

Maria da Glória Águas Cardoso

**COMUNICAÇÃO INFORMAL E A EMERGÊNCIA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM
EM CONTEXTO DE E-LEARNING**
Um Estudo de Caso

[Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia]

ORIENTADORA

Professora Doutora *Alda Maria Pereira*

UNIVERSIDADE ABERTA

Lisboa, 2007

**COMUNICAÇÃO INFORMAL E A EMERGÊNCIA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM
EM CONTEXTO DE E-LEARNING**
Um Estudo de Caso

[Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia]

Maria da Glória Águas Cardoso

ORIENTADORA

Professora Doutora *Alda Maria Pereira*

UNIVERSIDADE ABERTA

Lisboa, 2007

Dedico este meu simples trabalho a TODAS AS PESSOAS QUE TÊM FORÇA PARA VIVER! A todas as pessoas que conseguem ultrapassar as adversidades e QUE CONTINUAM A VIVER! A todas as pessoas QUE AJUDAM OS OUTROS A VIVER.

Esta FORÇA, esta VONTADE, têm um nome para mim: *Maria Amélia e Rui* (meus Pais), *Rui Jorge* (meu irmão) e *António Sampaio* (médico e amigo).

AGRADECIMENTOS

Sempre que lia uma tese, um livro ou algum trabalho mais elaborado, achava muito engraçado e até brincava com os “Agradecimentos”. Recordo-me de ter dito à minha orientadora que já tinha parte da tese feita, porque já tinha os agradecimentos!

Hoje, na verdade, compreendo, entendo e, sobretudo, sinto a importância dos OUTROS em tudo o que fazemos. Nada conseguimos sozinhos. E, na verdade, houve pessoas que foram imprescindíveis na realização deste trabalho.

Aos meus colegas do MCEM 04, pela riquíssima experiência e viagem que realizamos em conjunto. Neste “barco” houve pessoas que ficaram, por diferentes motivos: a Anabela Espada pela tranquilidade, calma e apoio ao longo da viagem ...e até hoje! À Patrícia tenho que agradecer a disponibilidade sempre. Mesmo que não soubesse como, tinha sempre uma palavra: “*Se precisares de alguma coisa...*”. Obrigada Patrícia!

A Ana Paula, numa noite em que o desespero estava a chegar e de uma forma espontânea me disse: “*Eu ajudo-te!*”

As noites longas durante as aulas em que me encontrava, a altas horas da madrugada, com o João Vasco.

Mas, quem realmente me “suportou” durante as aulas da parte curricular, quem ouviu os meus “desabafos” foram, sem dúvida, a Anabela e a Vera. Foi com as duas que me fartei de aprender. Com a Anabela a “sabedoria” da tranquilidade e experiência de vida. Obrigada Anabela! Com a Vera a tornar-me um “bocado” mais reflexiva. Mais organizada. E, tenho aqui que desabafar neste testemunho, que quando via as suas respostas “escritas” nas aulas (virtuais), eu pensava: “*Lá está aquela!... ☺ “Lá vou ter que pensar um bocado para lhe responder à letra. ☺ A quem denominei de “xica esperta”. E que, naturalmente, foi uma forma de dizer: “Sabes mesmo?! Fartei-me de aprender contigo!”* Porém, a minha forma de falar a sério “brincando”, tinha sempre algo de verdade. Obrigada Vera! Obrigada efectivamente, e com todas as justas letras, “Xica Esperta”!

E os meus professores? Marcaram-me! Ai, sim! A Prof. Luísa Aires; a Prof. Lina Morgado, a Prof. Lúcia Amante e a Prof. Filomena Amador. Ah.... sim! É impossível esquecer-me de vós! Espero ter sido contagiada pela vossa sapiência! ☺

E as aulas com o Prof. Nuno Barrela? E o Prof. Joaquim Firmino? E com a Mónica Mendes? Ficaram registadas, Prof. Bidarra!

Prof. António Quintas e Prof. Carla Padrel Oliveira, uma feliz coincidência, de um encontro na Universidade Aberta, que me levou a inscrever no Mestrado! Que bom!

Agradeço também a disponibilidade dos alunos sobre os quais incidiu esta investigação, em especial a todos os entrevistados.

E agora, não posso deixar de fora os meus amigos “extra Universidade” que deixaram de “me ver” e que, apesar de reclamarem, foram aceitando. Jamais esquecerei todo o Vosso apoio e carinho nos momentos muito difíceis. Por isso são MEUS AMIGOS e apoio, mesmo nos momentos mais difíceis: Teresa Nóbrega Cidade Lains; Fátima; Edite; Raquel; José Cepeda; Rita; Cristina Lemos, Julieta; Vanda Bandeira; Frederico; Fausto; Teresa Borges Coutinho; Rosalina Gonçalves; Família Leal Monteiro (Soleme – Luanda); João Louro; José Veiga; Isabel Aleluia; Mercedes e Cristina Pombo. Muito obrigada a todos!

