percebe-se assim, uma grande valorização das mensagens de *feedback* dos colegas. Eles puderam contribuir tanto com sua experiência quanto com seu conhecimento, o que levou os alunos a perceberem as mensagens dos colegas como tão importantes quanto as mensagens do professor. Dessa forma, é possível notar a mudança nos papéis do professor alunos proposta pela nova pedagogia da EaD on-line (cf. seção 2.1.3). O professor deixa de

ocupar a posição central no processo de ensino-aprendizagem (BELLONI, 2009) e os alunos passam a se engajar ativamente na construção de conhecimento e colaboração (PALLOF & PRATT, 1999).

“O curso não é feito só do que é postado pelos organizadores, mas também das discussões que travamos ao longo dele, tinha muita gente bem versada no assunto.” Samara (Questionário)

“O feedback recebido de um colega tem o mesmo grau de importância do professor.” Mariana (Entrevista)

Luísa também afirmou em sua entrevista que valorizava as mensagens dos alunos e professores da mesma forma, pois ela notava que as mensagens dos professores tinham o objetivo de costurar ideias anteriores ou chamar atenção para algum ponto que tivesse sido mencionado, mas geralmente não apresentava informações novas.

É possível perceber neste curso, portanto, que houve um reconhecimento do *feedback* fornecido pelos colegas, pois suas mensagens eram consistentes, ou seja, apresentavam um conteúdo relevante e relatos de experiências que contribuíam para a aprendizagem dos outros alunos:

“Sim, fazendo novas colocações e trazendo mais informação, isso me leva a refletir e incorporar à minha prática profissional.” Mariana (Questionário)

Pode-se concluir, então, que o *feedback* do colega é visto de forma positiva pelos alunos. A troca de *feedback* e a interação aluno-aluno é considerada como estimulante e

motivadora (MOORE & KEARSLY, 2007). Ao receberem o *feedback*, os alunos sentem-se “ouvidos”, reconhecidos, e integrados ao grupo. Os alunos apontam um receio em relação a como ele é visto pelo grupo. Eles têm medo de serem julgados ou mesmo ignorados pelos colegas. Assim, ao postarem uma mensagem, criam uma expectativa do *feedback* do colega, pois esse *feedback* vai indicar se ele está indo pelo caminho certo, se suas mensagens são relevantes para o grupo.

Além de favorecer a criação de laços afetivos e a sensação de integração ao grupo, o *feedback* do colega ajuda na construção e ampliação do conhecimento dos alunos. Nota-se, portanto, duas funções da interação apontadas por Anderson (2004) com base em Hannifin (1999): motivação – que busca manter o grupo unido – e elaboração – que desenvolve a conexão entre o conhecimento novo e aquilo que o aluno já possui. As experiências, dicas e pontos de vista dos colegas são muito valorizados pelos alunos. Os alunos apreciam e tiram proveito não só do *feedback* direcionado a si, mas também do *feedback* direcionado a outros colegas. Além disso, os alunos apontaram valorizar as mensagens de *feedback* do colega tanto quanto as mensagens dos professores.

Na seção a seguir, apresento as considerações finais desta pesquisa, comentando os resultados, apontando suas implicações pedagógicas e contribuições práticas e teóricas tanto para o contexto investigado quanto para a área de educação a distância. Além disso, aponto as limitações desta pesquisa e sugestões de pesquisas futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância é uma modalidade de ensino que vem crescendo a cada dia. Apesar de ter surgido no século XVIII, por meio de cursos por correspondência, é possível afirmar que estamos vivendo hoje, no século XXI, o “boom” da EaD. A revolução digital trouxe com ela uma revolução na educação a distância e na forma como ela é vista. Com a Internet, a comunicação e a interação com pessoas de diferentes pontos geográficos tornam-se possíveis. Dessa forma, pode-se oferecer educação a distância baseada em uma pedagogia que vise à interação, à colaboração, à co-construção do conhecimento e à autonomia do aprendiz. A interação entre os alunos na EaD, que era bastante limitada antes da EaD on-line, é um aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, tem sido adotada como um critério de avaliação da qualidade de cursos on-line. O *feedback* aluno-aluno, que faz parte do processo de interação entre alunos, é também um componente que deve estar presente nesse contexto e foi o foco de investigação desta pesquisa.

A escolha do *feedback* aluno-aluno como tema para investigação foi motivado pela escassez de pesquisas sobre o assunto. Conforme apontado na seção 2.3.4, das quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado nacionais, recentes e disponíveis na Internet, apenas uma investigava o *feedback* entre alunos. A autora dessa pesquisa (COSTA, 2010), no entanto, focalizou o *feedback* especificamente para a avaliação e revisão de textos e não no ensino on-line de modo mais abrangente.

Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo investigar o *feedback* aluno-aluno presente nos fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line. Partiu de uma fundamentação teórica sobre educação a distância on-line (ALBERT & MIGLIORANÇA, 2008; AZEVÊDO, 2000; BELLONI, 2009; JONASSEN, 1996; NOVA & ALVES, 2003; PALLOFF & PRATT, 1999, 2007; RAMAL, 2003; SARTORI & ROESLER, 2005;

VALENTE, 2000), interação na EaD on-line (ANDERSON, 2002, 2003, 2004; BELLONI, 2009; CAMPOS, 2008; LEFFA (2006); MOORE & KEARSLY, 2007; SILVA; 2001) e *feedback* em cursos on-line BELLONI, 2009; BONNEL, 2008; FILATRO, 2008; HORTON, 2000; KIELTY, 2004; LEFFA, 2005; MASON & BRUNING, 2003; PALLOF & PRATT, 2007; PAIVA, 2003; PYKE & SHERLOCK, 2010; VRASIDAS & MCISAAC, 1999; VETROMILLE-CASTRO, 2003; SHUTE, 2007; WHITE, 2003). Apresentei um breve histórico da educação a distância, desde o ensino por correspondência até o ensino via Internet. Discuti também algumas características da pedagogia da EaD on-line, assim como os novos papéis dos professores e alunos nesse contexto. Em relação à interação na EaD on-line, discuti o seu conceito e apresentei os seus diferentes tipos, com base em Moore & Kearsly (2007) e Anderson (2003). Abordei também alguns desafios relativos à incorporação dos diferentes tipos de interação em contextos de ensino-aprendizagem on-line. Por fim, apresentei e discuti algumas definições de *feedback* apontadas por pesquisadores da área (VRASIDA & MCISAAC, 1999; MASON & BRUNING, 2003; SHUTE, 2007; PAIVA, 2003; BONNEL, 2008) e apontei a definição de *feedback* aluno-aluno utilizada nesta pesquisa. Apresentei os diferentes papéis atribuídos ao *feedback* em contextos educacionais on-line, com base na literatura (BELLONI, 2009; SHUTE, 2007; WHITE, 2003, VRASIDAS & MCISAAC, 1999; PAIVA, 2003, VETROMILLE-CASTRO, 2003) e abordei os diferentes tipos de *feedback* apontados por pesquisadores da área (PAIVA, 2003; KIELTY, 2004; PYKE & SHERLOCK, 2010; MASON & BRUNING, 2003), discutindo, mais detalhadamente, o *feedback* do professor, o *feedback* automático e o *feedback* do aluno. Apresentei, com base em Shute (2007), algumas sugestões para o fornecimento de *feedback* em cursos on-line. Finalmente, apresentei algumas dissertações e teses nacionais recentes sobre *feedback* em contextos de educação a distância on-line.

Com base nessa fundamentação teórica, ao investigar um curso de extensão universitária sobre comunidades de aprendizagem on-line, oferecido pela UFRJ em junho de 2010, busquei responder a três perguntas de pesquisa:

1. Quais são os diferentes tipos de *feedback* fornecidos pelos alunos a seus colegas em fóruns de discussão de um curso on-line?
2. Na perspectiva dos alunos, o que os faz fornecer *feedback* aos colegas nos fóruns de discussão?
3. Como o aluno percebe o *feedback* do colega em tais fóruns?

A fim de responder a essas perguntas, optei por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, porque estuda um grupo particular e seus resultados não podem ser generalizados para qualquer contexto. Além disso, tive contato direto e pessoal com os participantes e com o contexto de pesquisa, utilizei instrumentos para a geração de dados que permitiram a liberdade e flexibilidade de resposta por parte dos participantes e interpretei e organizei os dados gerados em temas e categorias. A perspectiva etnográfica, por sua vez, deve-se ao fato de a pesquisa selecionar aspectos específicos das práticas sociais de um grupo, utilizar ferramentas etnográficas – registro de mensagens, questionário e entrevista – e preocupar-se com os significados atribuídos pelos participantes e com o contexto em que estão inseridos.

Assim, para identificar os tipos de *feedback* aluno-aluno presentes no contexto de investigação, analisei as mensagens dos alunos postadas nos fóruns de discussão do curso. A partir da tipologia referente ao *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line apontada na literatura, foram identificados diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno que se inserem nas categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo. Dentro da categoria motivacional/interacional, foram identificados *feedback* de agradecimento e *feedback* de

elogio. Já na categoria informativo/avaliativo, foram identificados dez tipos: relato de experiência, dica/sugestão, esclarecimento, concordância, discordância, questionamento, solicitação, informação solicitada, correção, ampliação.

A fim de investigar as razões que levaram os alunos a fornecer *feedback* aos seus colegas e entender a percepção do aluno sobre o *feedback* recebido, foi aplicado um questionário aos alunos que participaram do curso pesquisado. Além disso, a fim de complementar e aprofundar os dados gerados a partir do questionário, foi realizada uma entrevista com três alunas do referido curso. A partir da perspectiva dos alunos, notou-se que as razões que levam o aluno a fornecer *feedback* a seus colegas são variadas: interesse sobre o assunto da mensagem do colega, conhecimento sobre o assunto da mensagem do colega, desejo de promover interação ou descobrir a opinião dos colegas em relação a determinado assunto, necessidade de marcar presença / mostrar participação, desejo de incentivar o colega, desejo de responder a um *feedback* direcionado a ele.

Em relação à percepção do aluno sobre o *feedback* do colega, concluiu-se que ele é visto de forma positiva. Tal *feedback* é considerado estimulante e motivador, visto que, ao recebê-lo, os alunos sentem-se “ouvidos”, reconhecidos e integrados ao grupo. Notou-se que os alunos criam uma expectativa em relação ao *feedback* do colega, pois esse retorno é uma forma de indicar se ele está indo pelo caminho certo e se suas mensagens são relevantes para o grupo. Além disso, os alunos valorizam as experiências, dicas e pontos de vista dos colegas e acreditam que o *feedback* do colega ajuda na construção e ampliação do conhecimento. Notou-se também que alunos gostam e se beneficiam não só do *feedback* direcionado ao próprio aluno, mas também do *feedback* direcionado a outros colegas. Por fim, percebeu-se que os alunos valorizam as mensagens de *feedback* do colega e do professor da mesma forma.

O *feedback* aluno-aluno pode ser considerado, portanto, como um elemento que beneficia o aluno ao longo da realização de um curso on-line. Para tal, é preciso que o professor sinalize como os alunos devem interagir, principalmente se os alunos tiverem pouca experiência como aprendiz on-line. Conforme apontado por Pallof & Pratt (2007), cabe ao professor ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de fornecer *feedback* construtivo e consistente ao colega. Acrescento ainda que cabe ao professor, no início e ao longo do curso, explicitar aos alunos que o *feedback* é importante não só por seus aspectos de natureza informativa/avaliativa, mas por questões motivacionais/interacionais. Em outras palavras, o professor deve conscientizar o aluno de que o *feedback* pode ajudar não só na construção e ampliação do conhecimento, mas também para que o aluno se sinta integrado, “ouvido”, valorizado. Além disso, a fim de ajudar a diminuir o grau de ansiedade dos alunos, gerado pelo medo de errar e de não ser aceito pelo grupo, o professor deve incentivá-los a relatar suas experiências – assunto que o aluno domina – e relacioná-las com a teoria estudada, já que o relato de experiências é bastante valorizado pelos colegas.

Tendo conhecimento das razões que levam o aluno a fornecer *feedback*, apontadas acima e na seção 4.2, cabe ao professor criar situações propícias para que isso aconteça. O professor também pode apresentar aos alunos os diferentes tipos de *feedback* e seus objetivos, e incentivá-los a utilizá-los em diferentes situações. As mensagens de solicitação, por exemplo, mostram a confiança que o aluno deposita em seus colegas. O professor deve, portanto, conscientizar os alunos de que seus colegas também servem como fonte de conhecimento e que, através da interação com eles, é possível compartilhar e co-construir conhecimento. Mensagens de agradecimento, por sua vez, estão relacionadas a questões afetivas. Assim, o professor deve incentivá-los a enviar esse tipo de *feedback* a fim de valorizar o colega.

No curso investigado, notou-se uma participação ativa dos alunos, que assumiram papéis tradicionalmente atribuídos ao professor. As mensagens de *feedback* de questionamento e correção, por exemplo, típicas da atuação do professor, foram identificadas na atuação dos alunos. Mensagens de elogio, concordância e discordância apresentavam sempre uma justificativa ou ampliação, caracterizando-se como mensagens construtivas e consistentes, segundo Pallof & Pratt (2007). Ao conscientizar os alunos da importância do *feedback* e estimulá-los a fornecer esse tipo de mensagem a seus colegas, o professor faz com que seus alunos assumam o novo papel proposto pela pedagogia da EaD on-line: um sujeito ativo, engajado no processo de construção do conhecimento e responsável por sua própria aprendizagem. Desse modo, o professor ajudará a suprir as necessidades do cidadão atual: ser um indivíduo mais autônomo, mais participativo, mais crítico, capaz de compartilhar conhecimento e contribuir para o aprendizado do grupo de pessoas do qual participa (SARTORI & ROESLER, 2005; AZEVÊDO, 2000).

Apesar de esta pesquisa responder às questões que se propôs investigar, cumpre ressaltar que ela apresenta algumas limitações. Os questionários aplicados aos treze alunos do curso investigado foram respondidos por apenas nove. Além disso, por questões geográficas e de disponibilidade por parte dos participantes, a entrevista foi realizada com apenas três alunas. Dessa forma, a pesquisa não conseguiu abordar a perspectiva de todos os alunos do curso investigado. Além disso, a pesquisa focalizou apenas a visão dos alunos do curso, não levando em consideração a perspectiva dos professores.

A fim de ampliar os resultados gerados a partir desta pesquisa, pretendo, em um próximo estudo, incluir também a perspectiva do professor, investigando estratégias utilizadas por eles para promover a troca de *feedback* entre alunos. Além disso, para pesquisas futuras, cabe investigar os diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno que se aplicam às categorias reconhecimento e tecnológico propostas por Kielty (2004) e Pyke & Sherlock (2010),

conforme apontado na seção 2.3.2, já que esta pesquisa identificou apenas tipos relacionados às categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo.

Para finalizar, acredito que esta dissertação contribuiu para o entendimento da perspectiva dos alunos sobre o *feedback* aluno-aluno no curso de extensão universitária on-line investigado. Foi possível identificar diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes em tal contexto e perceber a importância atribuída pelos alunos ao *feedback* dos colegas. Em um contexto mais amplo, esta pesquisa permitiu ampliar a tipologia do *feedback* apontada na literatura, identificando dois tipos de *feedback* na categoria motivacional/interacional e dez tipos de *feedback* na categoria informativo/avaliativo. Além disso, a pesquisa contribui, de forma mais prática, com algumas implicações pedagógicas voltadas para a atuação do professor na educação on-line.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, S.; MIGLIORANÇA, C. Um diálogo por escrito: a interação pela linguagem na mediação em educação a distância. In: Marquesi, S.; Elias, V.; Cabral, A. (Orgs.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ANDERSON, T. An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *ITForum*, Athabasca University, Canada, 2002.

ANDERSON, T. Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. In: MOORE, M.; ANDERSON, W. *Handbook of Distance Education*. Laurence Erlbaum Association, New Jersey, 2003.

ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. In: Anderson, T. & Elloumi, F. (Eds.) *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, 2004, p.33-60

ANDERSON, T. & GARRISON, D. Learning in a network world: New roles and responsibilities. In: GIBSON, C. (Ed.) *Distance learners in higher education*. Madison, WI: Atwood Publishing, 1998.

AZEVEDO, W. Panorama atual da Educação a Distância no Brasil. *Revista Conect@*, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm (acesso em ago. 2010).

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. XII Congresso Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Instituto de Letras da UERJ, 25 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textox_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20línguas%20-%20MILENE.pdf (acesso em agosto de 2008)

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. 1. reimpressão. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

BONNEL, W. Improving Feedback to Students in Online Courses. *Nursing Education Perspectives*: vol. 29, n. 5, 2008.

CAMPOS, K. Estratégias de interação em ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional. In: Marquesi, S.; Elias, V.; Cabral, A. (Orgs.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

COSTA, P. S. C. *Feedback em ambiente digital: um processo interlocutório de leitura e produção escrita*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

DAVIES, C. *Reflexive ethnography: a guide to researching the selves and the others*. London: Routledge, 1999, pp.67-84.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 1986.

