

**A COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES FERRAMENTAS DO AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DE UM CURSO A DISTÂNCIA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: LIMITES E POTENCIALIDADES**

Luciane de Fatima Bertini, Reginaldo Fernando Carneiro

Universidade Federal de São Carlos
lfbertini@gmail.com; reginaldocarneiro1@gmail.com

Resumo

A pesquisa aqui apresentada pretendeu refletir e discutir sobre as potencialidades e os limites da comunicação nas ferramentas tarefa, *wiki* e fórum de discussão do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, utilizadas em um curso de formação de professores de uma universidade brasileira. Esta investigação qualitativa se aproximou-se de um estudo de caso, e a produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas com nove estudantes e sete tutores. A análise da comunicação envolveu uma característica específica desse tipo de ensino: que as interações aconteceram predominantemente pela escrita. O estabelecimento de uma comunicação efetiva por meio das ferramentas utilizadas pode contribuir para minimização do sentimento de isolamento, para qualificação das discussões sobre o conteúdo estudado e para criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, que possibilita a reflexão e o trabalho colaborativo. A realização de atividades colaborativas, que envolvam a comunicação entre os estudantes, depende não somente das possibilidades oferecidas pelas ferramentas, mas também do tipo de proposta para ser desenvolvida com esta ferramenta e do envolvimento dos tutores e dos estudantes na sua realização.

Palavras-chave: educação a distância, comunicação, ferramentas, ambiente virtual de aprendizagem.

Resumen

La investigación presentada ha buscado reflexionar y discutir las potencialidades y límites de la comunicación en las herramientas tarea, *wiki* y foro de discusiones del Ambiente Virtual de Aprendizaje Moodle usadas en un curso de formación de profesores de una universidad brasileña. Esta investigación cualitativa se aproxima de un estudio de caso y la recogida de datos ocurrió a través de entrevistas realizadas con nueve estudiantes y siete tutores. El análisis de la comunicación tuvo una característica específica de este tipo de enseñanza: las interacciones acontecieron sobre todo a través de la escrita. El establecimiento de una comunicación efectiva con las herramientas usadas contribuye para minimizar el sentimiento de aislamiento, para la cualificación de las discusiones sobre el contenido estudiado y para la creación de un

ambiente de aprendizaje dinámico que posibilita la reflexión y el trabajo colaborativo. La realización de actividades colaborativas y que envuelvan la comunicación entre los estudiantes depende no solo de las posibilidades ofrecidas por las herramientas, pero también por el tipo de actividad propuesta para ser desarrollada con esta herramienta y del involucramiento de los tutores y de los estudiantes en su realización.

Palabras-clave: educación a distancia, comunicación, herramientas, ambiente virtual de aprendizaje.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância – EaD – está em foco nas discussões no cenário educacional brasileiro, devido à criação, pelo Ministério da Educação, do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – em 2006, que tem como objetivo a formação, em cursos de licenciatura, dos professores da Educação Básica e também a formação em serviço, e a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação.

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – passou a integrar o Sistema UAB em 2007, oferecendo diversos cursos de graduação, dentre eles, o de formação a distância, via *Internet*, de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que atendem crianças de 3 a 10 anos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo refletir e discutir sobre as potencialidades e os limites da comunicação com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – Moodle utilizadas nesse curso de formação de professores, sob a ótica dos estudantes e dos tutores que participaram das disciplinas de Linguagens Matemática 1 e 2, que têm como finalidade discutir os conteúdos matemáticos ensinados nesses níveis de ensino.

O tutor, nessa instituição, tem como função estar em permanente contato com o aluno, auxiliando-o a realizar as atividades das disciplinas, orientando-o e avaliando-o sobre o conteúdo, auxiliando-o na solução de dificuldades e/ou indicando com quem ele deve entrar em contato para isso.