Aprendi a ler nas entrelinhas...Os e-mail e sms desde Angola...e em Portugal, davam para fazer outra tese...Aos pedidos de socorro: “Aiiii, professora....estou a ficar com uma branca”, a resposta era: “Continue!”. A sms com 3 ou 4 páginas, a resposta era: “Está bem!”. A aparente distancia, aproximou-me e deu-me confiança. O estar “presente ...ausente”, é uma arte! A paciência e a capacidade de em 5 minutos tornar um discurso escrito, que nem para mim tinha nexos, em algo com “pernas para andar”. A paciência para ler e-mail de páginas e páginas... e páginas. A disponibilidade para “escutar” os desabafos....e depois, para manter “a tal distancia”, dizer: “Bem...vamos ao que interessa!”. ☺ A disponibilidade para dizer: “Só tenho mesmo 5 minutos, Glória”. Eu, com muito esforço, obedecia! E a paciência? Bem... poderia continuar. Mas vou parar. Este parágrafo tem um nome: **Professora Alda Pereira**. Foi um privilégio ter sido sua orientanda. Muito obrigada!

RESUMO

Num mundo em permanente mutação, o uso das novas tecnologias tornou-se o motor dessa mudança. E naturalmente que na Educação já começamos a ver o seu impacto: uma nova forma de aprender; uma nova forma de poder estar ligado em rede; uma nova forma de ensinar. Foi neste ambiente virtual que nos propusemos fazer o nosso trabalho.

A pesquisa aborda o tema da Comunicação no ensino on-line e a importância das Comunidades de Aprendizagem. E teve como objectivo observar de que modo a comunicação informal é potenciadora da emergência de uma Comunidade de Aprendizagem.

A metodologia usada foi a de um estudo de caso, em regime de *e-learning*. A recolha de dados foi efectuada através da análise do discurso de diferentes módulos da disciplina. Estes dados foram complementados com entrevistas semi-directivas. Nesta análise apoiámo-nos, teoricamente, no modelo de aprendizagem Construtivista de Vigotsky e nos conceitos de Comunidades de Prática, preconizados por Wenger e Lave.

Constatámos que a comunicação informal tem um elevado impacto e facilita, estreitando as relações interpessoais e de pertença, não obstante não ser, por si só, suficiente para manter uma Comunidade de Aprendizagem.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem; Zona de Desenvolvimento Proximal; Comunidades de Prática; Comunicação informal; Gestão do Conhecimento.

ABSTRACT

In a world in permanent mutation the use of new Technologies has become a motor of that change and, in Education, we are naturally beginning to watch its impact: a new way of learning; a new way of being networked; a new way of teaching. This was the virtual environment in which we proposed to start our project. The research deals with the topic Communication in the teaching process and the importance of Learning Communities and its objective was to observe how informal Communication can potentiate the emergence of a Learning Community.

The method chosen for our research was the e-learning Case Study. The collection of data was carried out through the discourse analysis of different modules of the discipline on which we conducted a discourse analysis and the obtained data were complemented with semi-directive interviews. Theoretically supported by Vigotsky's model of constructivist learning and by the concepts of Communities of Practice preconized by Wenger and Lave.

We notice that informal communication has a high impact on relationships, facilitating and strengthening interpersonal relationships as well as relationships of belonging, despite not being, by themselves, enough to keep a Learning Community together.

Keywords: Learning Communities; Zone of Proximal Development; Communities of Practice; informal Communication; Knowledge Management

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	2
I.1 Problema de Investigação	4
I.2 Pertinência do trabalho	5
I.3 Apresentação da Dissertação	6
II. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	7
II.1 Das Comunidades de Prática às Comunidades de Aprendizagem	7
II.1.1 Aprendizagem como participação em comunidades de prática.....	12
II.1.2 Modos de pertença em comunidades de prática.....	13
II.2 As Interações Sociais e a Aprendizagem de Vigotsky	23
II.2.1 Teoria Sócio-Construtivista ou Sócio-cultural.....	23
II.2.2 O Ambiente de Aprendizagem Sócio-Cultural.....	28
II.2.3 A Tecnologia: uma mudança de paradigma no ensino.....	34
II.2.4. Ensino on-line: um desafio actual	37
II.3. Tipos de Comunicação: Formal e Informal	43
II.3.1 Breve definição do conceito de comunicação	43
II.3.2 Comunicação Informal nas Organizações.....	45
II.3.3 Comunicação formal e informal	47
II.3.4. Comunicação escrita.....	51
III. METODOLOGIA	57
III.1 Natureza da Pesquisa	57
III.2. Procedimentos Metodológicos	58
III.2.1 Amostra	58
III.2.2. Contexto da Pesquisa	59
III.3 Modo e instrumentos de pesquisa	62
III.3.1 A análise das interações	64
III.3.2 Entrevista Semi-Directiva procedimentos metodológicos	66
IV – ANÁLISE DOS DADOS	69
IV.1. Introdução à análise dos dados	69
IV.2. A análise das interações nos espaços informais	71
IV.2.1. Os espaços não formais	71