FILATRO, A. Design de Feedback e avaliação. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FREITAS, M. T. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreiat.rtf>. (acesso em agosto de 2008)

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S.B.; LAPP, D. (Org.) *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1998, pp.181-202.

HANNIFIN, M. J. Inter-action strategies and emerging instructional Technologies: Psychological perspectives. *Canadian Journal of Educational Communication*, n.18, 1989, p.167-179

HORTON, William K. Test and exercise learning. *Designing Web-based training*. John Wiley & Sons Publisher, 2000.

JONASSEN, D. *Computers in the Classroom: Mind tools for critical thinking*, OH: Merrill/Prentice Hall, Columbus, 1996.

KASPRZAK, J. Providing Students Feedback in Distance Education Courses. *An Online Learning Magazine for UMUC Faculty*, 2005. <http://deoracle.org/online-pedagogy/assessment-feedback-rubrics/providing-student-feedback-in-distance-education-courses> (acesso em abril de 2010)

KIELTY, L. Feedback in Distance Learning: Do students perceptions of corrective feedback affect retention in Distance Learning? *Theses and Dissertations*. Paper 1114. University of South Florida, 2004. Disponível em: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1114> (Acesso em abril de 2010)

LEFFA, Vilson J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: v.3, n.2, 2003.

LEFFA, Vilson. J. . Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218

LEFFA, Vilson J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005.

- LIMA, M. Corrective feedback and learner autonomy in the foreign language classroom. In: NICOLAIDES, C. et al. *O Desenvolvimento da Autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2. Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras. Pelotas: UFPEL: UCPEL, 2003.
- MANN, C. & STEWART, F. Introducing Online Methods. In: _____. *Internet communication and qualitative research: a handbook for searching online*. London: Sage, 2002, pp.65-98.
- MASON, B. & BRUNING, R. Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us, 2003. <http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html> (acesso em abril de 2010)
- MATHIE, A e CARNOZZI, A. Understanding qualitative research. In: _____. *Qualitative Research for Tobacco Control: A How-to Introductory Manual for Researchers and Development Practitioners*. Research for International Tobacco Control, Ottawa, Canada, 2005, pp.23-38. Disponível em http://www.idrc.ca/openebooks/074-8page_23 (acesso em agosto de 2008)
- MAXIMO, L. F. A efetividade de *feedbacks* informatizados sobre a auto-regulação da aprendizagem em cursos a distância: um estudo de caso na área da computação. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. H. Asking Questions. In: _____. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997, pp.171-187
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A. vol.10, n.2, 1994, pp.329-338.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. O ensino e os papéis do instrutor. In: *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, 2007, pp. 147-172
- MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. In: _____. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, setembro-outubro 1995, pp.24-26
- NOGUEIRA, R. S. F. Efeitos do tempo de exposição ao *feedback* na aprendizagem em treinamento baseado na *web*. Tese de Doutorado, UnB, Brasília, 2006.
- NOVA, C.; ALVES, L. Educação a Distância: limites e possibilidades. In: _____. *Educação a Distância*. São. Paulo: Futura, 2003.
- PALLOF, R. & PRATT, K. *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies For The Online Classroom*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.
- PALLOF, R. & PRATT, K. Tornar-se verdadeiramente centrado no aluno. In: _____. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Trad. Vinícius Figueira – Porto Alegre: Artmed, 2004. Pp. 147-158

PALLOF, R. & PRATT, K. *Building Online Learning Communities: effective strategies for the virtual classroom*. 2nd Ed., San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. www.veramenezes.com/feedback.htm (acesso em setembro de 2008)

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Revista Caleidoscópio*, v.3, n.1, jan/abr 2005, pp.5-12. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/cmc.htm> (acesso em agosto de 2008)

PYKE, J. & SHERLOCK, J. A closer look at instructor-student feedback online: a case study analysis of the types and frequency. *MERLOT Journal of Online Learning and teaching*, vol. 6, n.º. 1, March 2010. Disponível em: http://jolt.merlot.org/vol6no1/pyke_0310.pdf (Acesso em abril de 2010)

RAMAL, A. Educação a Distância: entre mitos e desafios .In: NOVA, C.; ALVES, A. *Educação a Distância*. São. Paulo: Futura, 2003.

RINVOLUCRI, M. Key Concepts in ELT: feedback. *ELT Journal*, v.48, n.3, July, 1994.

RODRIGUES JR, A. S. A etnografia e o ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, jul./dez. 2007, pp. 527-552. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n2/09Rodrigues.pdf> (acesso em agosto de 2008)

RODRIGUES, V. Os *Feedbacks* em curso superior de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2010.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Educação a distância: tendências atuais. In: _____. *Educação superior a distância. Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão: Unisul, 2005.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. *ETS Research & Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf (Acesso em maio de 2010)

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e a cidadania. *Boletim Técnico do SENAC* vol.27, n.2 (Maio/ago. 2001). Disponível em: <http://200.179.53.5/informativo/BTS/272/boltec272e.htm> (acesso em ago. 2009)

SINCLAIR, J. McH. e COULTHARD, M. *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP, 1975.

VALENTE, J. Educação a Distância: Uma Oportunidade para Mudança no Ensino. In: Carmen (Org.). *ead.br: Educação a Distância no Brasil na Era da Internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000, pp.97-122.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Longman Pub Group ,1988, pp.36-70.

VETROMILLE-CASTRO, R. A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: v. 3, n.2, 2003.

VRASIDAS, C. & McISAAC, M.S. Factors Influencing Interaction in na Online Course. *American Journal of Distance Education*, 1999.

WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 1994.

WHITE, C. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

7. ANEXOS

Anexo 01 – Questionário de pesquisa

Olá!

Meu nome é Ana Carolina e sou mestranda em Linguística Aplicada pela UFRJ, orientada pela Profa. Dra. Kátia Tavares. Estou investigando o curso “Comunidades de Aprendizagem On-line: questões teóricas e práticas” oferecido no III Seminário LingNet e escrevo-lhes para pedir que respondam a um questionário sobre os fóruns de discussão no referido curso. Peço-lhes tentar recordar das participações nos fóruns, responder ao questionário (abaixo) no próprio corpo do e-mail e me enviar em seguida. Não deixem de ler as questões propostas e responder ao maior número possível delas. A identidade de cada um será mantida em sigilo.

Caso queira acessar novamente o curso, entre em www.lingnet.pro/cursos, clique em “Comunidades de Aprendizagem On-line: questões teóricas e práticas” e faça seu login.

Agradeço-lhes desde já sua inestimável colaboração e aguardo suas respostas o mais breve possível.

Um grande abraço,
Ana Carolina

Questionário

1. Qual é a sua experiência em fóruns de discussão on-line?
2. Como você descreve a sua participação nos fóruns do curso “Comunidades de Aprendizagem On-line: questões teóricas e práticas” oferecido no III Seminário LingNet? Comente aspectos que julgar relevantes.
3. Como se deu a participação dos outros alunos nos fóruns desse curso? Comente aspectos sobre essa participação que tenham chamado sua atenção
4. Com que frequência você costumava visitar cada fórum? Deixava mensagens todas as vezes em que entrava? Por quê?
5. Ao entrar no fórum, você seguia alguma rotina? O que costumava fazer primeiro? E em seguida? Por quê?
6. Depois de postar uma mensagem, você retornava ao fórum? Por quê?
7. Você costumava responder às mensagens postadas pelos colegas? Em que situações você se sentia mais estimulado(a) a responder a essas mensagens?
8. Como você se sentia quando algum colega mencionava ou concordava/discordava de uma ideia/mensagem postada por você ou respondia à sua mensagem?
9. Ao escrever uma mensagem, você costumava mencionar idéias/mensagens de colegas? Por quê?
10. Você costumava mandar mensagens quando concordava/discordava de seus colegas? Por quê?
11. Além das mensagens de concordância/discordância, que outros tipos de mensagem você costumava postar para os colegas? Por quê?
12. Na sua opinião, as mensagens dos colegas contribuíram para o desenvolvimento do curso e/ou para o seu aprendizado? Como?
13. Além de responder à mensagem de abertura do fórum, você costumava responder a mensagens do professor? Por quê?
14. Espaço para comentários adicionais.

Anexo 02 – Formulário on-line de autorização para pesquisa

Autorização para Pesquisa

Prezados participantes,

O Projeto LingNet (Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia) tem investigado as atividades de ensino e extensão que desenvolve.

Sabendo que sua identidade será mantida em sigilo, com a omissão de nomes e vínculos institucionais, você autoriza que os dados gerados por você como participante deste curso on-line sejam utilizados para fins de pesquisa no âmbito do Projeto LingNet?

***Obrigatório**

Autorização *

Sim

Nome *

E-mail *

Selecione o nome deste curso *

Comunidade de Aprendizagem On-line: questões teóricas e práticas

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Anexo 03 – Fóruns de discussão

FÓRUM 1

	<p>Fórum 1: Discussão sobre CAO por Professor - sábado, 5 junho 2010, 15:56</p>
M1	<p>Baseando-se no vídeo indicado e na leitura dos dois textos de Tavares (2003 e 2007) e focalizando a discussão do conceito de comunidade de aprendizagem on-line (CAO), considere as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que elementos caracterizam a formação de uma CAO? O que não pode faltar? O que deve ser evitado? • Você já criou ou participou de alguma CAO? Caso sim, conte como foi a experiência. • Se você desejasse criar uma CAO com seus alunos, qual recurso digital ou site você empregaria? Quais atividades você pretendia desenvolver nessa CAO? Por quê? <p>Clique em "Responder" para enviar sua resposta. Não é necessário que você responda a todas as perguntas em uma única mensagem. Focalize as questões que julgar mais relevantes aos seus interesses.</p> <p style="text-align: right;">Responder</p>
	<p>Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Eduarda - segunda, 7 junho 2010, 23:04</p> <p>M2</p> <p>Olá, Professor!</p> <p>Creio que para a formação de uma CAO são necessários 4 elementos fundamentais, segundo Preece (2000): pessoas, objetivos comuns, políticas a serem seguidas e o ambiente virtual como mediador. Ou seja, é preciso que um grupo de pessoas esteja reunido em torno de um mesmo interesse ou objetivo, dispostas a seguirem um conjunto de regras pertinentes àquela comunidade, utilizando o computador como forma de interação entre essas pessoas. Esses 4 elementos são cruciais para o desenvolvimento da CAO.</p> <p>Tenho uma comunidade no Orkut denominada "Inglês Ao Redor do Mundo", desenvolvida a princípio para estimular o interesse de meus alunos adolescentes do Município pela língua inglesa. Ali apresento desafios, crio competições, estabeleço pontuação para as respostas corretas e elejo o "vencedor do mês". A comunidade foi criada no início do semestre e conta com 45 membros atualmente. Alguns alunos apenas entraram como membros enquanto outros participam ativamente da comunidade.</p> <p>É interessante ressaltar que, alunos de uma mesma escola porém de turnos diferentes, de anos letivos diferentes e de idades diferentes, acabaram por se conhecer na comunidade e, posteriormente, tornaram-se amigos e se conheceram "de fato".</p> <p>Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de que alguns alunos criaram tópicos de desafios também e me pediram autorização para postá-los, tornando-se co-autores do processo e contribuindo para uma aprendizagem colaborativa.</p>

	<p>Abraços!</p> <p>Eduarda.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p> Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO</p> <p>por Marta - terça, 8 junho 2010, 16:38</p>
<p>M3</p>	<p>Baseando-se nos aspectos apresentados por Bielacsysc & Collins(1999) para a formação de uma comunidade de aprendizagem, pode-se considerar que uma comunidade de aprendizagem online caracteriza-se por apresentar uma diversidade de expertise entre seus membros, que compartilham propósitos, enfatizam o processo de aprender a aprender e compartilham sua aprendizagem com seus membros através de recursos disponíveis na internet, de forma síncrona ou assíncrona ou ambas.</p> <p>Infelizmente não tive a oportunidade de criar uma comunidade de aprendizagem online, pois o segmento para o qual trabalho, o primeiro ciclo do ensino fundamental, ainda não criou incentivos para tal procedimento. No entanto, noto um desejo entre os professores que se crie algo para apoiar os estudos das crianças do 4º e do 5º anos. Daí o meu interesse no curso.</p> <p>Por outro lado, já fui membro de CAO ao participar de um curso de extensão oferecido pela UFRJ, o Mídias na Educação e outro de especialização ministrado pela FIJ em Novas Tecnologias da Educação. Pude perceber que o papel do tutor é fundamental para a continuidade do aluno no curso, tanto para mantê-lo em dia com as atividades quanto para dirimir dúvidas e promover o interesse do grupo. Percebi ainda que o fato de se ter as mensagens registradas e poder resgatá-las a qualquer momento tornou-se uma ótima forma de sedimentação e reflexão de idéias. Notei também que a interação só ultrapassa os limites da superficialidade quando há o que Bielacsysc & Collins (1999) chamam de "Princípio da dependência Estrutural", ou seja, quando o seu trabalho depende da contribuição do outro.</p> <p>Abraços</p> <p>Marta</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p> Dificuldades comuns e possíveis soluções</p> <p>por Professora - quinta, 10 junho 2010, 01:19</p> <p>M4</p> <p>PessoALL,</p> <p>Márcia destacou um problema comum a CAOs: a superficialidade das discussões. A partir de suas experiências e leituras, vocês poderiam apontar outras dificuldades comuns em CAOs e, é claro, possíveis soluções?</p> <p>Para superar a superficialidade, Márcia sugere que o trabalho de um dependa da contribuição do outro. O que acham dessa sugestão? Apontam alguma outra?</p> <p>[]s provocadores,</p> <p>Professora</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p> Re: Dificuldades comuns e possíveis soluções</p> <p>por Marta - quinta, 10 junho 2010, 13:28</p> <p>M5</p> <p>Um outro problema que percebo na utilização de CAOs é a avaliação. É muito difícil avaliar o envolvimento do aluno e o seu real aproveitamento somente por participações em fóruns, ou entrega de material escrito (artigos, apresentações). Quando as CAOs são para apoio a cursos presenciais, esta dificuldade fica minimizada, pois o professor tem outras estratégias de que pode</p>

se utilizar. Já quando a CAO é o próprio curso, acho que as avaliações podem não refletir o real rendimento dos alunos.

Não sei bem esta é uma observação de alguém que tem a vivência de sala de aula como professor e simplesmente de aluno em CAOs semi-presenciais, ou totalmente on-line. Na verdade, a avaliação sempre foi uma questão a ser repensada, em cursos presenciais ou a distância.

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

por Marta - terça, 8 junho 2010, 23:49

M6

Como mencionei anteriormente, ainda não tive oportunidade de desenvolver uma comunidade de aprendizagem online, mas acredito que o blog seria o mais adequado à faixa etária de meus alunos(1º ciclo do ensino fundamental).

Primeiro pela facilidade de criação, manutenção e uso tanto pelos administradores(professores) quanto pelos membros da comunidade(alunos). Segundo, porque, embora seja uma atividade que os alunos possam (e, de preferência devam) fazer fora do horário de aula, como um prolongamento do trabalho desenvolvido em sala, muitos deles não possuem computadores com acesso à internet. O acesso para esses alunos deveria então ser oferecido na própria escola em horários alternativos. Acontece que alguns recursos, como chat (MSN), sites de relacionamentos (Orkut, Facebook) são bloqueados para uso dos alunos. Assim, a sua familiaridade, no que tange especialmente à aprendizagem, é maior em relação a blogs, sites (excetuando-se o Youtube, que também é bloqueado) e o correio eletrônico.

A idéia de usar o blog como meio para a promoção de discussão acerca de assuntos desenvolvidos em sala de aula, conforme sugere Cheng & Liou (2000), de forma a melhorar a produção de redações, me pareceu bastante interessante e factível no segmento em que trabalho.

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

por César - quarta, 9 junho 2010, 22:18

M7

Olá colegas de curso!

Sobre a questão 1 colocada (o que é necessário para a constituição de CAO) as colegas Elena e Márcia colocaram a teoria presente nos dois primeiros textos de autoria da Kátia Tavares. O que tenho a acrescentar é que os argumentos dos dois textos se complementam. No primeiro texto aparece a questão da interação que ocorrerá de acordo com a busca de respostas aos interesses dos sujeitos da interação, que se encontrarão justamente por possuírem interesses comuns, e, por último, necessita do aparato tecnológico para que tal diálogo ocorra estando separados geograficamente (PREEECE, 2000, apud TAVARES, K, 2007). Como todo diálogo, este só ocorrerá se os sujeitos obedecerem a regras específicas de cada ambiente criadas por eles mesmos. O segundo texto traz os argumentos sócio-construtivista, do aprender-a-aprender e do multiculturalismo (Bielacsysc & Collins, 1999, apud TAVARES, K, 2003). Creio que comprova bem esta última posição o funcionamento de comunidades diversas sem o objetivo educacional específico pela rede. Se buscarmos na rede respostas para questões relativas à informática (como formatar meu PC, por exemplo), encontraremos diversos fóruns onde os sujeitos constroem conhecimento acerca da questão colocada nos moldes sócio-construtivistas que ressoa no argumento do aprender-a-aprender onde os sujeitos interagem com outros sujeitos que possuem a resposta que buscam. Estes sujeitos só aprenderão realmente como se faz a tarefa solicitada praticando de acordo com a orientação recebida. A resposta só é obtida porque a comunidade é multicultural e reúne expertises diversas. E assim também deverá ser em toda comunidade virtual com objetivo de aprendizagem.