Apresentaremos, inicialmente, o referencial teórico que embasa este estudo, seguido da metodologia e dos procedimentos para produção de dados; depois exporemos e analisaremos os dados que buscam discutir as potencialidades e os limites da

comunicação, nas diferentes ferramentas (tarefa, *wiki*, fórum de discussão) utilizadas no Moodle; e, por fim, traremos algumas considerações.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ambientes Virtuais de Aprendizagem são *softwares* que possibilitam a elaboração de cursos para serem disponibilizados pela *Internet*. Esses *softwares* permitem o gerenciamento dos conteúdos para os estudantes, assim como o acompanhamento constante do seu progresso e a administração do curso.

Uma premissa importante desses ambientes é que possibilitem que os usuários sejam conhecedores e não apenas estejam informados, pois a primeira perspectiva indica que são eles que “produzem a informação, quem as cria ou recria criticamente e se constituem como fontes primárias”, diferentemente da segunda, em que “usam as informações, reproduzem os conteúdos dessa informação e que recorrem a fontes secundárias, pois quem as produz são outras pessoas” (Gómez & Alvarado, 2002, p. 127).

Nos cursos do Sistema UAB da UFSCar é utilizado o AVA Moodle, um ambiente de Sistema de Gerenciamento de Cursos fornecido gratuitamente. Sua finalidade é proporcionar, aos educadores, ferramentas diversas para gerenciar e promover a aprendizagem, o que possibilita o gerenciamento de grande quantidade de estudantes e pode ser utilizado como plataforma para cursos totalmente *on-line*. Neste texto, vamos abordar apenas as ferramentas tarefa, *wiki* e fórum de discussão, que foram as mais utilizadas pelos participantes deste estudo nas disciplinas mencionadas anteriormente.

A ferramenta tarefa possibilita que o estudante entregue as atividades em arquivos de qualquer formato. Os alunos elaboram textos a partir dos objetivos da atividade e disponibilizam os arquivos nessa ferramenta. A ferramenta *wiki* propicia a construção de um texto coletivo por diversos estudantes, e registra as modificações realizadas por cada um deles.

Os fóruns de discussão permitem diálogos do grupo sobre um determinado tema, mas de forma assíncrona, ou seja, não em tempo real. A participação nessa ferramenta

pode auxiliar os estudantes a esclarecer e desenvolver sua compreensão sobre um tema e compartilhar ideias e experiências, além de discutir sobre esse tema.

Em EaD, ainda mais importantes que o AVA são o professor e o tutor, que devem assumir o papel de parceiros do estudante na construção do conhecimento, deixando de ser o centro do saber, para permitir ao aluno protagonizar esse processo. Nesse novo cenário,

Podemos dizer que o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá saber sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros atores (Belloni, 2003, p. 82).

Professor, tutor e estudante tornam-se atores cooperativos no processo de ensino e de aprendizagem e, dessa forma, desenvolvem-se e constroem novos conhecimentos. Os professores e os tutores, de “(re)transmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros actores educativos e com elementos da comunidade em geral” (Ponte, 2000, p. 77).

Nesse cenário, Masetto (2003) defende que o professor deve tomar a posição de mediação pedagógica, ou seja, deve ser orientador, mediador, incentivador e motivador da aprendizagem e, dessa forma, servir como uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Ponte essa que não é estática, mas que auxilia o estudante a alcançar os objetivos, fazendo-o buscar informações, relacioná-las, organizá-las, processá-las, possibilitando a construção de conhecimento.

Pelas características e pelos papéis do trabalho do tutor nesse curso de formação de professores da UFSCar, compreendemos que as discussões que se referem ao professor na EaD podem ser ampliadas para esse novo ator, que também é responsável pela formação dos estudantes.

No contexto da EaD, os estudantes sentem-se isolados e sozinhos, por estarem distantes espacialmente e temporalmente. Dessa forma, os AVA têm fundamental importância no sentido de diminuir essas distâncias e amenizar esses sentimentos.