IV.2.2 Espaços não formais e início das unidades temáticas (disciplina).....	75
IV.2.3 Os modos de participação nos espaços não formais	86
IV.2.4 Meios de comunicação utilizados.....	87
IV.2.5 Relação entre a comunicação informal e a comunicação nos espaços de trabalho	88
IV.3 Comunicação informal: relação da turma (visão aprofundada nas entrevistas)	89
IV.4. Traços Emergentes da Análise	94
V. CONCLUSÃO	97
V.1 Considerações Gerais	97
V.2 Síntese	102
V.3 Limitações do Estudo.....	104
V.4 Implicações.....	105
BIBLIOGRAFIA	106

ANEXOS

- [A] • AMBIENTAÇÃO: CAFÉ 1 (1º TRIMESTRE)
- [B] • ESPAÇOS INFORMAIS 1 E 2
- [C] • CAFÉ 2
- [D] • UNIDADE TEMÁTICA 1
- [E] • UNIDADE TEMÁTICA 2
- [F] • UNIDADE TEMÁTICA 3
- [G] • UNIDADE TEMÁTICA 4
- [H] • UNIDADE TEMÁTICA 5
- [I] • CAFÉ 3 [3º TRIMESTRE]
- [J] • ESPAÇO INFORMAL 5
- [K] • GUIÃO DE ENTREVISTA
- [K] • GUIÃO DE ENTREVISTA
- [L] • EXEMPLO DA CATEGORIZAÇÃO EFECTUADA NA DISCIPLINA DE EAT

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 • Processo de comunicação entre duas máquinas (figura adaptada de Shannon48: 2)	43
Figura 2 • Simbologia utilizada nos quadros das redes	60
Figura 3 • Simbologia utilizada na categorização das intervenções	60
Figura 4 • Partilha de contactos, Anexo A	72
Figura 5 • Anexo A	72
Figura 6 • Espaço informal I, Anexo B	73
Figura 7 • Espaço informal 2, Anexo B	74
Figura 8 • Espaço informal 2, Anexo B	74
Figura 9 • Espaço informal 2, Anexo B	75
Figura 10 • Café 2, Anexo C	76
Figura 11 • Café 2, Anexo C	77
Figura 12 • Espaço informal 3	79
Figura 13 • Anexo F	80
Figura 14 • Temática 4, Anexo G	80
Figura 15 • Espaço informal 4, Anexo I	82
Figura 16 • Espaço informal 4, Anexo I	82
Figura 17 • Espaço informal 4, Anexo I	83
Figura 18 • Espaço informal 4, Anexo I	83
Figura 19 • Espaço informal 4, Anexo J	84
Figura 20 • Espaço informal 5, Anexo J	84
Figura 21 • Espaço informal 5, Anexo J	85
Figura 22 • Espaço informal 5, Anexo J	85
Figura 23 • Espaço informal 5, Anexo J	86
Figura 24 • Espaço informal 5, Anexo J	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 • Cronograma temporal do módulo <i>Ambientação</i>	69
Quadro 2 • Cronograma temporal da disciplina e respectivas unidades temáticas	70
Quadro 3 • Cronograma temporal da disciplina do 3º Trimestre	70

I. INTRODUÇÃO

“Se a maioria das Organizações soubessem o que já sabem, seriam todas inteligentes” (Miller)

Nos últimos dez ou quinze anos, de acordo com a análise de muitos especialistas actuais, vivemos a transição para uma “Sociedade do Conhecimento”. Essa nova sociedade que se está a formar tem por base o capital humano ou intelectual. Este conceito está intimamente ligado a novas experiências de espaço e tempo. A gestão do conhecimento é extremamente importante para a dinâmica do processo de inteligência competitiva. Por meio dela, os fluxos informais são trabalhados e permitem às pessoas de uma qualquer organização interacção e partilha de informação e conhecimento.

Por isso, as organizações devem valer-se de modelos de gestão do conhecimento, de modo a propiciar um contexto colaborativo capaz de ser criador de conhecimento organizacional, resultando no crescimento individual e colectivo pelos seus membros.