2) Você já criou ou participou de alguma CAO? Caso sim, conte como foi a experiência.

Já participei, como discente, de um curso de Especialização online ofertado por uma instituição federal. Infelizmente, nem sempre a troca de experiências entre discentes e docentes ocorria. Porém, não é por isso que defendo que o diálogo não ocorria. O diálogo ocorria de uma forma restrita entre discente e docente na realização das atividades, no parafrasear de autores, na leitura e construção de enunciados, mas poucas vezes por chats, emails, fóruns.

3) Se você desejasse criar uma CAO com seus alunos, qual recurso digital ou site você empregaria? Quais atividades você pretendia desenvolver nessa CAO? Por quê?

Eu utilizaria diversos recursos a fim de verificar a aceitação e o sucesso na utilização de todos os recursos existentes. Para tanto, certamente a melhor opção seria um AVA como o Moodle ou o TelEduc que agregam ferramentas comuns do ambiente virtual como chat, fórum, wiki, e-mail, sistemas de perfil, portfólios de trabalhos, comentários. Creio que as ferramentas mais adequadas são as assíncronas por permitirem o diálogo em espaços temporais distintos. É claro que blogs, fóruns ou listas de e-mails também podem funcionar bem dependendo do objetivo da comunidade. Para melhor responder a questão, acho que só escolhendo inicialmente o objetivo da CAO e o público.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Opostos e complementares: unidade e diversidade na CAO

por Professora - quinta, 10 junho 2010, 01:25

M8

Olá a todos!

Gostaria de abordar algumas ideias sobre CAOs já mencionadas, agora organizando-as em alguns pares de termos opostos, mas complementares, como é o caso de unidade/diversidade. Se, por um lado, a unidade de objetivos é fundamental na criação da CAO, a diversidade de tipos de contribuições dos membros contribui para seu desenvolvimento. Destaco essa questão da unidade/diversidade, porque temos uma tendência em buscar contextos educacionais homogêneos, preferindo ignorar as diferenças. É bom lembrar que elas podem ajudar a sustentar a comunidade. Afinal, se todo mundo tiver o mesmo a dizer, basta que um diga por todos e o diálogo não avança.

Outro par de opostos que vai na mesma direção é a convergência e a divergência. Em diálogos, tendemos a buscar a convergência de ideias, mas, em geral, quando se estabelece o consenso, é o momento em que o diálogo acaba. Alguma divergência é necessária para o diálogo se manter em andamento. Aprofundaremos essa questão quando discutirmos o papel do professor/moderador na CAO. Collison et al (2000) escrevem exatamente sobre isso sugerindo formas de como o moderador pode ajudar a manter a discussão em desenvolvimento.

Será que vocês conseguem pensar em mais algum par de termos opostos e complementares relacionados a CAOs?

[]s reflexivos,

Professora

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Opostos e complementares: unidade e diversidade na CAO

por Marta - quinta, 10 junho 2010, 13:42

M9

Flexibilidade/disciplina: Não sei bem se estas ideias se opõem, mas elas podem gerar dúvidas. As CAOs se prestam muito a dar ao aprendiz uma maior flexibilidade de horários para aprender, mas isto não significa que ele não precisa ter disciplina nas suas participações e leituras.

Na verdade, o que venho percebendo como membro de CAOs é que para um bom aproveitamento do curso é fundamental uma certa rigidez de horários dispensados para leitura e participações em atividades e fóruns, caso contrário, é possível que se perca a linha de raciocínio (ainda que se

possam resgatar as contribuições de cada um e os textos trabalhados) e, com isso, se perca também o interesse pelo curso. Em cursos presenciais, as funções de resgatar o que vem sendo trabalhado e manter o interesse são muito bem desempenhadas pelo professor, já em cursos on-line esta tarefa é mais do aprendiz do que do tutor/mediador/professor.

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Opostos e complementares: unidade e diversidade na CAO

por Professora - sexta, 11 junho 2010, 01:27

M10

Excelente ponto, Marta!

A flexibilidade é que traz muitos alunos para a EAD e a falta de disciplina é o que os leva à evasão. Certamente há um tipo de conflito entre flexibilidade e disciplina na EAD e em CAOs.

Como utilizo a Teoria da Atividade (TA) como sistema conceitual de análise e a TA costuma focalizar os conflitos e as contradições em sistemas de atividades, discutir esses "opostos complementares" que trazem à tona alguns conflitos se encaixa muito bem no trabalho que desenvolvo.

Mais alguém sugere outro par de opostos complementares? 😊

[]s,

Professora

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Aprender a aprender (colaborativamente)

por Professora - quinta, 10 junho 2010, 01:27

M11

Como César e outros participantes destacaram, a importância de aprender a aprender é um dos argumentos a favor das CAOs. Vocês acham que, além de aprender a aprender, os alunos precisam aprender a aprender colaborativamente? Será que são coisas diferentes? Por quê?

[]s reflexivos e provocadores,

Professora

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

por Marta - quinta, 10 junho 2010, 09:17

M12

Aprender a construir a sua própria aprendizagem através da colaboração é algo muito difícil e diferente de simplesmente aprender a aprender. A aprendizagem através da colaboração envolve vários aspectos.

Ao trabalhar em grupo, pensamos que estamos favorecendo a aprendizagem colaborativa, mas devemos ensinar(ou aprender) a efetivamente trabalhar em grupo. Tendemos a dividir tarefas para solucionar os objetivos propostos e muitas vezes nem sabemos o que o outro realizou. Mas aprender colaborativamente demanda mais esforço do que isto. Deve-se fomentar discussões, reflexões que levem a novos comportamentos(conceitos, atitudes). Admitir que suas convicções, propostas, idéias e formas de aprender podem não ser as melhores (ou mais adequadas) para aquele momento é esforço muito grande, penoso, é realmente uma aprendizagem. E mais, respeitar as diferenças e limitações dos outros é admitirmos que temos as nossas próprias limitações e devemos aceitá-las.

	<p>Marta</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Aprender a aprender (colaborativamente) por Professor - sexta, 11 junho 2010, 00:10</p>
<p>M13</p>	<p>Oi, Marta.</p> <p>Você abordou uma questão muito importante para nossa discussão acerca de CAOs: a aprendizagem colaborativa.</p> <p>A formação de uma CAO implica o deslocamento dos papéis convencionais de professores e alunos. Pressupõe-se que a aprendizagem - a colaborativa - esteja voltada para o coletivo, que interage, participa, problematiza, se envolve e encontra na figura do professor um mediador.</p> <p>No entanto, a colaboração vai de encontro à natureza competitiva do ser humano, o que pode dificultar a formação de comunidades de aprendizagem no ciberespaço.</p> <p>A proliferação dessas comunidades é algo que parece demorar mais um pouco, pois supõe-se um avanço teórico-metodológico que entra em conflito com o padrão sócio-historicamente estabelecido.</p> <p>Abraços, Professor</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Aprender a aprender (colaborativamente) por Eduarda - sexta, 11 junho 2010, 16:22</p>
<p>M14</p>	<p>Olá a todos!</p> <p>Em relação à natureza competitiva do ser-humano e a aprendizagem colaborativa, mencionados por Professora, Marta e Professor, creio que, em uma CAO , assim como em trabalhos em grupo presenciais , esbarramos em dois fatores:</p> <p>1) o participante que muito sabe e não quer dividir com o outro seu conhecimento, como se o ato de "dividir, compartilhar" indicasse algum tipo de perda. Talvez nesse caso perda de "poder", explicitado por quem é "detentor de mais conhecimento que o outro". Na contemporaneidade a informação é um bem valioso e permeia as relações de poder: quem sabe mais, detém o poder, por isso o medo de "compartilhar";</p> <p>2) o participante que muito sabe e faz questão de mostrar seu conhecimento, não de forma colaborativa, mas de forma exibicionista, inibindo a participação daquele que sabe menos.</p> <p>Ambos os posicionamentos dificultam o desenvolvimento de uma CAO. Convém aqui a intervenção do <i>tutor/moderador</i> para mediar as discussões e trazer de volta o caráter de aprendizagem colaborativa da CAO.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Aprender a aprender (colaborativamente) Por Larissa - domingo, 13 junho 2010, 21:59</p>
<p>M15</p>	<p>Olá Eduarda,</p> <p>gostei muito dos seus comentários! 😊</p> <p>Também vejo a importância do moderador/tutor nas duas situações: instigando nesse aluno do tipo "não divido meu saber" o sentimento de pertencimento à comunidade e, por outro lado, auxiliando o exibicionista a se enxergar como parte dela, estando nela, portanto, para</p>

de colaborar com os demais. As duas situações requerem um posicionamento muito preciso e atento do moderador/tutor.

Ainda me referindo ao primeiro caso que você mencionou, Tavares (2003) mostra que "a ineração assíncrona encoraja uma maior igualdade de participação", em comparação com a interação em cursos presenciais ou a utilização de meios síncronos, visto que "a competição pela tomada de turnos é extremamente menor". Assim, poderia concluir que o próprio fato de a CAO estar em um meio assíncrono seria um elemento que favoreceria o não aparecimento desse tipo "exibicionista" de participante?

O que você(s) acha(m)?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

por Eduarda - segunda, 14 junho 2010, 23:31

M16

Oi, Larissa!

Concordo com você que o meio assíncrono favorece a participação do aluno inibido, que tem dificuldades na tomada de turno. Entretanto, acredito que seja um meio igualmente favorável ao participante "exibicionista", visto que aqui ele ainda contará com mais um elemento a seu favor: a possibilidade de organizar melhor suas ideias, reescrevê-las, se necessário, e expor mais ainda seu conhecimento de forma ordenada e clara, do mesmo modo que o faz no meio síncrono.

Abraços,

Eduarda.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

Por Larissa - terça, 15 junho 2010, 21:56

M17

Oi Eduarda,

concordo com você!

Mas, quando escrevi a mensagem acima pensava nessa questão de se apoderar do turno, por assim dizer. Acho que o usuário tem a percepção de que sua presença está bem mais marcada (quanto mais mensagens deixar). Se, por um lado, isso é favorável ao "exibicionista" pela possibilidade de ordenação de pensamento, como você citou, acho que também há grande chance de ele perceber a desigualdade existente entre ele e os outros usuários, em comparação, até mesmo levando em conta que a quantidade de tomada de turnos que pode ser facilmente "esquecida" em uma interação presencial é muito mais "gravada" online.

Ainda assim, concordo com você que a intervenção do moderador é um aspecto essencial.

Grande ab, 😊

Larissa.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

por Professora - quarta, 16 junho 2010, 22:35

M18

Larissa destacou um ponto que considero bastante pertinente: o fato de a CMC (comunicação mediada por computador) ficar registrada torna mais explícitas para os interlocutores algumas características da interação - além, é claro, de facilitar a retomada e a avaliação consciente da

mesma para diversos fins.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

por [Rafaela](#) - domingo, 13 junho 2010, 18:09

M19

Aprender a aprender é fundamental. Sem dúvida, algo bem complicado, o aluno precisa se dedicar e até mesmo perceber que está realmente aprendendo, isso ocorre tanto nas CAOs quanto nos cursos presenciais. Reconhecer os benefícios e resultados é fundamental pois o aluno se sente incentivado a aprender mais.

Quanto a aprender a aprender colaborativamente é algo, sem dúvida, diferente de aprender a aprender. Aprender colaborativamente significa pensar não somente em si, pensar no outro, e isso, como já comentado, é algo que vai além do ser humano, temos a tendência de pensar em nós mesmos. Saber que o nossos comentários, nosso estudo, nossa dedicação e experiência terá um impacto nos outros é fará que estes também sejam bem sucedidos. Este é um ponto forte das CAOs e deve ser um incentivo para os participantes, estes além dos moderadors (professores, instrutores) devem tentar dar o máximo de si para que o aprendizado seja compartilhado e aprimorado cada vez mais. O aluno precisa ter consciência que o ensino está centrado nela e precisa de sua contribuição.

[Rafaela](#)

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

Por [Alice](#) - domingo, 13 junho 2010, 19:08

M20

Pela minha experiência, acho que a escola tradicional ainda não estimula o aluno a buscar o conhecimento. Daí a presença de alunos que, embora sejam intelectualmente capazes, ainda são muito passivos na relação com seus estudos, esperando sempre que o professor os 'ensine' alguma coisa.

Também a aprendizagem colaborativa poderia ser mais estimulada na escola. Porém, o que vejo são alunos que se 'agrupam' para realizar tarefas esporádicas de algumas disciplinas, e nem sempre são orientados pelos professores que as designaram, resultando em uma espécie de 'corte e colagem' de informações.

A adoção da aprendizagem colaborativa envolve uma mudança no próprio conceito do processo ensino-aprendizagem, que incluiria a quebra da assimetria professor-aluno.

Creio que se deva trabalhar tanto o conceito de autonomia como o de colaboração ainda no ambiente presencial, ou, do contrário, não estaremos preparando nossos alunos para novas possibilidades de aprendizagem nos ambientes virtuais.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

por [Verônica](#) - domingo, 13 junho 2010, 21:21

M21

Bem, complementando as respostas anteriores à pergunta do Professor com relação aos elementos de formação de uma CAO, eu gostaria de acrescentar os elementos que permitem a continuidade e expansão das mesmas. Como já demonstravam os autores Wellman e Berkowitz em 1988 e Costa em 2005, comunidades são redes sociais e segundo os autores, as redes melhor promovem relações sociais, assistência interpessoal e um senso de identidade pessoal.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Aprender a aprender (colaborativamente)

por [Professora](#) - segunda, 14 junho 2010, 19:25

M22	<p>Ótimas colocações, Alice! Elas destacam dois temas bastante pertinentes tanto para a atuação do professor quanto para a investigação do pesquisador: autonomia e colaboração.</p> <p>Não são temas novos, mas, como você comentou, ainda há muito o que fazer nessas áreas no próprio contexto presencial. Acredito que as novas tecnologias vieram trazer mais luz e novos contornos às questões relacionadas à autonomia e à colaboração, que, aos mais desavisados (que entendem autonomia simplesmente com o independência) podem parecer outro par de opostos. Mais um par de "supostos opostos" complementares! 😊</p> <p>Abraços a todos,</p> <p>Professora</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
<p> Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Alice - domingo, 13 junho 2010, 18:44</p>	
M23	<p>Oi Marta</p> <p>Há também redes sociais do tipo Ning, onde estou tentando criar uma comunidade de aprendizagem como uma extensão das minhas turmas presenciais de 8o ano. Digo que estou tentando pois não acredito que o simples fato de disponibilizar material em uma plataforma se constitua uma CAO. Mas este pode ser o primeiro passo. O que acho interessante neste tipo de rede social é o fato de os alunos poderem criar suas próprias páginas e, eles mesmos convidarem outros colegas.</p> <p>De acordo com Weimer (2002), é preciso que o aluno se sinta responsável pelo seu aprendizado no ambiente online. No entanto, penso que um dos maiores desafios na construção de uma CAO é estimular a participação de alunos muito jovens (como é o meu caso), os quais, na maioria das vezes, não vêem o computador como ferramenta de aprendizagem.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
<p> Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Professora - segunda, 14 junho 2010, 20:00</p>	
M24	<p>Os alunos não vêem o computador como ferramenta de aprendizagem, porque muitas vezes não se dão conta de que estão aprendendo o tempo todo. Os alunos costumam achar que aprender é aprender o que o professor vai cobrar na prova.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
<p> Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO Por Beatriz - quarta, 9 junho 2010, 23:12</p>	
M25	<p>Acredito que, dentre os elementos descrito em Tavares(2003) que caracterizam uma CAO, os elementos que não podem faltar são objetivos em comum o compartilhamento de informações. Portanto, os mecanismos de compartilhamento (seja fórum, e-mail, chat, web pages) são muito importantes, pois por meio deles, o conhecimento poderá ser construído, ou melhor, co-construído.</p> <p>Acho muito importante, também, pensar no ambiente virtual utilizado. Talvez, no que diz respeito ao que poderia ser evitado, diria o uso de ferramentas inadequadas, pouco práticas ou pouco interessantes. Como a Márcia colocou, é preciso ter cuidado com alguns aspectos no que se refere ao acesso do aluno, manutenção e uso.</p> <p>Participo do grupo LingNET que, por si já é uma comunidade de prática. Acho muito enriquecedora esta experiência de poder colaborar, construir e divulgar saberes em conjunto. É interessante porque nunca tinha tido esta experiência e é muito legal perceber que as pessoas sabedoras de seus interesse e objetivos, te recomendam textos, conferência e cursos que</p>

acreditam ser úteis para você. Percebo que é, realmente, uma rede !