Assim, de acordo com Borba, Malheiros e Zulatto (2007), a interação intensa é muito importante e diferencia qualitativamente a natureza da aprendizagem. Além disso, é essencial que os estudantes tenham contato com ferramentas que permitam “relações pessoais, embora não contíguas, e a oportunidade de discussão, o que exige a escolha de meios não apenas em virtude de suas potencialidades puramente técnicas, mas em função dos objetivos e de sua acessibilidade aos estudantes” (Belloni, 2003, p. 48).

Em diversos estudos, Valente (2003a; 2003b) discute algumas possibilidades pedagógicas que podem estar presentes nos programas de EaD e que determinam o tipo de interação existente. Ressalta que a intervenção docente é fundamental, pois “é intermediada por uma tecnologia e não existem os gestos, o olho no olho, os elementos usados em situações presenciais que o aprendiz pode usar para compensar certas deficiências de comunicação” (Valente, 2003b, p. 140).

Nos programas de EaD, é possível criar ambientes em que a interação seja constante, e o docente esteja junto do aluno, ao seu lado, ajudando-o a resolver problemas e, dessa forma, construindo conhecimentos (Valente, 2003a).

De acordo com o autor (2003b), esse tipo de ambiente pode existir quando os cursos são criados e desenvolvidos segundo a abordagem *estar junto virtual*. Esta abordagem requer o acompanhamento e o assessoramento de perto, por parte do professor e do tutor, de forma a conhecer seus estudantes, com objetivo de propor desafios e ajudá-los a atribuir significados; selecionar e processar as informações, transformá-las e aplicá-las; buscar novas informações que sejam necessárias; e, dessa forma, promover a construção de seus próprios conhecimentos. A interação é intensa e ocorre tanto entre aluno e professor/tutor como entre os estudantes, em atividades síncronas e assíncronas.

A intensidade da interação é um dos aspectos principais na diferenciação entre esta e as demais abordagens apresentadas pelo autor. A abordagem *broadcast* possibilita a organização e a disseminação da informação para os estudantes por meio de diferentes tecnologias, mas sem nenhum tipo de interação entre os participantes. Já a *virtualização da escola* pretende transferir para um ambiente tecnológico as mesmas características da sala de aula tradicional, em que o professor é o centro do processo

de ensino e de aprendizagem, transmitindo as informações para os estudantes, que podem processá-las ou apenas memorizá-las. Existe um mínimo de interação entre professor e estudante, mas, na maioria das vezes, não é suficiente para a construção de conhecimento.

A comunicação ou o diálogo é outro componente que deve fazer parte da EaD, e é possibilitada pelos AVA. Assim, “o diálogo é visto como um processo de descoberta, influenciado pelo fazer coletivo e compartilhado, não se constituindo como mero ato das pessoas se comunicarem, mas da profundidade e riqueza desse ato” (Alrø & Skovsmose, 2006, p. 29). Ainda para esses autores, a qualidade da aprendizagem está intimamente ligada à qualidade da comunicação.

Ressaltamos que o diálogo em EaD é perpassado pela escrita que pode ser considerada como, senão única, a forma mais utilizada de comunicação entre os estudantes e entre professor/tutor e estudantes, pois as atividades como as produções de texto individuais e coletivas; as discussões em fóruns, em *chats*; as trocas de mensagens eletrônicas por *e-mail*; as avaliações, são todas baseadas na escrita.

3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos pela abordagem qualitativa, pois compreendemos que esta investigação pode ser enquadrada na maioria das características de pesquisa qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1994).

A primeira delas contempla o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal sujeito, ou seja, como protagonista na coleta de dados, porque é quem prepara e cria esses instrumentos, de acordo com os objetivos que quer alcançar. Esse papel foi desempenhado por nós, pesquisadores, na elaboração das questões orientadoras para a realização das entrevistas. Além disso, caminhamos pelo ambiente natural dos sujeitos, como fonte das informações, para buscar apreender informações sobre a comunicação com as ferramentas do AVA Moodle utilizadas no curso de formação de professores.