Além disso, as organizações que actuarem neste novo paradigma estão forçosamente a criar um ambiente colaborativo dirigido ao sucesso dos seus objectivos organizacionais, tornando-se capazes de serem competitivas em termos internacionais. Em nosso entender, este modelo de gestão não será um mero diferenciador, mas antes uma exigência para a sobrevivência da organização. A gestão do conhecimento necessita de variáveis e contextos que somente são possíveis a partir do comprometimento de todos os indivíduos. Assim, as palavras *Conhecimento* e *Educação* voltaram a exercer um novo fascínio. O mais importante nesse novo cenário não é apenas ter acesso à informação, mas saber lidar com a informação e transformá-la em conhecimento. Esse é o elemento essencial para a sociedade actual. O que se percebe é que actualmente o que mais se explora são a inteligência e o conhecimento do trabalhador, contrariamente à situação anterior que tinha o seu foco na sua força física. Isso deve-se, principalmente, à informatização de actividades rotineiras, há algum tempo efectuadas por computadores. O mundo das novas tecnologias de comunicação é caracterizado por atributos como interactividade, mobilidade, multiplicidade, inter conectividade, globalização e velocidade. Presenciamos, assim, mudanças significativas de valores. Dificilmente, teremos num

futuro, já a “acontecer”, o conceito de produtos nacionais., ou tecnologias nacionais, ou indústrias, etc. O que distinguirá o conceito de “nacional” serão os cidadãos de cada nação. As competências e habilidades de cada povo, serão a sua riqueza, já preconizado no livro de “A Riqueza das Nações” (Landes, 2001). As competências e habilidades individuais farão a diferença de cada nação e de como ela poderá contribuir, qual o valor que ela acrescenta ao Mundo Global.

O aluno deve ser visto como um ser "total" e, como tal, possuidor de inteligências outras que não somente a linguística e a lógico-matemática. Outras inteligências devem ser desenvolvidas como a espacial, a corporal, a musical, a interpessoal e a intra-pessoal, como argumenta Gardner (1995).

Naturalmente que a Educação tem um papel crucial nesta mudança de paradigma E os novos paradigmas consideram que os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade em constantes mudanças, assim como devem ser os construtores do seu conhecimento e, portanto, serem sujeitos activos deste processo onde a "intuição" e a "descoberta" são elementos privilegiados desta construção.

No entanto, este constante desafio necessita de meios tecnologicamente avançados que sejam capazes de responder a problemas advindos da complexidade e dimensão desta nova era. A ubiquidade, sendo uma das características fundamentais da Internet, permite-nos aceder, seja à informação seja à formação, sem limitações espaço-temporais o que nos leva a exigir intervenções efectivas na aprendizagem para que se realizem e concretizem os seus objectivos.

Neste contexto de inovação, urge pensar em tecnologias que fomentem a interactividade entre aqueles que procuram informação, para que dessa forma se consiga atingir o conhecimento desejado.

Os ambientes de aprendizagem *on-line* representam, assim, não só uma alternativa ao Ensino Presencial como também uma variante do Ensino à Distância (EAD) que, recorrendo a ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, propiciam uma aprendizagem interactiva a partir de uma dinâmica e extensa partilha de informação, ideias e opiniões entre os alunos.

Foi precisamente neste ambiente on-line, onde os alunos possuíam ferramentas síncronas e assíncronas, que realizamos a nossa investigação, sob a forma de estudo de caso. Claro está que existem inúmeros contrastes entre estas duas abordagens ao ensino, mas, no que diz respeito à utilização de modelos de EAD, podemos afirmar que essas diferenças constituem inequívocas mais-valias no processo de aprendizagem.

De acordo com os modelos pedagógicos preconizados para a aprendizagem, e tendo como base conceptual o modelo preconizado por Vigotsky, torna-se possível a existência das seguintes características:

- O aluno partilha o seu conhecimento, ideias, experiências, através de ferramentas assíncronas – em tempos diferentes – e num modelo de comunicação de muitos para muitos;
- Permite a reflexão prévia de cada aluno, antes de participar na discussão, de forma a melhor gerir o tempo, de acordo com as suas características;
- Por fim, leva à eventual diminuição das barreiras comunicacionais e das inibições que são extremamente frequentes em ambientes de aprendizagem presencial.

Neste novo modelo educacional, os professores deixam de ser meros “transmissores de informação”, passando a actuar como facilitadores do processo de aprendizagem, onde o aprender a aprender é privilegiado em detrimento da memorização. E é neste ambiente de mudança, onde o aluno aprende com os outros, com o mundo social, segundo Vigotsky, e do envolvimento mútuo e da partilha (Wenger, 1999) poderá surgir uma comunidade de aprendentes. O ambiente em que decorreu a nossa observação foi um ambiente virtual, conseguido através de uma plataforma *Learning Management System*, e toda a Comunicação se efectuou, tendo em conta o contexto em que estávamos inseridos: **O Espaço Virtual**.

I.1 Problema de Investigação

E foi o gosto por esta nova forma de comunicar, que nos levou a observar, no âmbito de um projecto mais abrangente a decorrer sobre Comunidades de Aprendizagem, e formular o nosso problema de investigação: **de que modo a comunicação informal, decorrente do uso também da escrita poderá potenciar o desenvolvimento de uma Comunidade de Aprendizagem**; tendo como fundamentação teórica os conceitos preconizados por Lave e Wenger (1991) e o modelo teórico-construtivista de Vigotsky em que a “aprendizagem é resultado da relação com o outro”.