Gostaria de levantar uma questão sobre CAO que me ocorreu ao assistir uma apresentação no III Seminário LingNet (muito boa por sinal. Ótimas ideias). Mirelle Stival e Roberta Cruvinel (UnB) apresentaram uma comunicação sobre O portfólio eletrônico na construção da autonomia do aprendiz. Acho que O portfólio eletrônico seria uma CAO se os outros alunos tivessem acesso aos trabalhos dos colegas e pudessem comentar, por exemplo. O que acham?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

Por Larissa - domingo, 13 junho 2010, 21:25

M26

Olá pessoal!

Acho que a questão sobre elementos caracterizadores de uma CAO foi bem abordada (concordo com as considerações da Marta, da Eduarda e da relação entre os dois artigos estabelecida pelo César em seu post). No caso de CAOs que complementam cursos presenciais, acredito que a relação **explícita** (TAVARES, 2003) entre o componente online e presencial é um dos elementos essenciais para motivar os alunos a se engajarem. Afinal, se não vemos propósito não participamos, e se não participamos, não há comunidade.

Faço parte de uma CAO este semestre, que é componente de uma disciplina da UFRJ. Além de poder conhecer melhor o tema de pesquisa dos integrantes, acho interessante, assim como a Bruna citou (me refiro a mesma comunidade que ela) , o fato de estarmos, contantemente, indicando eventos e materiais uns para os outros.

Abs,

Larissa.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

Por Samara - sábado, 12 junho 2010, 18:33

M27

Ei Professor,

Estou fazendo cursos de línguas no Livemocha, estou achando a experiência muito legal. Minha dificuldade no momento é fazer acesso ao curso de maneira frequente. Sei que este é um dos problemas de ser aluno virtual, é preciso ter constância.

Neste site somos incnetivados a retornar às aulas sempre, podemos conversar com outros membros pelo talk, enviar mensagens, solicitar ajuda para correção de atividades.
Samara

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

por Elias - domingo, 13 junho 2010, 12:00

M28

A esta altura da minha participação acho que tudo já foi dito acerca da primeira pergunta,mas como participação menciono os elementos de Preece (2000), citados pela Professora, destacando que para atrair **pessoas** para a comunidade automaticamente o **propósito** da mesma tem que ser necessariamente **compartilhado**, caso contrário não haveria interesse das partes em participar da comunidade e como seres humanos a questão **política** viria de imediato já que se faria necessária a organização da comunidade. É a semelhança com as nossas comunidades normais, que formamos no dia a dia.

Devido ao fato de não morar em uma cidade paulista,mas torcer por um time de futebol paulista, criei no Orkut a comunidade "Palmeirenses Capixabas" para que pudessemos trocar idéias sobre o nosso time de futebol. Está muito difícil estimular a participação dos noventa e poucos membros, talvez pelo baixo rendimento da equipe nos últimos anos, mas também pela falta de elementos

que motivem a participação dos membros. Não estou sendo um bom moderador devido a priorização de dedicação de tempo, etc.

Quanto a terceira pergunta estou elaborando a criação de uma comunidade de "Laboratório de Estudos de Inglês Online" onde alunos do laboratório do curso onde trabalho teriam as atividades atribuídas, corrigidas e comentadas online. Pretendo usar elementos de definição de inteligências múltiplas, atividades de leitura, escrita, auditiva e oral principalmente usando livretos que tenham cd's. Estou buscando neste e em outros cursos (DELO do Prof. Leffa e outros) e em artigos materiais de orientação para formação da mesma.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

Por Rafaela - domingo, 13 junho 2010, 17:43

M29

Acredito que a primeira questão ficou bem respondida pelos comentários anteriores de que para a formação de uma CAO, é necessário que seja apresentado uma diversidade de expertise entre seus membros, que compartilham propósitos, enfatizam o processo de aprender a aprender e compartilham sua aprendizagem com seus membros através de recursos disponíveis na internet.

Bem, quanto a criação, acredito que embora já tenha utilizado vários recursos da internet para melhorar as aulas e deixá-las mais dinâmicas, ainda não tive a oportunidade de criar uma. Esta é a primeira vez que participo de uma comunidade dessas e acredito que, a experiência é fundamental para que ter um resultado mais eficaz. Já li bastante sobre CAOs mas, nunca havia experimentado e, sem dúvida isso é fundamental para o melhor contribuição em comunidades futuras e até mesmo um futuro gerenciamento da minha própria. 😊

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

por Mariana - domingo, 13 junho 2010, 23:04

M30

Olá, pessoal,

Retomo a questão da heterogeneidade como uma dos atributos que contribuem para a formação de uma comunidade de prática, digamos efetiva, como levantou Kátia. Por vezes, há uma falácia de que se trabalhar com grupos homogêneos pode ser mais fácil. Minha experiência até aqui me mostra que a riqueza de interações e construção de conhecimento está intimamente atrelada à variedade dos participantes. Afinal, o que trocar se todos vão na mesma linha? No entanto, o que se exige é grande habilidade e conhecimento de mediação por parte do professor que coordena o grupo. Contribuir para que o grupo se torne, de fato, uma comunidade é o que pode ser um desafio, numa questão pedagógica.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO

por Professora - segunda, 14 junho 2010, 20:10

M31

Ótimo ponto, Renata! Para propormos a construção de CAOs com nossos alunos, é fundamental já termos participado de, pelo menos, uma. Quanto mais experimentamos, mais ficamos confortáveis com esse tipo de participação, ainda que cada CAO seja única, com suas características próprias.

Aliás, é bom destacar que dizer se existe ou não existe uma CAO em determinado ambiente virtual é algo bastante subjetivo. Enquanto alguns membros podem reconhecer a existência de uma CAO e se sentir parte dela, outros podem achar que nem existe uma CAO ali. O sentimento de pertencimento é uma das questões fundamentais para a criação e desenvolvimento de uma CAO. Esse sentimento também é bastante pessoal, assim como o grau de envolvimento e participação. Alguns membros se sentem membros, mesmo sem participar muito. Outros só se sentem membros efetivos da CAO se participam com a intensidade que julgam necessária. Alguns dos meus orientandos de mestrado já investigaram essas questões em suas dissertações.

	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Luísa - terça, 15 junho 2010, 10:07
M32	<p>Fiz (e faço) parte de várias comunidades on-line, algumas de interesses diversos, porém a maioria comunidades de aprendizagem, inclusive a comunidade de professores "Banco de Aulas", criada por mim no orkut, cujo processo descrevi em um poster eletrônico aqui neste espaço Moodle da III Lingnet.</p> <p>As experiências foram as mais variadas, mas apontaria um ponto relevante que me chama a atenção nestes espaços: como pode ser difícil se comunicar á distância, de forma síncrona ou não. Já assisti a confrontos não muito saudáveis que transbordaram da rede para o presencial, tanto em grupos em que os participantes tinham laços mais fortes, como em outros puramente profissionais. E boa parte deles originados em compreensões equivocadas de mensagens, normalmente por motivos pueris. Será que o não-verbal faz tanta falta em nossa comunicação? Ou o pretense anonimato da internet propicia este tipo de ação/reação?</p> <p>Outro ponto é o trabalho colaborativo. Se por um lado a "equipe" também existe virtualmente, reproduzindo as dificuldades do grupo presencial quanto aos papéis de cada membro da equipe, por outro lado as ferramentas tecnológicas nos permitem um nível de interação excepcional. Há pouco tempo tive a oportunidade interagir com a professora Adriana Zardini em Belo Horizonte na organização de um evento de discussão literária e trabalhamos em conjunto de forma muito produtiva utilizando ferramentas como o Google Docs, por exemplo.</p> <p>Quanto às ferramentas para criação de uma comunidade online, depende muito da finalidade que se busca ou da ênfase que se pretende. Um blog normalmente funciona muito bem como portfolio, por exemplo. Discussões mais complexas vão melhor em um formato "fórum" mais elaborado. As redes sociais convencionais, inclusive o Orkut, podem ser boas opções, dependendo do caso. O Ning é uma plataforma muito completa que agrega vários destes formatos, mas corre a notícia de que passará a ser um serviço pago, o que inviabiliza seu uso na Educação pública.</p> <p>Mas pessoalmente, para criar uma comunidade on-line de aprendizagem mais elaborada e completa utilizaria um LMS como o Moodle ou melhor ainda, um CMS como o Joomla, adaptado para este fim, porque ele oferece uma configuração de multi-usuários e opções de extensões para os mais variados fins que não vi até hoje em nenhum outro sistema do gênero.</p>
	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Verônica - terça, 15 junho 2010, 15:58
M33	<p>Oi, Luísa.</p> <p>Realmente o Ning é uma plataforma muito completa e passará a ser um serviço pago, mas você pode tentar o Grouply, como a Maria Oliveira nos indicou. Eu tentei e estou gostando, pois é uma plataforma muito completa também.</p>
	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Luísa - terça, 15 junho 2010, 20:42
M34	<p>Obrigada pela dica do Grouply, vou testar! 😊</p>
	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Verônica - terça, 15 junho 2010, 22:24

M35	<p>Na verdade, comecei a utilizar o Grouply a partir do comentário que a Maria deixou para a Daniela no fórum sobre <i>Efetivação de Affordances da plataforma Ning no contexto de aulas de inglês</i> no III Seminário. Desde então venho percebendo o quanto este ambiente tem uma boa combinação entre os recursos que proporcionam a comunicação assíncrona e a comunicação síncrona. Bem, graças as novas tecnologias, a aprendizagem colaborativa, as discussões em fóruns como esse e a Alice, pude encontrar um ambiente para criar uma CAO que, particularmente, está me trazendo bons resultados, já que o ambiente está potencializando ainda mais a interação do que o AVA utilizado anteriormente. Além disso, a cada dia que passa eu aprendo a aprender...a aprender como utilizar o ambiente e a trabalhar com alunos de diferentes níveis (básico, intermediário e avançado) em um curso de língua inglesa.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 1: Discussão sobre CAO por Professora - terça, 15 junho 2010, 18:00</p>
M36	<p>As dificuldades muitas vezes enfrentadas na comunicação escrita mediada por computador são um ponto importante para quem trabalha com CAOs e EAD em geral. Parece-me que isso só reforça a necessidade de a escola buscar o letramento digital de alunos e professores, incluindo um trabalho sistemático com atividades de compreensão e produção de gêneros digitais.</p>

FÓRUM 2

	<p>Fórum 2: Experiências como professor on-line por Professor - sábado, 5 junho 2010, 15:20</p>
M37	<p>A partir da leitura do texto de Tavares (2005) "Os papéis e o trabalho do moderador de listas de discussão", reflita sobre as questões abaixo e, em seguida, organize suas ideias e poste-as aqui.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais ações do professor virtual podem contribuir para a formação de uma CAO e quais atitudes podem prejudicar o seu desenvolvimento? • Você acredita que a experiência docente da educação presencial influencia a prática pedagógica on-line? E a experiência docente na modalidade on-line também pode influenciar sua prática pedagógica presencial? Em caso afirmativo, como? • Você já vivenciou alguma experiência como professor no modo virtual? Nessa ocasião, você buscou formar uma comunidade de aprendizagem on-line com seus alunos? Que dificuldades enfrentou? Conte-nos como foi sua experiência. <p style="text-align: right;">Responder</p>
	<p>Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line por Eduarda- quinta, 10 junho 2010, 00:32</p>
M38	<p>Observamos em TAVARES (2005) que o professor virtual pode comportar-se exatamente como um moderador-facilitador de listas de discussão, desempenhando funções variadas ou múltiplos papéis (WINOGRAD, 2001), dentre eles: facilitador, mediador, tutor, animador, dentre outros. É ele quem guia e orienta as discussões, quem facilita, costura ideias, motiva e estimula os participantes, lidera, humaniza, resolve problemas, monitora e oferece suporte e liderança intelectual (BERGE e COLLINS, 2000; TAGG, 1994).</p> <p>Todas as ações supracitadas, cabíveis no comportamento do professor virtual, são exemplos de atitudes que contribuem para uma aprendizagem colaborativa, foco principal na elaboração de uma CAO. Qualquer ação contrária ao que foi previamente exposto certamente prejudicaria o processo</p>

de aprendizagem de co-participação. Ou seja, a falta de liderança por parte do professor virtual, a ausência de estímulo e motivação, a falta de suporte, o silêncio prolongado para dar um retorno ou feedback aos participantes, a repreensão em público por um erro cometido, dentre outras situações, evidentemente comprometeriam o desenvolvimento da CAO.

Creio que tanto a docência na modalidade presencial quanto a docência na modalidade online acabam por influenciar uma à outra. Na primeira situação, todo o professor presencial, ao iniciar um trabalho online, inevitavelmente trará para esse novo contexto sua bagagem e suas vivências. Ainda que abarcando novas tecnologias e tendo de aprender a fazer uso das mesmas, sua essência enquanto professor trará marcadores distintos da experiência presencial.

Por um outro lado, ao aprender a utilizar novas TICs e a fazer uso do ambiente virtual, passando a navegá-lo com tranquilidade e segurança, o professor da modalidade online certamente acabará por incorporar ações e atitudes novas em sua prática pedagógica tradicional, reciclando-a e alterando-a, certamente para melhor.

Tenho uma CAO dentro do Orkut, denominada "Inglês ao Redor do Mundo", já mencionada em outros fóruns. Ela foi criada visando estimular o interesse de meus alunos adolescentes da rede pública (que passam boa parte de seu tempo de lazer em lan-houses) na língua estrangeira, no caso, o Inglês. Atualmente conta com 43 membros e apenas um pequeno grupo de fato participa dos desafios e perguntas sobre a língua inglesa. O silêncio do restante dos membros de fato me incomoda e é uma dificuldade que até agora não consegui superar...

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por Professor - sexta, 11 junho 2010, 00:35

M39 Oi, Eduarda.

Senti-me incomodado com o seu incômodo e cá estou para deixá-la um pouco menos triste.

Precisamos problematizar um tipo de participação que é bem mais evidente na modalidade on-line: a indireta. Acredito que seu desconforto esteja baseado no fato de a ausência de participação de um aluno ser mais perceptível no ambiente virtual do que no presencial.

É claro que sempre devemos estimular os alunos a participarem ativamente, mas isso nem sempre vai acontecer em todos os momentos e com todos os envolvidos.

Assim como na sala de aula presencial, onde temos alunos que participam ativamente, dirigindo-se ao professor ou aos colegas; na sala de aula virtual, há aqueles (conhecidos como lurkers) que não produzem uma mensagem, mas apenas observam o que acontece no ambiente virtual, sem interagir diretamente com os demais.

Lembre-se de que, em algumas ocasiões, o aluno não participou ativamente de uma tarefa por meio de postagem, mas teve acesso às contribuições dos colegas e aos recursos disponibilizados pelo professor. 😊

Abraços,
Professor

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por Eduarda - sexta, 11 junho 2010, 15:46

M40

Obrigada, Professor!

Mais uma vez você ampliou minha visão...é incrível como ao criar minha CAO esperei de fato que houvesse 100% de participação ativa, demonstrada através de postagens de mensagens. O silêncio foi traduzido por mim como "falta de interesse"... em momento algum fiz a associação com a sala de aula presencial e os alunos que interagem silenciosamente, sem participarem de forma ativa do evento aula.

Thanks for the soothing words...

Eduarda.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Ecos do Fórum 1 no Fórum 2: Experiências como professor on-line

por [Professora](#) - domingo, 13 junho 2010, 04:51

M41

Pessoal,

Neste fórum, estamos discutindo o papel do professor/moderador on-line na construção e desenvolvimento de uma CAO.

Gostaria, portanto, de resgatar duas menções feitas ao trabalho do professor/moderador em mensagens postadas no Fórum 1 (sobre CAOs de modo geral).

No Fórum 1, Marta disse: "Pude perceber que o papel do tutor é fundamental para a continuidade do aluno no curso, tanto para mantê-lo em dia com as atividades quanto para dirimir dúvidas e promover o interesse do grupo."

Também no Fórum 1, Eduarda disse: "Convém aqui a intervenção do *tutor/moderador* para mediar as discussões e trazer de volta o caráter de aprendizagem colaborativa da CAO."

Marta e Eduarda destacam a importância da atuação do professor on-line para o desenvolvimento da CAO, assumindo sua função gerencial (que ajudará o aluno a manter-se em dia com as atividades) ou pedagógica (ao, por exemplo, buscar dirimir dúvidas e manter a aprendizagem efetivamente colaborativa).

Notem, portanto, que Marta e Eduarda já tinham antecipado o tema sobre a atuação docente desde a primeira unidade. Agora é hora de desenvolvê-lo aqui neste fórum, OK? Olho vivo no cronograma de atividades. A próxima semana já começa amanhã, segunda, quando começaremos a nova unidade (unit 3). Vamos esquentar a discussão por aqui?

[]s convidativos,

Professora

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por [Beatriz](#) - domingo, 13 junho 2010, 10:06

M42

Uma ação que pode contribuir para a formação de uma CAO é a reflexão sobre o papel do moderador de tal comunidade. Tavares (2005), levanta pontos importantes respeito de tal assunto ao fazer uma revisão de literatura. Intervir, balancear, comentar, incentivar, estimular são verbos sempre presentes em listas sobre os pepeis do moderador.