Outra característica da investigação qualitativa é ser descritiva, ou seja,

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos pessoais. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Nessa perspectiva, o instrumento de coleta de dados utilizado tem essa característica, ou seja, é composto pelas transcrições das entrevistas.

Bogdan e Biklen ainda destacam como uma característica da pesquisa qualitativa o fato de que os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A importância de compreender as causas que levaram os sujeitos a tomar determinada atitude é privilegiada por essa abordagem, muito mais do que a atitude em si. Isso é um ponto central desta pesquisa, pois buscamos discutir as potencialidades e os limites da comunicação nas ferramentas do AVA.

A análise indutiva que pretendemos realizar nesta pesquisa apoiou-se no fato de que, em uma pesquisa qualitativa, os pesquisadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Por fim, o significado é considerado, pelos autores, de importância vital nessa abordagem. Sendo assim, as diferentes perspectivas apresentadas pelos sujeitos, ao destacarem as potencialidades e os limites das ferramentas utilizadas, são muito importantes, visto que cada pessoa é única, pois se constituiu com sua história de vida e suas experiências.

A opção pelo objeto a ser estudado e pela forma de análise dos dados permite aproximar tal pesquisa de um Estudo de Caso (André, 2005), pois envolve a busca de conhecimento, a partir de um caso específico: as particularidades da organização dos cursos a distância da UAB – UFSCar em relação à valorização da comunicação e ao trabalho de tutoria.

O Projeto Pedagógico (Pierson et al., 2007) do curso de formação de professores investigado indica que o diálogo entre os participantes, ponto forte da ação educativa, precisa ser garantido. Para isso, a UFSCar propõe que um tutor acompanhe um grupo de, no máximo, 25 estudantes em cada disciplina, enquanto, nas demais universidades do País, o tutor acompanha um grupo de estudantes em todas as disciplinas que ocorrem concomitantemente ou atende a um grupo maior de estudantes em uma mesma disciplina.

Sete tutores envolveram-se nesta pesquisa, e as entrevistas semiestruturadas realizadas com eles e com nove estudantes compuseram a produção de dados. Todos eles autorizaram por escrito a utilização das informações obtidas por meio do instrumento de coleta de dados, porém seus nomes são fictícios, para manter seu anonimato.

Optamos por utilizar a entrevista, porque “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke & Menga, 1986, p. 34). Além disso, as entrevistas semiestruturadas possibilitam a flexibilidade no roteiro: permitem acrescentar questões necessárias durante seu desenvolvimento.

Delineadas algumas questões de cunho metodológico, passaremos agora a apresentar e analisar os dados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, vamos expor os dados e refletir sobre as potencialidades e os limites da comunicação nas ferramentas tarefa, *wiki* e fórum de discussão, a partir da perspectiva dos estudantes e também dos tutores participantes deste estudo.

4.1 Tarefa

Essa ferramenta foi utilizada quando a proposta envolvia a escrita de um texto individualmente. O tutor, a partir da leitura desses textos, ficava responsável pela elaboração de um *feedback* para o estudante sobre sua produção.

Apesar de o estudo, a reflexão e a escrita acontecerem individualmente, a comunicação foi garantida e reconhecida pelos participantes por meio do envio dos

feedbacks, principalmente quando estes eram escritos de forma individualizada, atendendo às necessidades de cada estudante. Lusmarina, por exemplo, considera que é pelo *feedback* que o aluno tem um contato mais próximo com o tutor – que, segundo ela, é responsável pelo aprendizado – e afirma: “Tenho 44 anos e vibro como uma criança com alguns *feedbacks* que recebo. Já cheguei a chorar em frente ao computador com algumas palavras recebidas por algumas tutoras”.