Algumas **sub-questões** que ajudam a clarificar o problema são:

- Será que a emotividade colocada nos cafés, *chats*, *messenger* propiciam a formação de laços de pertença e um maior envolvimento?
- Será que a intensidade com que as pessoas participam nos locais de comunicação informal é semelhante às intervenções em sala de aula?
- Quais as motivações que levam á participação nos espaços de comunicação informal?
- Como é que os diversos membros da comunidade se posicionaram nos diversos espaços, formais e informais?
- Será que as trocas de mensagens no bar indiciam uma *interconectividade* entre os participantes que se reflecte positivamente na “sala de aula”?
- Será que os alunos que se situam numa zona mais central nos bares, mantém essa mesma postura nas salas de aula?

1.2 Pertinência do trabalho

Através da observação de uma turma de mestrado, on-line, daremos resposta a este desafio, com o objectivo de retirarmos indicadores de como poderemos, em futuras turmas on-line, aplicar de uma forma mais eficaz a maneira como comunicamos para potenciar uma Comunidade de Aprendizagem. Outro dos objectivos deste trabalho é também, através das conclusões, procurar compreender como é que o tipo de comunicação existente nas empresas poderá ser um catalisador para as pessoas que trabalham em projectos conjuntos, de que forma ajuda a estabelecer elos de ligação informais que ajudem a organização a tornar-se mais “rica” com o conhecimento explícito e a tornar mais motivador os espaços onde poderá haver partilha do seu conhecimento tácito. Sabemos que o conhecimento tácito é individual, porém, após a internalização com os “demais”, irá transformar-se em

conhecimento e, ao ser verbalizado, cria a riqueza das organizações. É toda esta dinâmica de gestão do conhecimento que através da palavra “escrita informal” pretendemos conhecer e compreender.

I.3 Apresentação da Dissertação

O presente estudo encontra-se organizado em cinco capítulos. No **Capítulo I - Introdução**, apresentamos o problema em estudo e justificamos a sua pertinência.

Sendo o nosso estudo integrado dentro da problemática das Comunidades de Aprendizagem e como é que aprendemos, seguindo o modelo construtivista de Vigotsky, dedicamos o nosso **Capítulo II – Enquadramento Conceptual**, a uma revisão bibliográfica do conceito de comunidade de aprendizagem, tendo como base teórica os conceitos de Lave e Wenger. Integramos também neste capítulo uma revisão bibliográfica e conceptual do conceito de Comunicação, incluindo naturalmente alguns comentários sobre a forma de comunicação escrita, onde incide a nossa análise do discurso. De todo o trabalho de natureza metodológica apresentado no **Capítulo III**, damos especial destaque à concepção dos nossos instrumentos de recolha de dados - entrevista e grelha de análise de discurso - bem como o seu modo de aplicação.

No **Capítulo IV** procedemos a uma análise dos dados, com base no quadro conceptual referido anteriormente. As conclusões bem assim como todas as limitações deste trabalho, e implicações da investigação, estão explicitadas no **Capítulo V**.

Temos ainda quadro de **Anexos**, onde inserimos todos os quadros de redes respeitantes a análise do discurso e o pré-guião da entrevista. Por uma questão de ética não anexamos as gravações das entrevistas que se encontram em formato áudio, assegurando o total anonimato dos entrevistados.

II. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

II.1 Das Comunidades de Prática às Comunidades de Aprendizagem

Iniciamos este capítulo com uma breve retrospectiva do conceito de Comunidade de forma a enquadrá-lo no nosso trabalho.

O termo comunidade utilizou-se de diversas formas tanto na linguagem científica como na linguagem popular. Fala-se, por exemplo, de comunidade de interesses, comunidade académica, comunidade de nações, comunidade europeia, comunidade de amigos da arte, etc. Para os sociólogos, que utilizam o termo de maneira mais sistémica, uma comunidade é um tipo especial de grupo social. Um grupo social é um conjunto de pessoas que perseguem um fim comum, para o qual estabelecem uma rede de relações produto da sua interacção e comunicação, cuja conduta se rege por um conjunto de normas culturais e compartilham interesses, crenças e valores comuns.

Estas normas, interesses, crenças e valores estabelecem a identidade e os limites do grupo e diferenciam-nos do seu meio. Existe igualmente uma componente afectiva, de solidariedade mútua e um sentimento de pertença ao grupo, o qual permite aos seus membros identificarem-se com ele e com os seus padrões culturais característicos e distinguir quem pertence ao grupo e quem é exterior a ele. Concebido desta forma, o grupo social é uma unidade de pensamento, sentimento e acção e tem uma maior permanência em relação a outros agrupamentos sociais. Exemplos de grupo são uma família, um grupo de amigos, um grupo de trabalho. Os grupos distinguem-se das categorias sociais porque as categorias são conjuntos de pessoas que possuem atributos comuns, por exemplo, sexo, idade, profissão, o público de uma sala de concertos ou que assiste a um teatro, etc., mas não mantêm necessariamente relações entre si. Os membros destas categorias podem converter-se num grupo social e formarem uma associação de adeptos de um determinado género musical, uma associação profissional ou de pessoas de idades similares, mas enquanto não se associarem voluntariamente não constituem um grupo social e continuam a ser uma categoria social.