O professor virtual assume múltiplos papeis em sua função docente. e deve estimular a formação e o desenvolvimento de uma CAO com seus alunos. Mas para isso, é preciso que ele incentive a participação por meio de mensagens, busque reanimar discussões em fóruns, não só resumir como também ligar as ideias dos alunos busacndo um fio condutor o que WINOGRAD (2001) chama de costurar.

Uma atitude que pode prejudicar o desenvolvimento de uma CAO é a demora de mensagens postadas pelo moderador. Diferente de Colison et al (2000), acredito que elogiar publicamente participantes não prejudique o trabalho e desenvolvimento de uma CAO. É claro que tudo depende de como as ações são tomadas. Assim como Röhfeld e Hiemstra (1995) acho importante que o modrador "responda prontamente às primeiras mensagens enviadas por cada participante, referindo-se a este pelo nome e elogiando-o independente do conteúdo da mensagem."

(TAVARES,2005)

Na minha opinião, a experiência docente da educação presencial de fato influencia a prática pedagógica on-line. Por terem sido os primeiros passos como docente, há a tendência de transpor alguns elementos do presencial para o on-line ou gerar expectativas baseadas na educação presencial.

Apesar de achar natural a tendência de seguir um "modelo", penso que tal fato deve ser visto apenas como um estágio inicial. Pois os ambientes são diferentes, apresentam ferramentas distintas e já se conatituem como contextos diferentes. É claro que a semelhança em termos de elementos e interação podem ocorrer. Mas, o paraleleo traçado entre os dois ambientes deve ser mereamente ilustrativo/comparativo e não prescritivo.

Ainda não tive nenhuma experiência como professora on-line. Mas tenho certeza de que as discussões, textos e interção com os colegas estão me proporcionando ótimas reflexões e ideias a serem colocadas na prática quando tiver a oportunidade!

Beijos

Beatriz

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por [Marta](#) - segunda, 14 junho 2010, 00:47

M43

Beatriz

O foco de uma CAO é a aprendizagem colaborativa, entre os pares e não somente entre o moderador(professor) e o membro(aluno). Com isso, consegue-se entender melhor quando Collison et al(2000) sugerem que ao emitir uma postagem aprovando ou não cada contribuição do participante, o moderador possa estar encerrando questões que poderiam ser ampliadas e discutidas por todos do grupo.

Esperando que tenha ajudado

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por [Elias](#) - domingo, 13 junho 2010, 18:47

M44

Ao examinar as diversas facetas instrutor, moderador, professor, condutor, etc. me chamou a atenção algumas ações como; a utilização do conceito "teaching presence", a colaboração do professor ao identificar e quantificar a presença das categorias nas mensagens que envia e a observação dos tipos de follow up que o professor utiliza em resposta a contribuição dos alunos.

Acredito que a experiência em docência presencial influencia na prática pedagógica online e em todas as outras práticas de nossas vidas, já fui reconhecido como professor ao conduzir uma reunião do meu condomínio. Neste caso acredito que o domínio do conteúdo, a organização das informações, o gerenciamento de discussões e a aplicação de vários aspectos didáticos são práticas que o professor adota. Ainda não tenho experiência como docente na modalidade online, mas acho que certamente há aspectos que seriam transplantados. Há também os comuns a ambos e no texto de Tavares o "teaching presence/teacher presence" equivale muito ao "Teacher's Talking Time" em sala de aula, onde o professor oferece aos alunos, com menos ocupação do tempo de aulas, oportunidades de se expressarem e até mesmo de concatenarem as informações que estão sendo transmitidas.

Quando a terceira pergunta não posso me manifestar por não ter, ainda, qualquer experiência como professor no modo virtual.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

	<p>Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line</p> <p>por Mariana - domingo, 13 junho 2010, 23:20</p>
M45	<p>Olá, Elias vc trouxe um assunto interessante para discussão. Chamou minha atenção o fato de trazer a questão do 'teacher talking time' que é um dos grandes desafios de um professor na sua sala de aula presencial. Vejo que na comunidade virtual o desafio pode ser tão ou mais intenso. Aparentemente , a comunidade virtual parece dar voz a todos, mas se o professor/moderador não estiver ciente de sua função e das estratégias que pode lançar mão para uma condução que enriqueça as interações, poderá ser tão diretivo que a voz dos participantes deixa de ser ouvida. O contrário pode acontecer também, onde sua moderação fica inconstante e as interações podem perder fôlego. Com isso, uma reflexão sobre o papel e a atuação desse mediador é de alta importância.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line</p> <p>por Professora - segunda, 14 junho 2010, 23:27</p>
M46	<p>Quem estiver interessado no conceito de "teaching presence" pode ler o texto de Anderson et al (2001) publicado no Journal of Asynchronous Learning Network (JALN), disponível em http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.9117&rep=rep1&type=pdf.</p> <p>Aproveitem, porque o JALN passou a cobrar pelos seus textos, mas esse ainda é encontrado gratuitamente na Internet. 😊</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line</p> <p>por Alice - domingo, 13 junho 2010, 20:03</p>
M47	<p>Oi pessoal,</p> <p>Pensei em construir uma CAO como extensão das minhas aulas, onde pudesse fazer aquilo que não conseguia dentro da escola: usar a tecnologia para ensinar inglês. Para tal, caprichei no conteúdo: vídeos, músicas, atividades lúdicas de gramática e vocabulário, tudo intimamente relacionado às aulas presenciais. Também estimorei que os alunos construísem suas próprias páginas dentro da rede para que se sentissem realmente parte da comunidade. Tenho tido muita preocupação em manter a rede atualizada e com conteúdo atraente. Iniciei alguns fóruns, aos quais pouquíssimos alunos participaram.</p> <p>Acredito que o papel do professor inclui também a manutenção do dinamismo do ambiente virtual. Porém, como no meu caso, a participação na comunidade depende inteiramente da vontade do aluno, já que não há nenhum tipo de cobrança dessa participação, eu tenho tido a necessidade de estimular constantemente os alunos a visitarem a rede. Eles até brincam comigo, dizendo que vivo fazendo 'propaganda' da minha rede. De que outra forma, poderei estimular a participação deles? Alguém tem alguma sugestão?</p> <p>Abçs</p> <p>Alice</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line</p> <p>por Marta - segunda, 14 junho 2010, 01:05</p>
M48	<p>Alice</p> <p>Ainda não tive oportunidade de desenvolver uma CAO, pois trabalho com alunos do 1º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública, ainda muito pequenos para tal atividade. (Se bem que estou querendo começar uma com o 5º ano.). Também não conheço o seu trabalho virtual, mas,</p>

mesmo assim, gostaria de lhe dar uma sugestão.

Quando planejamos uma aula(presencial) e percebemos que ela não atingiu nossos objetivos, o que fazemos? Replanejamos e começamos de novo, certo? Talvez precise rever o conteúdo oferecido, talvez não esteja adequado aos interesses de seus alunos. Para que uma aprendizagem seja efetiva os alunos devem ser capazes de relacionar os conteúdos ensinados às suas vivências, de modo a ressignificá-los. Faça uma avaliação com seus alunos, tentando perceber o que está faltando.

Beijos

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por Mariana - terça, 15 junho 2010, 09:03

M49

Fiquei pensando na pergunta inicial postada pelo Professor se a prática do prof presencial influencia a prática do prof virtual. Após ler a revisão de literatura de Tavares (2005), percebo que um prof. quer virtual, quer presencial, tem sua função de mediador do processo de aprendizagem. No entanto, o desafio de realizar a tarefa sem o feedback presencial de gestos e olhares, por ex., parece trazer 'normas' que acabam por engessar a relação tornando, por vezes, a interação virtual algo 'frio' e impessoal. As comunidades de cunho não pedagógico parecem ser mais naturais e convidativas. Acredito que ainda estamos no caminho de buscar as formas de como essa interação de cunho educacional pedagógico possa criar o clima de uma interação mais próxima da natureza humana com suas necessidades de feedback e de ser percebido.

Já tive alguma experiência como aluna e como mediadora e percebo que o mediador-educador traz bastante de sua prática pedagógica presencial para a relação virtual.

Reflexões em 'voz alta'...

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por Professora - terça, 15 junho 2010, 18:05

M50

Pessoalmente, também acredito que a experiência de ser professor virtual acabe influenciando a prática docente presencial. Em outras palavras, depois de dar um curso on-line, o professor acaba vendo o curso presencial de outra forma.

Esse não é um ponto de discussão do nosso curso, mas acho que é um tema que merece alguma reflexão.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por Verônica - terça, 15 junho 2010, 20:45

M51

Concordo, Professora. O moderador está sempre atento à estabelecer um bom filtro afetivo com os alunos, evitando mal entendidos ao promover a aprendizagem colaborativa. No AVA, a probabilidade de ocorrer mal entendidos é maior, visto que geralmente os participantes não se conhecem pessoalmente ou mal se conhecem e, por esse motivo, acredito que isso acabe influenciando a prática docente presencial, pois o profissional estará mais atento a essa questão.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

**Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line**

por Professor - terça, 15 junho 2010, 23:26

M52 Oi, Alice.

Há vários elementos que podem inibir a participação de seus alunos no ambiente virtual. Márcia já citou a questão da relevância do conteúdo, mas, como a conheço e tive a oportunidade de ver sua rede, sei que você propõe atividades que tendem a dialogar com os interesses de seu público-alvo.

Temos que considerar também se as atividades on-line não são semelhantes às presenciais ou se as discussões propostas já foram feitas na escola. Muitas vezes, não se participa de um ambiente virtual, pois as discussões já foram esgotadas e não há mais o que escrever, apenas repetir.

Outra questão é a faixa etária. Será que meus alunos não são muito jovens para formarem uma CAO? Participar de uma comunidade on-line (Orkut, Facebook etc.) é diferente de participar de uma CAo (ênfase no A de aprendizagem). Em outras palavras, talvez, pré-adolescente ainda não estejam preparados para uma CAO, pois ela exige postagem de mensagens menos superficiais e maior reflexão e interação entre seus membros.

Minha experiência com alunos do EM foi completamente diferente. A participação deles foi mais do que satisfatória e foi possível perceber um sentimento de responsabilidade pela própria aprendizagem e necessidade de compartilhar informações.

Analise esses fatores e tente cogitar outros. Talvez, você conclua que o problema não esteja nem professor, nem nos aprendizes. 😊

Abraços,
Professor

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)**Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line**

por Alice - quarta, 16 junho 2010, 21:46

M53

Obrigada pelas sugestões, Professor!

Concordo com você que eles são ainda muito imaturos para tal comprometimento, mas acho que quanto mais cedo começarmos, mais chances eles terão para se preparar para este novo modelo de aprendizagem. Na verdade, estou aprendendo que a construção de uma CAO é um processo que pode demorar (principalmente no meu caso). Nesta semana, levei os alunos ao laboratório e já percebi maior interesse deles na construção de suas páginas e no envio de postagens. Acho que estamos caminhando. Tenho que ter paciência.

Bjs e obrigada

Alice

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)**Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line**

por Professora - quarta, 16 junho 2010, 22:40

M54

Alice,

O processo de formação de uma CAO é mesmo longo e, como já mencionei de alguma forma em outra mensagem, cada participante pode estar em um estágio diferente desse processo - uns mais engajados, outros menos. Sobre esse processo, sugiro o texto de Brown (2001), indicado em Leituras complementares (na coluna da direita na página inicial de nosso curso).

Abraço,

Professora

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)**Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line**

por Luísa - terça, 15 junho 2010, 19:41

M55

Quais ações do professor virtual podem contribuir para a formação de uma CAO e quais atitudes podem prejudicar o seu desenvolvimento?

Do professor virtual se esperam, entre outras ações e posturas:

- Presença efetiva no ambiente de estudo e agilidade nas respostas às questões e dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste quesito não importam tanto a quantidade de intervenções como a qualidade e pontualidade das mesmas. Tais atitudes geram nos alunos a expectativa de que haverá uma regularidade no acompanhamento de seu desempenho por parte do professor e a confiança na sua capacidade como gestor do processo de aprendizagem que estão vivenciando.

- Que o professor avalie de forma diferenciada porém imparcial as atividades realizadas, e que reflita sobre sua prática também, procurando aprimorar seu desempenho e se ajustar ao perfil da turma e do curso em que esteja inserido.

- Incentivo permanente aos estudantes para que estes não esmoreçam diante do isolamento que um curso à distância pode fazer alguns (muitos) sentirem. O simples fato do professor acompanhar as atividades do aluno com constância e enviar-lhe uma mensagem perguntando de suas dificuldades e oferecendo auxílio caso este não "compareça" pode fazer muita diferença, gerando empatia e quebrando a frieza que uma comunicação normalmente assíncrona e quase sempre feita exclusivamente por escrito pode gerar.

Naturalmente a ausência destas características, por si só, prejudicam bastante a dinâmica do processo, mas poderíamos ainda acrescentar que estilos de liderança extremados, sejam no perfil "laissez-faire", sejam nos excessivamente centralizadores, também não cooperam para o sucesso da CAO, cuja dinâmica deve necessariamente ser a do trabalho colaborativo.

Muito interessante neste aspecto foi a proposição de Tavares (2005) de que "se os participantes se sentem mais confortáveis com o ambiente on-line, o facilitador encoraja-os a compartilhar o papel de moderação."

Você acredita que a experiência docente da educação presencial influencia a prática pedagógica on-line? E a experiência docente na modalidade on-line também pode influenciar sua prática pedagógica presencial? Em caso afirmativo, como?

Ambas as dimensões se interpenetram, uma vez que todos nos educamos mutuamente antes de tudo, seja no modo presencial, seja no virtual. O que ocorre é que os diferentes ambientes exigem diferentes dinâmicas e posturas, e em contextos especificamente educacionais existe uma intencionalidade que não é característica determinante de ambientes de aprendizagem não-formais.

Você já vivenciou alguma experiência como professor no modo virtual? Nessa ocasião, você buscou formar uma comunidade de aprendizagem on-line com seus alunos? Que dificuldades enfrentou? Conte-nos como foi sua experiência.

Formalmente estou vivendo esta experiência agora, como tutora de duas turmas do curso "Aluno Integrado – Qualificação em Tecnologias Digitais". Ainda estou no estágio inicial, do curso mas posso relatar as seguintes dificuldades, de senso comum entre o grupo de tutores que estão atuando:

1- Concepção excessivamente tecnicista do conteúdo do curso para o público alvo (estudantes da Educação Básica do Ensino Público), calcado basicamente em Hardware e Montagem e Manutenção.

2- Turmas muito grandes, 40 alunos cada uma, o que dificulta a interação e acaba contribuindo para aumento da evasão, que já costuma ser alta em cursos do gênero. Não há previsão de encontros presenciais durante o curso que possam neutralizar estas dificuldades no plano de

curso.

3- Instabilidade da plataforma Eproinfo, que não tem permitido agilidade na inscrição, matrícula e gestão de alunos, e tem interferido no acesso dos mesmos neste início de trabalho. A interface da plataforma também não é das mais amigáveis.

Como parte dos alunos também são ou foram meus alunos "presenciais", pretendo promover, por minha exclusiva iniciativa, alguns encontros presenciais durante o curso para os alunos em dificuldade (ou não) e criar comunidades de aprendizagem "paralelas" para interagirmos em um blog e um grupo Ning.

O texto sobre "teaching presence" recomendado é muito interessante e gostaria de destacar estas frases que foram retiradas dele:

"Fulfilling the complex responsibilities of a teacher necessitates sustained and authentic communication between and among teachers and students. (...)For learning to occur in this lean medium of communication, dependent on written language only, a strong element of what we refer to as teaching presence is required (Anderson et AL, 2001)."

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 2: Experiências como professor on-line

por Professora - quinta, 17 junho 2010, 03:08

M56

Gostaria de destacar um destaque da Luísa... 😊 Encorajar os alunos ou membros de uma CAO a compartilhar a moderação é um elemento-chave para o desenvolvimento da CAO. Pode-se fazer isso atribuindo tarefas específicas a diferentes membros/alunos, tais como: postar resumos de aulas ou de *threads* de discussões, contactar membros ausentes da discussão, dar as boas-vindas a membros novos, indicar textos e/ou vídeos para discussão e propor questões, entre outras tarefas.

Sobre sua atual experiência como tutora, imagino que seja uma situação bem delicada, já que grande parte das dificuldades é causada por questões além do seu escopo de decisão. Sua disposição em criar novos tipos de interação entre os alunos é louvável e sugiro que seja bem documentada para que, no momento oportuno, possa ser relatada para os responsáveis pela criação do referido curso.

É comum que, diante de experiências mal-sucedidas de EAD, haja uma generalização e digam que EAD não funciona, mas nós sabemos (e precisamos lembrar a todos) que cursos presenciais também são mal-sucedidos e nem por isso desistimos da educação presencial, não é mesmo? O mais importante é não ter medo de avaliar os cursos (sejam eles presenciais ou a distância) e apontar as eventuais necessidades de mudanças. Luciana, parabéns por seu comprometimento com o curso que está ministrando!