O depoimento da estudante revela a possibilidade de que a ausência física seja compensada pela comunicação estabelecida no AVA (Borba, Malheiros & Zulatto, 2007) e também indica a importância do estabelecimento de relações pessoais nesse ambiente (Belloni, 2003). Nesse sentido, a aproximação entre estudante e tutor, possibilitada pela comunicação, permite minimizar o sentimento de isolamento e solidão.

No entanto, essa comunicação estabelecida não se limita ao contato mais próximo e ao acolhimento: também é necessário que ela possa contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma o tutor Fernando:

*Eu acredito que *feedback* individual tem que ser o mais claro possível, tem que trazer os pontos positivos que ele apresentou na produção, para ele [estudante] ver que está no caminho certo e também apontar o que podia trazer a mais para poder melhorar aquela atividade.* (Fernando).

Tutores e estudantes reconhecem que os *feedbacks* podem colaborar para qualificação das aprendizagens e que, para isso, precisam abordar: aspectos positivos e negativos da atividade, sugestões e propostas para qualificação do trabalho e discussões sobre o conteúdo estudado, retomando o que ainda não foi compreendido.

Compreendemos o *feedback*, na perspectiva de Shute (2008), como formativo, envolvendo “a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado”. (Abreu-e-Lima & Alves, 2011, p. 193).

Dessa forma, alguns aspectos devem ser considerados em um *feedback*, sendo o principal deles o cuidado com a linguagem. “A escolha das palavras, dos tempos

verbais e, principalmente, da pontuação pode transformar uma mensagem em um problema sério a ser resolvido. Há casos em que a intenção humorística do tutor pode ser interpretada como falta de respeito ou agressão” (Abreu-e-Lima & Alves, 2011, pp. 193-194). É necessário também levar em conta a correção e a coerência textual, a clareza e a objetividade. Ainda, o *feedback* pode ser utilizado como uma forma de conectar “o conteúdo das postagens dos estudantes — suas hipóteses e descobertas, seus comentários e descrições — aos conceitos e às teorias trabalhados na disciplina” (Abreu-e-Lima & Alves, p. 195).

Assim, alguns estudantes relataram que, em alguns momentos, os *feedbacks*: “[...] não contribuíam para a aprendizagem ou você lia o texto-guia entendia e fazia ou ficava sem saber, pois os pareceres [*feedbacks*] não qualificavam a atividade, mas por vezes julgavam o aluno” (Andréia).

Nesses casos, o *feedback*, apesar de ter sido enviado aos estudantes, não se apresentou como uma ferramenta de comunicação e como uma opção no estabelecimento do diálogo. Assim, as características apontadas por Abreu-e-Lima e Alves (2011) não foram consideradas e, dessa forma, essa maneira de diálogo não promove a aprendizagem do estudante.

Ainda, discutindo a possibilidade de que esta ferramenta contribua para efetivação de um diálogo que possa colaborar no processo de ensino e de aprendizagem, estudantes e tutores reconhecem uma limitação imposta pela não continuidade das discussões a partir dos *feedbacks*. A tutora Amanda aborda esse aspecto:

Agora eu sinto também uma falta de depois do feedback a gente poder conversar mais, acho como tudo é muito rápido, ele [estudante] já passa para outra atividade [...] Às vezes eu acho que podia ser um pouco mais rico se a gente pudesse trocar mais vezes
(Amanda).

Esse depoimento traz à tona uma limitação imposta pela maneira como tais ferramentas são utilizadas, mas também leva à reflexão sobre a questão do tempo na EaD e da influência que este tempo exerce nos processos comunicativos nesta modalidade de ensino.

Todos os tutores participantes da pesquisa tiveram, quase exclusivamente, sua formação realizada na modalidade presencial e, portanto, vivenciaram momentos de comunicação e interação mediados pela presença física. E, como tutores, têm o desafio de estabelecer com os estudantes outro tipo de comunicação, mediada pelo computador. Esse desafio apresentado pelo afastamento espacial se constitui em “[...] elaborar e apresentar uma dúvida num texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam” (Lapa & Pretto, 2010, p. 83).