A tradição sociológica considerou a comunidade como um agrupamento de pessoas, que além de exibir as características dos grupos sociais, tem uma base territorial ou um território geográfico que lhe serve de assento. As primeiras conceitualizações sobre comunidades efectuaram-se sobre a base de comunidades territoriais onde uma pessoa podia passar toda sua vida, pois eram relativamente auto-suficientes. Uma cidade, um povo, uma aldeia, uma comunidade, constituem exemplos deste conceito de comunidade. Neste conceito está presente a ideia segundo a qual uma comunidade implica laços mais estreitos entre os seus membros que os existentes entre os membros de uma sociedade maior e mais ampla. Existe o que se chama um "sentimento comunitário" entre os membros de uma comunidade.

No entanto, actualmente o uso do conceito de comunidade é muito diferente segundo os contextos e utiliza-se actualmente de uma forma mais variada e ampla. Tende-se inclusive a chamar comunidade a agrupamentos que não são senão categorias sociais. Como consequência do crescimento da urbanização, das cidades, os grupos sociais, entre eles as comunidades, transcenderão as suas fronteiras territoriais. Quem colocou relevo na natureza não territorial das comunidades modernas foram os sociólogos especializados na análise de redes sociais (Scott, 1994; Wasserman e Faust, 1995 cf. Racuero, 2005).

Além de estudar os atributos dos membros de um grupo, os sociólogos das redes sociais analisam as relações que se produzem entre eles, o seu objectivo, intensidade, qualidade e a estrutura e dinâmica que surge delas. Wellman e Gulia (1999, em Raquel Recuero, 2005), por exemplo, estudaram comunidades cuja rede de relações, se estende para além das suas fronteiras geográficas. Essas relações tendem a especializar-se e são contextualizadas e globalizadas ao mesmo tempo, isto é, uma pessoa relaciona-se com outras não de uma maneira total e integral, mas em certos contextos específicos e estabelecerá relações com outras pessoas diferentes se o contexto e o objectivo dessa relação é diferente.

Segundo Wellman e Gulia (*in* Castells, 1999), a rede de relações na qual participa uma pessoa pode compreender pessoas que se encontram muito distantes no espaço geográfico. Essa tendência reafirma-se agora ainda mais no ciberespaço, onde se potencia a capacidade de sociabilidade das pessoas e se cria a possibilidade de uma nova forma de sociabilidade entre elas. Wellman e Gulia (*ibidem*) mostraram que as comunidades virtuais são também comunidades, ainda que os seus

membros não tenham proximidade física e entre eles se desenvolvem laços similares aos das comunidades territoriais (Wellman, 1999 cf. Castells, 1999).

Os grupos sociais, muito antes do advento das novas tecnologias e de toda a comunicação electrónica, já tinham passado as fronteiras geográficas. Por exemplo, as sociedades científicas e profissionais existem desde há muito tempo, ainda quando não existia nem sequer o telefone como meio de comunicação. Os poetas comunicavam-se através da escrita de cartas e reuniam-se em cafés, como o caso em Portugal das célebres “tertúlias”, com o objectivo de partilhar e discutir quer assuntos relacionados com a sua escrita, quer de outra índole. O mesmo acontecia com cientistas que se reuniam em sociedades para partilhar interesses comuns, trocar experiências, conhecimentos e realizar actividades de diversa índole. A comunicação mediada por computador permitiu que essas comunidades se pudessem fortalecer devido à facilidade, rapidez e instantaneidade da comunicação e a menor dependência do espaço e do tempo.

Com a Internet surgiu primeiro o correio electrónico como meio de comunicação entre pessoas e os cientistas e académicos encontraram nesse meio um instrumento para discutir e trocar resultados e avanços de investigações. Depois apareceram outros serviços de comunicação que facilitaram o aparecimento das primeiras comunidades virtuais. Por uma parte, temos os *Newsgroups* da *Usenet* e as listas de discussão ou conferências electrónicas, que são instrumentos de comunicação em tempo diferido (ou comunicação assíncrona) e, por outro, ambientes de comunicação em tempo real: como o *Internet Relay Chat* (IRC), *Messenger*, *Skype*, como comunicação síncrona. Após esta etapa, os internautas descobriram que a Internet podia servir de plataforma para construir uma gigantesca biblioteca electrónica, onde se podiam armazenar enormes quantidades de documentos com informações sobre os tópicos mais diversos. Assim surgiu o Gopher e quase imediatamente depois o *World Wide Site* (ou simplesmente o *Site*).