FÓRUM 3



Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Professor - sábado, 5 junho 2010, 15:35

M57

Após assistir ao vídeo indicado e ler o capítulo 11 do livro "O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line" de Palloff e Pratt (2004), considere as seguintes questões e, em seguida,

participe do fórum de discussões:

- Quais as suas características e necessidades (receber feedback rápido, ter orientação sobre a tecnologia em uso etc.) como aluno virtual? Você acredita que, no caso de um curso baseado em comunidades de aprendizagem on-line, algumas características e necessidades são acentuadas? Caso sim, quais?
- Você já participou de algum outro curso completamente on-line? O curso era baseado na formação de uma comunidade de aprendizagem? Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o curso? Como você conseguiu superá-las? Conte-nos como foi essa experiência.

[Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Elias - segunda, 14 junho 2010, 21:08

M58 A questão do feedback, ou devolutivas, de maneira rápida me parece ser a necessidade mais importante já que somando o fato da distância a uma certa insegurança sobre estar no caminho certo gera a necessidade de confirmação quanto aos acertos nas participações.

O texto de Pratt & Pallof (2004) resume tudo ao afirmar que; "Em resumo , o que o aluno virtual quer e precisa é algo muito claro: comunicação, feedback, interatividade e sentido de comunidade, direção adequada e capacitação para executar as tarefas exigidas."

Outra questão que talvez pareça não ser tão importante é sobre a tecnologia; muita gente ainda não sabe sobre a importância do anti-vírus e que os baixados da internet são experimentais, ou seja só valem por 29 dias. Ouço colegas falarem sobre necessidade de constantes formatações e sei que na maioria das vezes elas se fazem necessárias devido a falta de um antivírus de qualidade que não custa caro, mas que poupa aborrecimentos ao usuário e seus contatos e evita que o usuário fique sem equipamento durante um curso.

Quanto a segunda pergunta estou participando do Curso Delo do Prof. Leffa e o maior problema que estou enfrentando é autonomia. Não sabia que teria que administrar tão bem o meu tempo. A gente tem a ilusória sensação que tempo não faltará para fazer as atividades, mas comigo aconteceram outros detalhes (fim de semestre, correção de provas, copa do mundo, mudança de casa...) que estão dificultando muito a realização dos cursos. Mas a organização deve ser uma constante pois o mesmo acontece com atividades offline também.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Alice - terça, 15 junho 2010, 21:26

M59 Oi Elias

Você poderia me dar mais informações sobre este curso do Prof Leffa?

Um abraço

Alice

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Professor - terça, 15 junho 2010, 23:41

M60 Olá, Elias.

Geralmente, aquelas pessoas que nunca fizeram um curso on-line não têm ideia de quais sejam as demandas. Por isso, o professor deve explicitar o que se espera dos participantes e oferecer orientações claras sobre quanto tempo devem dedicar por semana.

Abraços,
Professor

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Marta - segunda, 14 junho 2010, 22:13

M61

Professor

Ter um feedback rápido para manter o interesse pelo curso, assim como perceber que o moderador conhece o assunto que está sendo tratado, de forma a ser capaz de contribuir com opiniões embasadas, sugerindo material apropriado e "ajudando os alunos a manterem-se no trilho" Palloff & Pratt (2004) são características que busco num curso on-line.

Acredito que o aluno que tem uma boa capacidade de se expressar por escrito tem uma facilidade maior para desenvolvimento de cursos baseados em CAO, haja vista que as modalidades assíncronas de interação são quase sempre privilegiadas. Aquele aluno que é mais disciplinado no uso de seu tempo também tem melhor aproveitamento em tais cursos, já que os prazos estabelecidos por eles "funcionam como uma referência para o processo de avaliação" Palloff & Pratt (2004). E mais, o aluno que gosta de desafios, de estar sempre criando também se sente mais à vontade em CAO, "quando técnicas de aprendizagem ativas são incluídas." Palloff & Pratt (2004)

[]s

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Eduarda - terça, 15 junho 2010, 00:29

M62

Olá a todos!

O texto selecionado para esse módulo, de Palloff e Pratt (2004), é o retrato dos anseios e necessidades do aluno virtual. Senti-me perfeitamente à vontade ao lê-lo, ao mesmo tempo vivenciando a experiência atual de ser uma estudante *on-line*.

Fazendo um balanço de minha participação nos cursos do Lingnet e lembrando-me de duas outras experiências que tive como aluna virtual, as quais mencionarei posteriormente, vejo com clareza que a questão do *feedback* é para mim a mais angustiante. É desesperador você escrever algum comentário ou postar uma tarefa e não receber um retorno do que foi feito: será que o tutor não leu? Será que não gostou? E por aí vai. Por um outro lado, quando você recebe *feedback* imediato, surge a sensação de pertencimento à CAO; parece que agora sim você está participando, as pessoas estão lhe "enxergando" e você está conseguindo "dar sentido" a todas as informações recebidas e compiladas.

Ainda dentro do contexto do *feedback*, o "reforço positivo" dado através de um elogio, por exemplo, é algo que nos estimula a seguir em frente. Principalmente em uma CAO, se esta vem a ser uma experiência nova para alguns participantes que, de repente, se vêem mesclados em fóruns de discussões com pessoas que possuem muito mais conhecimento que eles em determinadas áreas.

A propósito, o primeiro curso totalmente *on-line* que fiz foi um curso de Ética, na PUC-RJ, em 2006 ou 2007. Os conteúdos eram postados a cada semana, tínhamos que ler os textos e depois desenvolver as ideias em fóruns de discussão. Ao término de cada módulo, enviávamos um trabalho escrito sobre um tópico discutido nos fóruns e, ao final do curso, redigimos um trabalho maior, mais completo, sobre alguns aspectos discutidos ao longo do curso. O certificado de participação foi-nos enviado pelo correio.

Lembro-me que o que mais me desconcertou no curso foi exatamente o "desequilíbrio" de saberes. Como aqui, tínhamos doutores, pós-doutores, mestres, graduados, ou, simplesmente,

pessoas simpatizantes com a Filosofia (que era meu caso!). O curso era aberto a qualquer pessoa com qualquer nível superior. Na época, eu achava que as discussões deveriam ser delimitadas pelo nível dos integrantes; em alguns momentos, quando os doutores em Ética postavam mensagens, eu não conseguia acompanhar a discussão e aquilo me angustiava. Relatei o problema à tutora que, imediatamente, fez-me ver a importância da aprendizagem colaborativa: "leia as mensagens de seus colegas, aprenda com eles e vá postando suas mensagens no seu tempo e no seu momento, quando começar a construir conhecimento." Assim fiz. Peguei referências de autores que meus colegas citavam e comecei a lê-los. A cada filósofo que eu estudava, fazia um resumo para meu próprio controle e, em dado momento, utilizava alguma parte do que havia resumido em meus comentários. Acabei lendo e estudando muito mais Filosofia do que o solicitado pelo curso. Consegui, dessa forma, "sobreviver" aos fóruns de discussão, postando meus comentários dentro de meu nível de conhecimento e, ao final do curso, consegui uma boa nota.

Em outro momento, participei de uma capacitação para elaboração de design instrucional. Ao final, teríamos de realmente elaborar uma quantidade x de guias de estudo para a instituição. Era uma tarefa árdua, que consumiu muito tempo e foi bastante cansativa. Entreguei o 1o guia de estudo e, não obtendo *feedback*, prossegui com o trabalho. Já estava redigindo o 3o ou 4o guia, quando recebi *feedback* do 1o, solicitando algumas modificações significativas. Fiquei bastante chateada, conversei com o tutor a respeito, ele compreendeu minhas colocações, mas...tive de fazer! O guia ainda foi e voltou umas três vezes, até ser totalmente aprovado. Contudo, no momento em que recebi o *feedback* dizendo que agora estava "perfeito", foi a injeção de ânimo que me permitiu continuar e finalizar o trabalho!

Abraços,

Eduarda.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por [Professor](#) - terça, 15 junho 2010, 23:59

M63 Olá, Eduarda e demais colegas.

Marta também citou a questão do feedback imediato como elemento regulador das discussões e fundamental para checagem de conteúdos. Novamente, destaco o impacto do registro escrito na modalidade on-line, evidenciando a participação ou ausência dos membros de uma CAO.

Gostaria de acrescentar que cabe ao professor virtual acompanhar não apenas as mensagens dos aprendizes, mas também prestar bastante atenção às mudanças no nível de participação desses alunos.

Abraços,
Professor

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por [Beatriz](#) - terça, 15 junho 2010, 16:44

M64

Meu primeiro contato com algum componente on-line em cursos foi no curso na UFRJ sobre Formação de professores para Inglês Instrumental coordenado pela professora Kátia Tavares. Foi meu primeiro passo e com ele pude desfazer alguns mitos sobre ensino a distância e componentes on-line, por exemplo. Quando falamos que somos alunos de algum curso na modalidade a distância, as pessoas tendem a tecer comentários sobre a facilidade e superficialidade do curso. As pessoas devem achar que ficamos navegando o dia todo na internet sem rumo e que não há nenhum tipo de engajamento em discussões e construção do conhecimento. Isso me deixa bastante chateada. 🙄

O curso do qual participei (Inglês Instrumental) era baseado na formação de uma comunidade de aprendizagem. Essa foi uma experiência extremamente enriquecedora. O que mais gostei deste momento foi conhecer pessoas de diferentes instituições com os mesmos interesses que eu e poder trocar muitas ideias. Acredito que para mim, o que mais marcou foi o aspecto colaborativo. Percebi que era possível formar uma rede de conhecimento e contatos e compartilhar saberes. Até

hoje me lembro de participantes do curso e de suas contribuições com muito carinho.

Já minha maior dificuldade era em relação à disciplina. Por nunca ter vivenciado naquela época um contexto a distância, me senti um pouco perdida ou solta (não sei bem) em relação a datas e prazos. Mesmo sabendo que o prazo para realização da tarefa era de uma semana, era euzinha quem decidia quando e a que horas acessaria o ambiente e realizaria a tarefa. Precisei começar a ser mais disciplinada quanto ao uso do meu tempo.

Compartilho com o meu colega Irineu a mesma angústia de administrar o tempo. Achei muito interessante quando o professor no vídeo falou sobre a importância de determinar o seu ritmo. É preciso definir com que frequência será seu acesso e como ele ocorrerá. Para mim, ultimamente, isso está sendo uma questão fundamental!

Fiquei muito feliz quando em nosso curso, tanto a professora Kátia quanto o professor Claudio mencionaram em suas primeiras mensagens e instruções a administração do tempo. Gostei muito da sugestão dos professores em dividir o desenvolvimento do curso e atividades em semanas. As atividades 1 e 2 na primeira semana e 3 e 4 na segunda. Isso me proporcionou em senso de direção e planejamento melhor.

Um outro ponto que ainda preciso desenvolver mais e conto com algumas dicas de vocês é em relação ao feedback aos meus colegas e acompanhamento dos fóruns. Percebo que às vezes posto uma mensagem e não retorno ao ambiente para checar o feedback e comentários de meus colegas. Acho que tenho a sensação de tarefa cumprida ao clicar em enviar. Os dois cursos on-line que estou fazendo pelo LingNet estão me ajudando muito nesse sentido também. É bom ver que colegas como a Marcia entre outros conseguem travar relamente um diálogo nos fóruns. (Marcia, alguma dica ou sugestão?) Espero alcançar este nível também. Talvez, por um pouco de inexperiência e prática ainda seja um pouco difícil. Mas com a interação e reflexões chegarei lá! 😊

Beijos

Beatriz 😊

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Professora - terça, 15 junho 2010, 18:12

M65

Beatriz,

Uma dica prática para retornar aos fóruns do Moodle é clicar em Relatório completo de atividades recentes (no caso do nosso curso, está na coluna da esquerda) logo na entrada. Em seguida, você seleciona para ver todas as atividades a partir da data de sua última visita ao curso. Assim, você pode ir direto às mensagens novas, que você ainda não leu.

Será que você já fazia isso? Depois me conta se gostou da dica. 😊

Bjs,

Professora

	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual
	por Marta - terça, 15 junho 2010, 19:10
M66	<p>Beatriz</p> <p>Acho que retornar aos fóruns para ver como andam as discussões é uma questão de hábito, que leva a um engajamento maior no curso. Quando comecei o meu primeiro curso a distância, o Mídias na Educação (curso de extensão de 120h promovido pela SEED/MEC em parceria com a UFRJ) iniciado em 2006, também fazia o mesmo que você: postava uma contribuição e achava que o trabalho estava feito. Somava-se isto ao fato de que os feedbacks tanto dos colegas quanto do moderador demoravam muito a aparecer.</p> <p>Com essa atitude, achava que o curso não estava sendo bom, que estava sendo muito amplo e superficial. Aos poucos, por iniciativa própria, por curiosidade mesmo, passei a retornar aos fóruns para ver o que haviam dito sobre os meus comentários. Como os feedbacks começavam a ser mais frequentes, passei a fazer disso um hábito. Com isso, o meu interesse no curso e o sentimento de pertencimento a um grupo foi crescendo e percebi que esse era o caminho.</p> <p>Já no segundo curso que fiz, uma especialização em Novas Tecnologias na Educação oferecido pela FII, mantinha o mesmo hábito, mas, como, infelizmente, o grupo era muito pequeno a interação era menor ainda. Se, num grupo grande, poucos são os que realmente contribuem, imagine num grupo reduzido! Senti-me sozinha. Às vezes dividia as minhas angústias com a tutora. A minha vontade era tanta em dividir as idéias que por várias vezes me comuniquei com ela por telefone!</p> <p>Quanto ao tempo disponível para o curso, a dica é a seguinte: tenha 3 filhos. Brincadeira! É que como o período disponível para qualquer outra coisa que não sejam eles é reduzido, aprendi a otimizar o meu tempo. Todas as minhas atividades são bem organizadas e planejadas (é claro que às vezes algo dá errado...). Dessa forma, o curso que apresenta todas as suas atividades logo no início é adequado para mim. Quando termino uma já posso começar outra, se tiver tempo. No primeiro curso que mencionei, as atividades eram apresentadas aos poucos. Para mim, não foi interessante, pois aconteceu de eu ter tempo para fazer, mas não saber o que fazer. Já no segundo todas as atividades foram apresentadas desde o início e com isso acabei terminando-as antes do prazo, já que sabia que na data final estaria atarefada com outras atividades.</p> <p>Marta</p>
	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual
	por Alice - terça, 15 junho 2010, 21:28
M67	<p>Oi Marta</p> <p>Acho que gostei desse negócio de estudo a distância. Você poderia me dar mais informações sobre o curso Mídias na Educação?</p> <p>Um abraço</p> <p>Alice</p>
	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual
	por Verônica - terça, 15 junho 2010, 22:47
M68	Oi, Alice

Sei que a sua pergunta não foi feita para mim, mas vou tentar respondê-la. O DELO (Didática para o Ensino de Línguas Online) é um curso de extensão universitária de preparação de atividades interativas mediadas por computador. Ele é conduzido pelo professor Vilson Leffa, que é o coordenador do curso. Tente o site <http://delo.ucpel.tche.br/> e você poderá inclusive efetuar uma futura inscrição neste curso.

Abraços,

Verônica.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Alice - quarta, 16 junho 2010, 21:56

M69 Obrigada, Verônica!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Marta - terça, 15 junho 2010, 23:03

M70 Oi, Alice

O curso continua e está na sua fase final. Eu só fiz o primeiro ciclo (120h de setembro de 2006 a agosto de 2007). É oferecido para professores de escolas públicas. Não sei se acontecerá novamente, mas perguntarei a uma colega que está fazendo o curso até agora. Posso dizer, que quanto ao conteúdo, é um curso bem organizado e abrangente, sem ser superficial.(E de graça!)

Dou notícias

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Alice - quarta, 16 junho 2010, 21:57

M71 Obrigada, Marta!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Professor - terça, 15 junho 2010, 23:34

M72 Oi, Alice.

Lembra aquele curso de especialização (Lato Sensu) de Design Instrucional para EaD Virtual sobre o qual lhe falei?

Veja mais informações em: www.ead.unifei.edu.br/artemis. É uma boa oportunidade para quem se interessa por desenho de cursos on-line.