Outro desafio é apresentado pela estudante Renata:

[...] o feedback estimula um aprofundamento no que está sendo tratado, quando o retorno da atividade consegue "mexer" com o interesse do aluno... quando as perguntas movimentam a curiosidade, promovem desconstruções de certezas e construções de outras mais elaboradas. (Renata).

Este, no entanto, não tão específico da EaD, mas de todo processo formativo: Como despertar o interesse dos estudantes? Como movimentar a curiosidade? Como desconstruir certezas? E como colaborar para a construção de aprendizagens? São questões que permeiam o trabalho de qualquer educador; portanto, um desafio a ser enfrentado por todos.

4.2 Wiki

A ferramenta *wiki* foi utilizada apenas uma vez, em cada uma das disciplinas acompanhadas nesta pesquisa, e apresentou, em ambos os casos, uma proposta de produção textual, em grupos compostos, geralmente, por quatro ou cinco estudantes. Por se tratar de uma ferramenta que propõe um trabalho coletivo, ela já carrega em si uma proposta de trabalho colaborativo entre os membros do grupo. A maioria dos participantes entrevistados destacou este aspecto como uma potencialidade dessa ferramenta. No entanto, esse mesmo aspecto é apontado também como um desafio a ser superado.

A estudante Maria Clara fala sobre essa dificuldade: *“Olha, você trabalhar em grupo frente a frente é difícil, imagina a distância. [...] umas três vezes eu tentei entrar e dar uma organizada e tem colega que acha ruim que você foi lá e apagou o dele”*.

O depoimento revela uma visão, comum a outros estudantes, de que os colegas ficarão ofendidos, se, por acaso, alguém modificar e, principalmente, retirar algumas de suas proposições. Essa postura prejudica o objetivo principal do uso desse tipo de ferramenta, que é proporcionar um dinamismo à construção do texto por meio do trabalho colaborativo, e não de um simples agrupamento de participações isoladas.

Desse modo, para que uma atividade possa ser desenvolvida de forma colaborativa, não basta que o ambiente virtual proporcione interação e colaboração, mas é necessário que todos os participantes estejam dispostos e preparados a colaborar com os colegas e a aceitar e respeitar a participação dos demais.

Considerando esses desafios ainda presentes no uso da *wiki* na EaD, mas tendo em conta também as potencialidades dessa ferramenta, o tutor Fernando aponta uma possibilidade de minimização das dificuldades encontradas: *“Eu acho que ela [wiki] funciona bem, mas, quando ela vem junto com o fórum, por que, na verdade, isso requer que o grupo se organize [...] eles usam o fórum para discutir as ideias [...] para elaborar o texto coletivo”*.

O tutor faz referência ao fórum de discussão, que é utilizado pelo grupo durante a produção realizada na *wiki*, identificando-o como importante no processo comunicativo. Essa pode ser uma forma de evitar que aconteçam interpretações de desrespeito nas intervenções realizadas nos textos. Para Fernando, a qualidade na comunicação pode contribuir para maior qualidade na produção colaborativa.

4.3 Fórum de discussão

A utilização dos fóruns de discussão é vista de forma positiva por estudantes e tutores, e sua principal contribuição apontada é a oportunidade de comunicação e de interação entre os participantes, revela a entrevista da estudante Alice: *“[...] tem sempre um colega que cita partes do guia [material didático] que eu não me recordo, volto a ele, faço essa nova leitura, há também sugestão de links o que ajuda muito”*.

A proposta é de que haja dinâmica neste processo comunicativo, ou seja, que as compreensões, as opiniões e as certezas possam ser repensadas a partir daquilo que é proposto pelos colegas ou pelos tutores.

Outros aspectos considerados fundamentais para que esta ferramenta possa contribuir no processo formativo são o envolvimento dos estudantes, a abertura e a disposição ao diálogo, que têm reflexo na qualidade das postagens realizadas por eles, como indicado pela estudante Branca: *“[...] os fóruns sempre ajudam muito, por permitir que nós, alunos, troquemos ideias, conceitos, enfim, por isso a participação deve ser constante, efetiva e significativa”*.