Actualmente, está a produzir-se uma convergência entre serviços de armazenamento e busca de informação e serviços de comunicação. O *site* permite integrar também funções de comunicação e assim se deu o nascimento das comunidades virtuais que possuem um site como centro de coordenação tanto de reservatórios de informação como de comunicações. O *site* converteu-se no “território” de uma comunidade virtual. Um território não geográfico como o das comunidades que estudaram os sociólogos numa etapa do desenvolvimento da Sociologia, senão um território electrónico, distribuído no novo espaço a que chamamos “ciberespaço”

De acordo com Lévy (1999), etimologicamente, virtual tem a sua origem no latim “*virtualis*”, derivado do substantivo comum, do latim vulgar, *virtus*, que significa força, potência. Para se compreender este conceito, Lévy apela aos ensinamentos da filosofia escolástica, segundo a qual «*virtual es aquello que existe en potencia pero no en acto*» (1999: 17). A imagem da árvore e da semente permite-lhe clarificar esta noção, já que, segundo ele, a árvore está virtualmente presente na semente.

Consciente de que o virtual se está a tornar numa das categorias mais importantes da cultura contemporânea, Miranda (1996) também procurou explicar este termo, para quem virtual é «*o espaço do imaginário (determinado metafisicamente, mas também teologicamente ou politicamente) onde se instituíam, ou se construía, as possibilidades*» (p. 1). Tendo por base o esquema aristotélico da *dynamis/energeia*, que articula potencialidade e actualização, o virtual corresponderia à potencialidade, pois, segundo este autor «*de entre várias possibilidades apenas uma era realizada em cada momento*» (*idem*).

A palavra virtual surgiu nos estudos sobre o impacto dos novos *media*, em oposição a real. Segundo Lévy (1999), o uso corrente do conceito de real pressupõe uma realização material, tangível, em oposição ao virtual que expressaria a ausência pura e simples da existência. Consideramos com Lévy pertinente retirar importância à excessiva ênfase dada à virtualidade das novas comunidades, na medida em que os seus habitantes as definem e as sentem como comunidades reais.

Segundo Lévy (1999) e Palloff & Pratt (1999), uma comunidade virtual é formada a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos, de projectos mútuos e valores de troca, estabelecidos num processo de cooperação. Elas não são baseadas em lugares e filiações institucionais, muito menos em "obrigações", sejam elas de que tipo forem. Um curso não é "concluído" por um aluno, "porque sim". Para que este o conclua é necessário que tenha algum envolvimento, motivação, etc. E esta motivação deve ser bem mais consistente do que uma ordem de um superior.

Lévy (1999), afirma que nas comunidades virtuais de aprendizagem as relações on-line estão muito longe de serem frias. Elas não excluem as emoções. Entre os participantes de comunidades virtuais também se desenvolve um forte conceito de "moral social". Uma espécie de código de conduta, um conjunto de leis não escritas, que governam as suas relações, principalmente no que se refere à pertinência das informações que circulam na comunidade. Ou seja, não é necessário impor o que "pode" e o que "não pode" numa comunidade. Ela mesma se auto-regula, se organiza. Se não for assim, não é uma comunidade...

A "moral" de uma comunidade virtual é a da reciprocidade, ou seja, se aprendemos algo lendo as trocas de mensagens, é preciso também expressar o conhecimento que temos quando uma situação problema ou questionamento for formulado. A responsabilidade de cada um envolvido no processo e o seu julgamento aparecem naturalmente (e bem claramente!) no ciberespaço, pois, durante os processos de interacção, os participantes activos constroem e expressam competências, que são reconhecidas e valorizadas de imediato pela própria comunidade. Os líderes, julgamos, tendem a surgir naturalmente. E no grupo, os papéis são assumidos claramente, tal como acontece na Dinâmica de um Grupo, conceito utilizado pelo psicólogo Kurt (Lewin, 1944). Há *o implicativo*, *o contestatário*, *o meigo*, ... e é com todos que se constitui a comunidade.

Como afirma Castells (1999), nas comunidades virtuais também "se constroem afinidades, parcerias e alianças intelectuais, sentimentos de amizade e outros, que se desenvolvem nos grupos de interacção, da mesma forma como acontece entre pessoas que se encontram fisicamente para conversar. E sem dúvida que a personalidade de cada participante acaba por se expressar através do estilo de escrita, competências e tomadas de posição, evidenciadas nas relações humanas presentes nas interacções. Desta forma, as comunidades não estão livres de manipulações e enganar, assim como em qualquer outro espaço de interacção social.

Uma comunidade que sustente uma efectiva rede de comunicação aprende com seus próprios erros, pois estes são difundidos por toda a rede e voltarão para a sua origem ao longo de laços de realimentação. Devido a isso, a comunidade pode corrigir os seus erros, auto-regulando-se e auto-organizando-se. Esse é o mais difícil dos desafios, quando falamos em comunidades virtuais. Elas são autónomas. Devem ter organização própria, serem auto-suficientes e auto-organizadas. Devem ter vida social activa, pois é essa vida social que proporciona os laços, importantes para a criação e manutenção da sensação de pertença, que é o que virá a motivar a participação e comportamento activo de acção.