Bjs,
Professor

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Alice - quarta, 16 junho 2010, 21:58</p>
M73	<p>Obrigada, Professor!</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Marta - quarta, 16 junho 2010, 13:11</p>
M74	<p>Alice</p> <p>Sobre o Mídias na Educação, as inscrições para a 3ª turma já estão abertas. Veja mais informações no site do e-Proinfo http://eproinfo.mec.gov.br/</p> <p>Bjs</p> <p>Marta</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Elias - sexta, 18 junho 2010, 16:21</p>
M75	<p>Alice,</p> <p>Desculpe a demora em responder, a informação que a Viviane te passou está ótima. Eu acrescentaria um destaque para a excelente qualidade do curso e a atenção dispensada pela equipe do Prof. Leffa.</p> <p>Elias</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Luísa - segunda, 21 junho 2010, 10:31</p>
M76	<p>Além das necessidades básicas comuns a todos os alunos virtuais de orientações sobre a tecnologia a utilizar e de feedback, que variam de um aluno para o outro conforme suas condições e experiências, em um curso baseado em CAOs a interatividade regular é indispensável para produzir um sentimento de pertencer aos participantes do grupo. Pessoalmente, tenho bastante afinidade com a interatividade via texto escrito, mas é indispensável reconhecer os diversos estilos de aprendizagem e, sempre que possível, oferecer os conteúdos de modo diferenciado.</p> <p>A ausência ou alta irregularidade na participação produz um silêncio normalmente interpretado como vazio, embora por vezes este possa ser consequência no virtual do perfil de "aluno tímido" em sala de aula, como já referimos aqui em nosso próprio fórum. Outra questão é a administração do tempo, porque tendemos a ir adiando as atividades pressionados pelos múltiplos afazeres cotidianos, especialmente no caso de professores.</p> <p>Nos curso de que participei de extensão, houve a iniciativa de formação de CAOs através de listas de discussão, mas não considero que estas tenham funcionado plenamente para este fim.</p> <p>No curso de pós-graduação (pós "lato sensu"), curiosamente, não houve qualquer iniciativa de formação de CAO, exceto por fóruns fortuitos de acordo com as disciplinas, mas curiosamente, os próprios participantes, a maioria militando na área de TI,construíram vários ambientes comunitários, que funcionaram ativamente durante o curso, preenchendo inclusive uma certa ausência por parte de alguns tutores.</p> <p>O texto de Pratt & Paloff é riquíssimo, gostei muito e aplicarei em minha prática.</p> <p>Alice, se você pertence à rede estadual de Ensino, poderá se inscrever diretamente no Curso</p>

Mídias na Educação neste link até 25.06.10

<http://www.cted.educacao.rj.gov.br/>

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Verônica - terça, 15 junho 2010, 19:22

M77

Assim como os autores Palloff & Pratt (2004) e o colega Irineu mencionou, eu também concordo que ao contribuir com a sua participação, o aluno on-line espera obter um feedback rápido e claro. Desse modo a comunicação pode ser estabelecida, mesmo porque quando o aluno não obtem um feedback ou quando este é muito postergado, o aluno pode não se sentir tão estimulado quanto ele estava antes ou pode não dar a mesma credibilidade, pois ele começa a se questionar sobre o assunto, se irá obter uma resposta ou não.

Atualmente, o meu namorado está matriculado na UNISUL e a sua decisão pelo EAD foi o fato de poder estudar em dias e horários que não são oferecidos nos cursos presenciais. Tenho observado que a instituição cumpre com os itens citados por Palloff e Pratt e o feedback é um dos itens que a instituição mais preza.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Professor - quarta, 16 junho 2010, 00:15

M78

Olá, Beatriz.

Não se sinta culpada, AGORA, por não retornar aos fóruns em que você já postou uma mensagem. Em geral, participantes de cursos on-line pela primeira vez ou aqueles com pouca experiência na modalidade on-line, tendem a não retornar aos fóruns, pois era como se fosse uma página virada, uma aula encerrada.

É uma questão de se acostumar com a ideia de que o fórum continua aberto e você deve prestar atenção, na página inicial, às atualizações e retornar ao fórum para, caso necessário, retomar as discussões. Aliás, se os membros não retornassem aos fóruns, não haveria colaboração entre alunos, certo?

Essa é uma prática que incentivamos e que foi explicitada nas instruções aos apresentadores de pôsteres eletrônicos, quando solicitamos a visita frequente aos fóruns de discussão para monitoramento das postagens.

Parafraseando a Kátia, em mensagem anterior, ser professor on-line faz com que nos tornemos professores mais cuidadosos. Desenvolvemos um olhar mais atento e estamos sempre pensando na forma mais clara para orientar os alunos. Para isso, colocamos em prática algumas estratégias para a redação dos textos e para o desenho dos cursos.

Fico feliz que você tenha identificado uma dessas estratégias, Bruna! Você será uma ótima professora/ moderadora on-line! 😊

Bjs,
Professor

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por Alice - terça, 15 junho 2010, 21:24

M79

Oi Professor

Acho que o maior desafio do aluno virtual é ter disciplina na organização do tempo para se dedicar ao curso. Este é o meu primeiro curso online e, confesso que não tive tempo de ler todo o

material que foi postado e, conseqüentemente, fico insegura para participar dos fóruns. No vídeo sobre o aluno virtual, o autor fala da importância de estabelecer nossos próprios objetivos quando nos propomos a fazer um curso a distância. Por isso, acho fundamental nos programarmos antes de iniciar algum curso online, pois a dedicação deve ser a mesma que dedicaríamos num curso presencial. Por outro lado, a organização do curso e o suporte dos tutores também são essenciais para a segurança do aluno. Estou gostando muito da experiência e pretendo repeti-la.

Um abraço

Alice

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por [Professor](#) - quarta, 16 junho 2010, 00:30

M80 Alice,

Fico feliz com sua impressão em relação à experiência on-line.

Conforme eu já havia respondido ao Irineu, em mensagem anterior, alunos iniciantes em um curso on-line não têm ideia das demandas e, às vezes, enfrentam problemas para realizarem o curso. É devido a esse fato que o professor virtual deve oferecer orientações específicas e claras sobre quanto tempo devem dedicar por aula, módulo ou semana.

Professor

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por [Larissa](#) - terça, 15 junho 2010, 21:21

M81

Tenho percebido que minha maior necessidade como aluna virtual é organizar o tempo para poder participar em todas as atividades dentro de um período razoável. Isso fica mais acentuado em um curso baseado em uma CAO, visto que a participação em um fórum, por exemplo, ocorre em um determinado momento, e logo após a atenção da comunidade é direcionada a outro (como acontece aqui no nosso curso). Não que não possa comentar posteriormente, mas acho que lidar melhor com o tempo é algo para o qual preciso dar mais atenção.

Também identifiquei a necessidade, comentada por Pallof e Pratt, de receber instruções claras desde início do curso. E gostei muito de receber, em nosso curso, instruções até mesmo sobre como dividir as atividades por semana! Acho que Kátia e Cláudio estão de parabéns em relação a isso! 😊

Com relação às experiências anteriores: participei em um curso há uns 2 anos (quando comecei a me interessar por tecnologia na educação) sobre TICs no ensino. Esse era totalmente online. Não formamos uma CAO no curso. Ele era realizado da seguinte forma: eu fazia a leitura do texto indicado e depois respondia a testes, um quiz ou algo parecido sobre o tema. De acordo com meu desempenho, podia avançar ou tinha que fazer o módulo novamente. O curso era básico (abordava, por exemplo, a história da internet no Br e no mundo, conceitos de interação síncrona/assíncrona etc.).

Por outro lado, participei de cursos nos quais o módulo online era complemento do presencial (na graduação e, agora, na pós). No caso da graduação, em dois momentos: no primeiro, o professor bem que tentou, mas a resistência ao uso do grupo (no yahoo) foi grande (meus colegas diziam que, já que nosso curso de graduação era presencial, não queriam ter mais trabalho). No segundo, a professora usou a mesma ferramenta, e dessa vez sim as coisas "fluíram". Foi uma experiência bem interessante. Foi no último semestre.

Abs!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Verônica - terça, 15 junho 2010, 23:12</p>
M82	<p>Particpei de cursos nos quais o módulo online era complemento do presencial na graduação. O primeiro, a professora tentou, mas a resistência ao uso do grupo no googlegroups também foi grande, pois o grupo pensava da mesma forma. No segundo, no qual eu pertencia ao mesmo grupo que o seu, a professora usou a mesma ferramenta, porém do yahoo e realmente as coisas "fluíram". Certamente foi uma experiência interessante e, por isso estou cursando hoje uma disciplina de Mestrado com a Kátia e participando deste fórum neste momento.</p> <p>Abs!</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Marta - quinta, 17 junho 2010, 22:17</p>
M83	<p>Olá!</p> <p>Tive algumas experiências com cursos online e, na minha opinião, formamos uma CAO. Era sempre com pessoas de toda parte do país e muitos nunca tinham se encontrado presencialmente. A necessidade de uma comunidade começou a existir quando as trocas de informações e de ideias, os questionamentos e as dúvidas surgiram já que todos eram professores e queriam discutir os assuntos como parte de suas atividades. O professor que nos mediava era bem atento e motivador além de promotor de reflexão (seu ponto forte!), mas sentia falta de um feedback que desse mais insumo para trilhar os caminhos. Por outro lado, várias vezes ele ficava como mais um aluno no grupo (como menciona Paloff & Pratt, 2004) e era interessante, esquecia-se de quem ele representava e aumentava a auto-estima e autonomia dos participantes.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Carina - quinta, 17 junho 2010, 00:04</p>
M84	<p>Olá, Larissa!</p> <p>Concordo com vc, nosso curso aborda questões teóricas através dos textos e vídeos e questões práticas com os fóruns e com a própria estrutura do curso que é totalmente coerente com a teoria.</p> <p>Os professores estão de parabéns!</p> <p>Abraços.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual</p> <p>por Samara - quarta, 16 junho 2010, 20:49</p>
M85	<p>Ei Professor,</p> <p>Já fui aluna de dois cursos como aluna virtual. Um deles foi o curso de Pedagogia, curso longo e achei muito bem estruturado. Fui uma aluna aplicada e disciplinada, muitas colegas tiveram dificuldades com o curso. Algumas achavam que por ser a distância não era tão sério. Ledo engano, foi muito puxado, tivemos vários trabalhos, estágio, elaboração de TCC. Tínhamos encontros presenciais, mas as atividades eram postadas no site. Tínhamos tutor a distância e presencial.</p> <p>Toda atividade tinha data prevista de entrega e em alguns casos houve prorrogação. Os tutores estavam sempre dando retorno o que creio foi muito importante.</p> <p>Tínhamos uma biblioteca digital com textos variados sobre a área da educação e afins. Pelo que percebi desta experiência e da especialização que estou terminando na UFMG, só interesse não basta. Disciplina do aluno é importante, o apoio do tutor é imprescindível.</p>

Agora que estou fazendo leituras sobre o assunto estou começando a entender melhor minhas atitudes e as de meus colegas.
Acredito muito que a educação feita a partir de comunidades de aprendizagem pode ser uma das maneiras de dar solução aos problemas da educação. Principalmente, o da inexistência de escola em alguns municípios do país.
Abraços,
Samara

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por [Carina](#) - quarta, 16 junho 2010, 23:58

M86 Oi, Samara. Achei suas colocações muito interessantes, principalmente referente a idéia de que as comunidade de aprendizagem podem ser uma das formas de solucionar alguns problemas da educação brasileira.
Como vc mesma colocou, a inexistência de escolas; e, acrescento, o verdadeiro acesso a uma educação de qualidade para todos.

Abraços,
Carina.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por [Carina](#) - quarta, 16 junho 2010, 23:53

M87

Minhas características como aluno virtual são: autonomia para organização dos estudos, busca por outras fontes de pesquisas, disciplina e necessidade de comunicação interpessoal, trocas entre os outros alunos do curso. Acredito que em comunidades de aprendizagem on-line algumas características e necessidades são acentuadas, como: a autonomia, a disciplina e a necessidade de trocas e comunicação com os demais colegas de turma.

Atualmente faço graduação a distância (Pedagogia) e constantemente ingresso em cursos de curta/média duração de formação continuada. Os cursos se baseiam na formação de uma comunidade de aprendizagem. Minhas maiores dificuldades foram de adaptação à modalidade a distância, participação nos fóruns e dar conta do volume de leitura.

Superei as dificuldades aos poucos, acompanhando os cronogramas das disciplinas, participando das tutorias e administrando o meu tempo. Contudo, possuo as seguintes necessidades referentes ao meu curso de graduação: receber feedback centrado na aprendizagem do aluno virtual, o retorno que possuo se baseia somente na nota; e, uma avaliação mais voltada para a modalidade de ensino a distância, que, segundo PALLOFF, R.M. & PRATT, K., os processos de avaliação precisam mudar.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual

por [Professora](#) - quinta, 17 junho 2010, 03:24

M88

Carina e todos,

Já que Camila citou a questão da avaliação em EAD, sugiro um vídeo em que uma aluna virtual dá seu depoimento sobre suas experiências de ser avaliada em cursos on-line. Não é um vídeo teórico, é realmente um depoimento, mas acho que traz questões para nossa reflexão. O vídeo se encontra disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=mEUEPBrEMhc&feature=related>

	Há uma pequena introdução, mas a parte mais interessante é o depoimento da aluna em si, OK? Abraços, Professora	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual por Mariana - quinta, 17 junho 2010, 22:34	
M89	Muito interessante o vídeo, de fato. O relatório de aprendizagem pareceu de alto valor para o aluno e para o prof, mas essencialmente importante por estar centrado no aluno acima de tudo e em resultantes do processo de aprendizagem. Chamou a atenção a ênfase que foi dada no questionamento e não na concordância tão habitual em alunos, de modo geral. E essa é outra questão pois sinto que em um fórum as discussões raramente são profundas pois logo surge um outro assunto e as interações vão surgindo. Vejo que, presencialmente, as oportunidades parecem ser mais intensas. Será?	Mostrar principal Responder
	Re: Fórum 3: Experiências como aluno virtual por Carina - sexta, 18 junho 2010, 00:06	
M90	Chamou minha atenção no vídeo, a avaliação através dos relatórios de aprendizagem realizados pelos alunos. Atualmente faço um curso de extensão universitária que utiliza esta forma avaliativa, antes do módulo os alunos escrevem um diário de conhecimentos prévios e após o estudo do material fazem outro de conhecimentos adquiridos tendo como base o diário anterior. É uma forma do próprio aluno acompanhar o seu processo de aprendizagem e ter o feedback do tutor a distância.	

FÓRUM 4

	Fórum 4: Técnicas Instrucionais por Professor - sábado, 5 junho 2010, 16:18	
M91	Dentre as técnicas sugeridas por Palloff e Pratt (2004) na tabela "Técnicas instrucionais centradas no aluno", escolha um item recomendado pelos autores e justifique sua importância para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem on-line. Em seguida, leia e comente as mensagens dos colegas sobre as técnicas instrucionais por eles destacadas. Se você quiser sugerir alguma técnica intruacional (não prevista na tabela indicada) que possa contribuir para a formação de uma comunidade de aprendizagem on-line, clique aqui e participe de nossa Wiki a fim de complementar o quadro de Palloff e Pratt (2004).	Responder
	Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais por Marta - quarta, 16 junho 2010, 23:02	
M92	Professor e colegas de curso Como penso em desenvolver uma CAO com meus alunos, ao analisar algumas características do aluno on-line, levo o perfil deles em consideração. São crianças de 9 a 11 anos do 1º ciclo do EF que, em grande parte, não possuem acesso à internet com regularidade. Muitas vezes o acesso teria, então, que ser feito na escola em horário extraclasse. Outra questão que merece ser levada em consideração é que o curso seria uma extensão das aulas presenciais, uma maneira de ampliar os estudos dos alunos e de alguma forma apoiar aqueles com dificuldades. (Vale lembrar que isto	

não funcionaria como uma recuperação e sim como aula de apoio.)

Posto isto, o acesso e as habilidades devem ser pensados. Talvez o blog fosse mais adequado para esta faixa etária pela sua simplicidade do que uma ferramenta própria para e-learning como o Moodle, por exemplo, mas que pode gerar muitas dúvidas quanto ao seu uso. Além disso, a necessidade de se ter um servidor para tal plataforma pode ser um entrave numa instituição pública (o que, aliás, já ocorreu durante uma capacitação feita para os professores). Os recursos de áudio e vídeo também deveriam ser bem pensados e somente utilizados para enriquecer o assunto e não como parte integrante dele, pois ao fazer o acesso da escola esses recursos ficariam bloqueados.

À questão da abertura deveria ser dada menor ênfase, uma vez que os alunos já se conheceriam bem e interagiriam de forma satisfatória. Já a comunicação seria o foco do trabalho. Fazer com que os alunos usassem os comentários do blog eficazmente, discutindo questões tratadas em sala, ampliando seus conteúdos ou tirando dúvidas e, para isto, utilizando-se de vocabulário e recursos lingüísticos adequados seria o objetivo principal do projeto. Para isto, seria fundamental que o moderador (professor da turma auxiliado pelo responsável do Laboratório de Informática) fosse eficiente em suas intervenções, coordenando-os, fazendo-os refletir e, sobretudo, incentivando que os alunos mais experientes (tanto no uso de blogs quanto nos conteúdos desenvolvidos) ajudassem os outros. (É importante ressaltar que, desde o 2º ano do EF, os alunos vêm trabalhando com blogs, inserindo pequenos comentários sobre as postagens, mas sem a intenção de discuti-las, é claro.)

Se realmente conseguir implementar este projeto, gostaria de compartilhar esta experiência de alguma forma com vocês.

Marta

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por [Carina](#) - quinta, 17 junho 2010, 00:21

M93 Oi, Marta!

Muito interessantes as suas colocações e reflexões a cerca da criação de uma comunidade de aprendizagem com alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Considero que, caso seja criada, os alunos terão mais prazer em aprender e serão capazes de ter autonomia e disciplina para a construção da própria aprendizagem, uma vez que os recursos e ferramentas utilizados estarão de acordo com a necessidade e perfil deles.