A preocupação principal, segundo a estudante, deveria ser com a aprendizagem, a partir da discussão, e não apenas com o número de postagens realizadas. Esta preocupação é abordada por Alrø e Skovsmose (2006), quando relacionam a qualidade da comunicação com a qualidade da aprendizagem e quando defendem que o diálogo se constitui não apenas pelo ato comunicativo, mas pela profundidade e riqueza presentes na comunicação estabelecida. Assim, é importante, para o enriquecimento da aprendizagem de todo o grupo, refletir sobre o conteúdo abordado e sobre as ideias dos colegas; questionar; discutir; aprofundar o conteúdo; e compartilhar experiências.

Além disso, é preciso que, além de realizar a leitura e aprender com as postagens, o estudante se sinta responsável por contribuir com a discussão e, portanto, com a aprendizagem dos colegas, evitando situações como as abordadas pela estudante Andréia: *“Muitas vezes, encontramos frases copiadas de vários lugares e/ou comentários do tipo ‘gostei muito’, ‘concordo com você’ sem, no entanto, provocar de fato uma discussão produtiva”*.

Segundo Andréia, esse tipo de posicionamento dos estudantes não colabora com a qualificação da comunicação estabelecida, e, dessa forma, a atividade proposta não atinge seu objetivo. Lapa e Pretto (2010) abordam a necessidade de que o estudante assuma um papel mais ativo na EaD, saindo do papel de receptor de instruções e conteúdos para o de protagonista de sua própria aprendizagem.

Outro aspecto destacado por alguns dos estudantes como limitador na utilização desta ferramenta foi a não participação efetiva dos tutores nas discussões.

[...] para que realmente ocorra a aprendizagem deveria ter mais participações dos tutores junto com os alunos. Mostrando no decorrer do fórum o que realmente está certo e fazendo novos questionamentos daquilo que os alunos não estão desenvolvendo de acordo com as leituras. Pois só na nota que é falada sobre o nosso desempenho, assim fica vaga a discussão. E muitas vezes o fórum se torna pobre em discussões (Su).

Quanto à sua participação nos fóruns de discussão, os tutores participantes da pesquisa apresentam diferentes posicionamentos. Dos sete tutores entrevistados, quatro destacaram que procuram participar do fórum em diferentes momentos, incentivando a participação dos estudantes, propondo questionamentos, trazendo materiais complementares, etc., como é possível notar na fala do tutor Felipe:

Eu como tutor, por exemplo, posso colocar questões, comentar alguma coisa que o colega colocou, faço a intervenção e posso acrescentar coisas [...]. Então o fórum eu acho que ele pode ser um potencializador no momento em que o tutor sabe utilizar, mas ele também pode ser muito ruim, se for deixado de lado, à mercê dos estudantes, porque não vai servir como uma ferramenta a favor da aprendizagem [...] (Felipe).

O posicionamento de Felipe revela o entendimento que possui do seu papel como tutor nestas disciplinas. Ele mostra sentir-se responsável pelo direcionamento das discussões e capaz de contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes. Assume, assim, a posição de mediação pedagógica (Masetto, 2003), orientando, mediando, incentivando e motivando as aprendizagens.

No entanto, duas tutoras apresentam um posicionamento diferente, considerando que as suas intervenções durante a discussão poderiam prejudicar a interação entre os estudantes.

Embora eu sempre fique para o fim, espero eles entrarem para não me antecipar a eles, então fico observando o que eles estão falando e guardo as mensagens para o final (Helena).

Eu sempre leio todas as mensagens, mas eu não interajo muito no meio. Na verdade eu acho que é até um pouco de insegurança minha, não sei, eu fico achando que eu não devo me meter para não levar a discussão para um lugar que não seja necessariamente interessante (Amanda).