Parabéns pela iniciativa de desenvolver uma CAO. E torço para que o seu projeto seja implementado.

Abrços,
Carina.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por [Professora](#) - quinta, 17 junho 2010, 03:35

M94

Marta,

Bom ver que você está planejando suas ações com cuidado. Isso já é meio caminho andado... 😊

Acredito que um dos grandes desafios de se desenvolver uma CAO paralela a um contexto educacional presencial é fazer com que os alunos/membros queiram se comunicar através da CAO em vez de se comunicar presencialmente. Em outras palavras, a interação na CAO tem que dar a eles algo que a interação face a face não dá. Caso contrário, eles não participar da CAO, já que é muito mais fácil e menos trabalhoso interagir e socializar presencialmente. A meu ver, é fundamental que você considere isso: o que eles poderão fazer na CAO que não podem fazer na comunidade de aprendizagem presencial que eles já têm? Ou, pelo menos, o que eles poderão

fazer melhor na CAO do que presencialmente?

Eu faço esse tipo de questionamento no meu texto sobre CAOs e ensino de línguas, cuja leitura foi sugerida na unidade 1 do meu curso, e acredito que isso vale para qualquer contexto educacional e não apenas no ensino de línguas, é claro.

Sobre você compartilhar conosco sua experiência, será um prazer! Aliás, você está "intimada" a fazer isso... 😊

Bjs,

Professora

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por Eduarda - quinta, 17 junho 2010, 21:08

M95

Oi, Professora!

Sobre suas colocações em relação à CAO da Marta, pensei o seguinte:

1) No início, até que os alunos se acostumassem com o uso e a participação da CAO, seria válido criar uma espécie de "pontuação de participação"? Em troca de comentários pertinentes, os alunos ganhariam pontos de participação, por exemplo, que poderiam ter um fim em si mesmos ou serem utilizados *a posteriori* (avaliação holística, recuperação, etc). Essa faixa etária gosta de desafios e competições, por isso imaginei que talvez essa fosse uma saída.

2) Por outro lado, penso que hoje em dia grande parte dos alunos prioriza mais o contato virtual que o presencial - Orkut, MSN, twitter, facebook, etc. Alguns alunos não vêem a hora das aulas acabarem para correrem para o MSN ao chegar em casa ou à lan. E o pior, muitas vezes, passam horas teclando com os mesmos colegas que encontraram na escola, na sala de aula! Você de fato acha que eles teriam dificuldades em utilizar a CAO por preferir o contato pessoal real?

Beijinhos!

Eduarda.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por Alice - sábado, 19 junho 2010, 17:32

M96

Oi Eduarda

A questão da pontuação é muito delicada. Eu mesmo tento dar bônus na nota para os alunos mais participativos. Porém, como alguns alunos ainda não participam muito por motivos variados (falta do computador em casa, os pais não deixam usar sempre, etc) é impossível o professor 'cobrar' tal participação. O que tenho feito é estimulá-los a usar a internet como um meio de estudar de uma maneira prazerosa nas suas horas vagas (o que não é tarefa fácil).

Mas, a gente vai aprendendo com a experiência. No início da construção da minha CAO achei que os alunos automaticamente se sentiriam atraídos para usá-la. Agora percebo que não é assim tão simples.

Um abraço

Alice

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

	<p>Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais por Eduarda - quinta, 17 junho 2010, 20:55</p>
<p>M97</p>	<p>Oi, Marta!</p> <p>De fato sua CAO é bastante interessante e tem tudo para fucionar adequadamente!</p> <p>No caso você disse que ela seria uma extensão das aulas presenciais, certo? Você já pensou na frequência com que esses encontros ocorreriam? Seriam diários, no outro turno? Haveria disponibilidade de horários e de uso do laboratório para que a CAO fosse implementada? O mesmo professor moderador levaria os alunos ao laboratório em todos os encontros? Ou eles teriam moderadores variados?</p> <p>Estou curiosa!</p> <p>Beijos,</p> <p>Eduarda.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais por Mariana - quinta, 17 junho 2010, 22:42</p>
<p>M98</p>	<p>Marta,</p> <p>Muito legal essa CAO que vc pretende criar. Vejo que vc poderá colher grandes insumos pois percebo que essa faixa etária não é muito explorada para cursos online. Parabéns pela iniciativa e sucesso. Deverá ser uma experiência rica. essa faixa etária tem necessidades específicas e uma das questões sugeridas para uma CAO (PALOFF & PRATT , 2004) é o comprometimento e este implica em administração do tempo, algo ainda em desenvolvimento nessas crianças e pre-adolescentes. Outro ponto é a reflexão provocada com perguntas abertas. Mediar isso me parece uma grande e desafiadora (embora encantadora!!) demanda.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais por Elias - sábado, 19 junho 2010, 11:26</p>
<p>M99</p>	<p>Marta,</p> <p>Eu gostaria de receber notícias sobre o seu projeto. Aliás, acho que poderíamos todos dividir experiências de práticas. Meu e-mail é [...]</p> <p>Espero notícias. Abraços a tod@s.</p> <p>Elias</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais por Alice - sábado, 19 junho 2010, 17:22</p>
<p>M100</p>	<p>Oi Marta</p> <p>Estou construindo a minha CAO desde o ano passado com o 8o ano do [...]. O objetivo foi também criar um espaço para a aprendizagem continuada da disciplina presencial (inglês, no meu caso). Estou usando a rede Ning por causa da facilidade e por ser um modelo parecido com as redes sociais às quais eles estão acostumados. Infelizmente, a rede Ning vai cobrar por seus serviços, mas já descobri outras redes similares e estou migrando para o Grou.ps (www.grou.ps.com). Há tb o Grouply e uma em português: Pral (www.pral.com.br), para professores.</p>

Vamos manter contato para a troca de experiências?

Concordo com Kátia em relação à interação online. O que tenho visto no meu caso é que os alunos gostam de criar suas próprias páginas dentro da minha rede e trocam músicas, fotos e mensagens, como fazem no Orkut. Estou planejando agora atividades colaborativas em que a língua inglesa será utilizada. Tudo isso está sendo um grande aprendizado para mim e esse curso foi de grande ajuda.

Obrigada a todos!

Um abraço

Alice

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por [Beatriz](#) - quinta, 17 junho 2010, 10:19

M101

Um item que gostaria de comentar é

Imponha uma regra segundo a qual as respostas têm de acontecer sempre 24h depois da mensagem original, de modo a permitir respostas bem refletidas.

Acho que colocaria até 48h neste prazo, mas acho muito válida a ideia de estabelecer alguns limites pois acredito que isso permite que o curso tenha um ritmo e que ele seja bem determinado. Esse aspecto, de fato, reflete na questão do feedback do aluno e do professor.

Não consegui abrir a wiki para complementar o quadro. De qualquer forma, aqui vai minha contribuição:

Na área de reflexão da tabela colocaria

- Balanceie os conteúdos e o número de atividades propostas evitando assim, tanto a superficialidade das tarefas quanto a sobrecarga do aluno com leituras, por exemplo.

Beijos 🍷

Beatriz

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por [Eduarda](#) - quinta, 17 junho 2010, 20:47

M102

Oi, Beatriz!

Sobre o item que você escolheu, você não acha que estabelecer limites como o prazo de postagem de respostas de certa forma tolhe o aluno de raciocínio rápido e que está altamente motivado para participar da CAO? Não seria melhor que o *feedback* fosse dado na medida em que cada um postasse sua mensagem, respeitando-se dessa forma o "tempo" de cada aluno para processar as informações, construir conhecimento e por fim emitir suas colocações?

Muitas vezes alguns participantes podem não saber como "começar" a responder à determinada questão e, observando as mensagens dos colegas, pode desenvolver seu próprio raciocínio. Se o limite do prazo de postagem é estabelecido, em tese todos poderão postar a partir do mesmo momento e não haverá tempo hábil para digerir ideias de outros colegas antes de postar as suas...ou não?

Beijos,
Eduarda.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por Mariana - sexta, 18 junho 2010, 20:51

M103

Beatriz,

essa questão de balancear as atividades é essencial. A tendência a compensar pela não presença física, muitas vezes leva a um excesso de atividades online e acaba por desmotivar os alunos.

Bem,,,foi legal esta troca!

bjs😊

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais

por Eduarda - quinta, 17 junho 2010, 20:31

M104

Gostei muito das técnicas voltadas para a abertura da CAO e gostaria de comentá-las:

1) Comece o curso com apresentações, envio de biografias ou perfis:

Acho importante a criação de um clima agradável, no qual as pessoas já tenham uma ideia de quem são os participantes e com quem estarão conversando. Isso já facilita o acesso de participantes mais inibidos e cria vínculos, uma vez que todos sabem que estarão ali reunidos em torno de um mesmo propósito.

2) Use exercícios que "quebrem o gelo" na aula para fazer com que os alunos se conheçam:

Esse item corrobora o que foi dito no anterior. Os alunos passam a se conhecer, cria-se dessa forma uma maior "intimidade virtual" e o quebrar o gelo facilita a participação dos mais tímidos.

3) Use atividades de aprendizagem que levem em consideração a experiência e a resolução de problemas:

Ainda levando-se em consideração o "quebrar o gelo" e o "estabelecer vínculos", as atividades de aprendizagem que priorizam a experiência facilitam a participação de todos, evitando a inibição por falta de conhecimento ou por pouco domínio da teoria. Também na hora da resolução de problemas um participante pode valer-se de sua prática para tentar solucionar uma questão, apresentando um comentário plausível, sem perceber muitas vezes a teoria embutida em suas palavras.

4) Crie uma área social ou "lounge" para os alunos:

Mais uma vez visando "estabelecer contatos" e tornar o ambiente propício e agradável para a aprendizagem, o "lounge" tem sua função de estreitar laços, trocar ideias e até mesmo sanar dúvidas antes da postagem de uma mensagem no fórum de discussões, entre aqueles participantes que estabeleceram maior intimidade ou cumplicidade entre si.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

	<p>Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais</p> <p>por Carina - sexta, 18 junho 2010, 20:59</p>
<p>M105</p>	<p>Varie as atividades do curso para atender a todos os estilos de aprendizagem e oferecer um interesse adicional e abordagens múltiplas aos tópicos trabalhados.</p> <p>Destaco este item pelas seguintes considerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferentes atividades estimulam o pensamento e a reflexão a cerca dos temas em estudo. - cada um possui uma forma de aprender e desenvolver suas conclusões, desta forma, são consideradas as particularidades do aluno. - a flexibilidade nas atividades propicia motivação no processo de aprendizagem. <p>Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais</p> <p>por Elias - sábado, 19 junho 2010, 11:32</p>
<p>M106</p>	<p>Professor e colegas;</p> <p>Sobre a utilização do tempo.</p> <p>Eu tenho uma questão bem pessoal com referência à utilização do tempo, o que me leva a refletir bastante sobre seus aspectos cognitivos de tempo e suas aplicações. A tentativa de generalização de emprego do tempo como imposição cultural, ignorando as particularidades de cada indivíduo e a tentativa de fazer algo funcionar de maneira uniforme para todas as pessoas envolvidas são aspectos conflitantes que tentaremos incluir nas atividades mediadas por computadores.</p> <p>Diante disso eu orientaria com um pouco mais de ênfase sobre a utilização do tempo e o cuidado exigido por um curso online a respeito da organização do mesmo. Avaliaria qual seria o prazo ideal para os participantes dando uma margem extra para os mais reflexivos. O balanceamento de atividades/tempo mencionado pela Bruna é interessante. Abraços a tod@s</p> <p>Elias</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais</p> <p>por Aice - sábado, 19 junho 2010, 17:15</p>
<p>M107</p>	<p>Olá Professor e colegas de curso,</p> <p>Achei todas as técnicas válidas. Só não concordei com a limitação de áudio e vídeos, pois, na área de estudo que trabalho (língua estrangeira) acho fundamental que os alunos tenham acesso a essas modalidades de material, já que na escola nem sempre é possível.</p> <p>Eu acrescentaria um outro item na parte da Colaboração: estimular o aluno a pedir a colaboração dos outros membros na resolução de problemas. Isso ajuda a reforçar a coesão do grupo.</p> <p>Em relação ao conteúdo, também acrescentaria a presença de atividades que façam o aluno refletir, construir seu conhecimento, ao invés de apenas reproduzir informações obtidas.</p> <p>Um abraço</p> <p>Alice</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>

**Re: Fórum 4: Técnicas Instrucionais**

por Luísa- segunda, 21 junho 2010, 10:51

M108 Concordo quanto à dificuldade de limitação de áudio e vídeos, mas entendo que seja um referencial para termos o cuidado de não fazer um trabalho quase exclusivamente audio-visual, porque precisamos valorizar bastante também a palavra escrita (especialmente quando falamos da Geração Y).

O material é muito proveitoso, gostaria de salientar os seguintes pontos, entre outros que chamaram minha atenção, e que estou levando em conta no planejamento de um curso on-line que estou começando a ministrar (Aluno Integrado - Qualificação em Tecnologias Digitais).

Certifique-se de que o uso da discussão síncrona (chat) é correto.

Gosto muito de trabalhar com chats, e neste curso, como é direcionado para adolescentes, optei por abrir até mesmo um login específico no hotmail.com, porque é o canal preferido para comunicação pela maioria absoluta, em que farei plantões para tirar dúvidas, especialmente na fase inicial. A própria plataforma também possui uma ferramenta chat. Mas é preciso usar esta ferramenta com critério e moderação (nos dois sentidos da palavra).

Crie uma área social ou "lounge" para os alunos.**Envie suas diretrizes para comunicação, incluindo a netiqueta.**

No meu caso, como a interação será basicamente via fórum, criei um tópico "recreio", onde os alunos poderão se expressar livremente, inclusive usando o internetês (o que não é encorajado nas demais áreas do curso). Estou estudando a criação de um ambiente no gro.up, relutando um pouco para não multiplicar excessivamente os espaços de interação que possam desviar o aluno do uso da própria plataforma do curso (e-proinfo).

Quanto à ferramenta correta para construção de uma CAO, depende sempre da finalidade e do perfil do grupo. Estou usando atualmente com minhas turmas blogs coletivos, mas às vezes reconheço que faltam a eles determinados ingredientes de interação que há em grupos como o ning ou gro.up. Por outro lado, já observei em algumas páginas deste gênero, que é muito difícil manter o foco efetivamente no objetivo educacional pretendido, e elas acabam frequentemente virando mini-orkuts totalmente informais, o que não seria a proposta inicial.

Anexo 04 – Tabela de *feedback* dos alunos

FÓRUM 1			
Número da mensagem	Aluno que enviou o <i>feedback</i>	Destinatário do <i>feedback</i>	Tipo de <i>feedback</i>
M15	Larissa	Eduarda	ELOGIO + AMPLIAÇÃO+QUESTIONAMENTO
M16	Eduarda	Larissa	CONCORDÂNCIA+DISCORDÂNCIA
M17	Larissa	Eduarda	CONCORDÂNCIA+ESCLARECIMENTO
M23	Alice	Marta	RELATO DE EXPERIÊNCIA
M33	Verônica	Luísa	CONCORDÂNCIA + DICAS/SUGESTÕES + RELATO DE EXPERIÊNCIA
M34	Luísa	Verônica	AGRADECIMENTO
FÓRUM 2			
M43	Marta	Beatriz	CORREÇÃO
M45	Mariana	Elias	ELOGIO +AMPLIAÇÃO
M47	Alice	Todos	RELATO DE EXPERIÊNCIA + SOLICITAÇÃO
M48	Marta	Alice	DICA/SUGESTÃO
FÓRUM 3			
M59	Alice	Elias	SOLICITAÇÃO
M66	Marta	Beatriz	DICA/SUGESTÃO+RELATO DE EXPERIÊNCIA
M67	Alice	Marta	SOLICITAÇÃO
M68	Verônica	Alice	INFORMAÇÃO SOLICITADA
M69	Alice	Verônica	AGRADECIMENTO
M70	Marta	Alice	INFORMAÇÃO SOLICITADA
M71	Alice	Marta	AGRADECIMENTO
M74	Marta	Alice	INFORMAÇÃO SOLICITADA
M75	Elias	Alice	INFORMAÇÃO SOLICITADA
M76	Luísa	Alice	INFORMAÇÃO SOLICITADA

M84	Carina	Larissa	CONCORDÂNCIA
M86	Carina	Samara	ELOGIO +AMPLIAÇÃO
M89	Mariana	Todos	QUESTIONAMENTO
M90	Carina	Todos	RELATO EXPERIÊNCIA
FÓRUM 4			
M93	Carina	Marta	ELOGIO+AMPLIAÇÃO
M96	Alice	Eduarda	DISCORDÂNCIA + RELATO DE EXPERIÊNCIA
M97	Eduarda	Alice	SOLICITAÇÃO
M98	Mariana	Marta	ELOGIO+AMPLIAÇÃO
M99	Elias	Marta	SOLICITAÇÃO
M100	Alice	Marta	RELATO DE EXPERIÊNCIA
M102	Eduarda	Beatriz	DISCORDÂNCIA+QUESTIONAMENTO
M103	Mariana	Beatriz	CONCORDÂNCIA