Aqui também aparece o entendimento que estas tutoras têm de seu papel. Helena considera que sua participação no fórum pode antecipar discussões que seriam trazidas pelos estudantes e prejudicar a participação destes. Já Amanda mostra-se insegura para tomar para si o direcionamento da discussão.

Apesar dos diferentes posicionamentos dos tutores, há indícios, nos próprios dados da pesquisa, de que sua participação no decorrer da discussão amplia a possibilidade de colaboração. A dinâmica no processo comunicativo foi destacada como elemento fundamental para qualificação desse tipo de atividade, porém participações realizadas apenas no momento final do fórum não contribuem para garantia desta dinâmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações de estudantes e tutores sobre as ferramentas revelam que ambos refletem a partir de suas experiências e aprendizagens; que identificam, no uso dessas ferramentas, potencialidades para que o ambiente virtual da disciplina se configure como um ambiente de aprendizagem; e que também estão atentos às limitações que precisam ser superadas e às possibilidades de minimização das dificuldades encontradas.

Além disso, notamos que a realização de atividades colaborativas, que envolvam a comunicação entre os estudantes, depende não somente das possibilidades oferecidas pelas ferramentas do AVA, mas também do tipo de atividade proposta para ser realizada e do envolvimento dos tutores e estudantes na sua realização.

Ainda, a análise dos dados evidenciou que a forma de interação no AVA aconteceu na perspectiva do *estar junto virtual* (Valente, 2003a; 2003b), pois os tutores, apesar das dificuldades, refletiram sobre sua atuação e buscaram estar sempre à disposição dos

estudantes, auxiliando, questionando e acompanhando-os de forma próxima no uso das diferentes ferramentas. Esse processo de busca por uma comunicação efetiva ressaltou a importância de ações como: manter a motivação e tentar diminuir o sentimento de isolamento; permitir a troca de ideias, o compartilhar experiências, as discussões nas quais cada estudante entra em contato com pontos de vista diferentes, com opiniões contrárias às suas, o que o leva a elaborar argumentos para defender suas ideias e trazer para discussão vivências de sala de aula que enriquecem as reflexões e promovem aprendizagens.

Dessa forma, consideramos que há potencialidades e limites que devem ser considerados pelos formadores dos professores que utilizam essas ferramentas nas disciplinas e também que há indícios de que a comunicação nessas diferentes ferramentas do AVA podem promover reflexões e aprendizagens para os estudantes e também para os tutores.

REFERÊNCIAS

Abreu-e-Lima, D. M., & Alves, M. N. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, 22(2), 189-205.

Alrø, H., & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Livro Editora.

Belloni, M. L. (2003). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borba, M. C., Malheiros, A. P. S., & Zulatto, R. B. A. (2007). *Educação a distância online*. Belo Horizonte: Autêntica.

Gómez, A., & Alvarado, A. V. Q. (2002). Diseñando ambientes digitales para recrear oportunidad de aprendizaje: una experiencia para la formación docente. In M. C. Moraes (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. (pp. 121-136). Campinas: NIED/UNICAMP.

Lapa, A., & Pretto, N. L. (2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em aberto*, Brasília, 23(84), 79-97.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Masetto, M. T. (2003). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In J. M. Moran, J. M. Masetto, & M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (pp.133-173). Campinas: Papirus.

Pierson, A. H. C., Abramowicz, A., Reali, A. M. M., Freitas, D., Mizukami, M. G. N., Bittar, M., Tancredi, R. M. S. P., & Oliveira, R. M. M. A. (2007). *Projeto Pedagógico: curso de licenciatura em Pedagogia – modalidade Educação a Distância*. São Carlos: UFSCar.

Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação*, (24), 63-90. Recuperado em 18 de outubro, 2007 de <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>.

Valente, J. A. (2003a). Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In J.

A. Valente (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola* (pp.1-19). Campinas: NIED/UNICAMP.

Valente, J. A. (2003b). Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 7(12), 139-142.