Comunidades virtuais são como 'organismos vivos' e em constante 'mutação' e a tendência à dispersão é grande. Este aspecto requer dos moderadores e planeadores uma atitude atenta. Essa é, sem dúvida, uma atitude difícil de ser mantida quando se trata de grupos de origens tão diversificadas como os públicos de listas de discussão (por exemplo) onde o elo de ligação dos participantes é, inicialmente, um tópico académico ou uma área de conhecimento.

Contudo, essa experiência mostrou-se adequada a todos os grupos estudados, já tendo sido repetida, com sucesso, em vários outros grupos, de temáticas variadas, reafirmando, na prática, o que diz Simon (2000), quando se refere à prática de comunidades em rede, afirmando que "*basicamente todas as atividades na rede se desenvolvem em torno de alguma comunidade virtual*". A esse propósito parece--nos oportuno referir o que Piaget diz:

" [...] na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da acção e uma sociedade é essencialmente um sistema de actividades, cujas interacções elementares consistem, no sentido próprio, em acções se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou equilíbrio [...] É da análise dessas interacções no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações colectivas, ou interacções modificando a consciência dos indivíduos." (1973)

Essas representações colectivas, a que se refere Piaget, são a base de qualquer trabalho em comunidades, ou seja, "o conhecimento humano é essencialmente colectivo, e a vida social constitui um dos factores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos E é neste contexto de virtualidade onde os seus elementos são "vivos" e que sentem a sua comunidade como real e actuam com interesses partilhados que julgamos ser o momento para reflectirmos sobre a aprendizagem neste espaço virtual.

II.1.1 Aprendizagem como participação em comunidades de prática

A educação constitui um fenómeno emergente das práticas em que os alunos são imersos e em que participam. Isto decorre da ideia de que as aprendizagens são elementos integrantes das práticas sociais (Lave e Wenger, 1991). Para clarificar o que se entende com a ideia de *aprendizagem como participação em comunidades de prática*, é necessário analisar em pormenor este conceito e algumas das ideias que lhe estão associadas.

De acordo com Wenger (1998), "as comunidades de prática dizem respeito ao conteúdo, (...) não à forma [das actividades]" (*ibidem*, p. 229). Apesar das múltiplas formas que podem tomar, podemos considerar três elementos estruturais nas comunidades de prática (Wenger, McDermott & Snyder, 2002): *o domínio, a comunidade e a prática*.

O *domínio* é aquilo que ajuda a criar uma base comum e um sentido de desenvolvimento de uma identidade, legitimando a existência da comunidade através da "afirmação dos seus propósitos e valor aos membros dessa comunidade" (*ibidem*, p.27). Trata-se do elemento principal de inspiração

dos membros para contribuírem e para participarem de modo a fazerem sentido os significados das suas acções e das suas iniciativas. Como no nosso estudo de investigação, o domínio é claramente entendido como não sendo a tecnologia em si mesma, mas sim os problemas e as situações que os alunos abordam.

“A *comunidade* é aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p.28). Assumindo que a aprendizagem é uma questão, essencialmente, de pertença e de participação, a comunidade torna-se um elemento central como grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si, desenvolvem um sentido de envolvimento e de pertença. Mas, a ideia de comunidade não implica que exista homogeneidade. Se as interações a longo prazo tendem a criar uma “história comum e uma identidade comunitária” (*ibidem*, p. 35), ao mesmo tempo ela encoraja a diferenciação entre os membros que assumem papéis distintos e criam as suas diversas especialidades e estilos.

A *prática* é constituída por um conjunto de “esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos que são partilhados pelos membros da comunidade. Enquanto que o domínio denota o tópico em que a comunidade se foca, a prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém” (*ibidem*, p.29). A prática tende a evoluir como um *produto colectivo* integrado no trabalho dos participantes, organizando o conhecimento em formas que o tornam útil para eles próprios na medida em que reflecte a sua perspectiva.

II.1.2 Modos de pertença em comunidades de prática

Para Wenger (1998), as Comunidades de Prática são grupos de pessoas que se juntam informalmente, partilham um empreendimento comum e tratam de temas específicos de uma forma apaixonada: comerciais que se juntam para identificar os motivos da quebra de vendas, professores envolvidos no insucesso escolar dos alunos, técnicos de um serviço que têm um problema comum a resolverem. Uns reúnem-se regularmente, enquanto outros podem fazer as suas trocas comunicativas por correio electrónico, podendo haver ou não agendas formalizadas de trabalho.

Em todas elas, poder-se-á constatar uma partilha de conhecimentos e de experiências, tendo em vista, por exemplo, a resolução criativa promovendo novas abordagens para problemas identificados

pela comunidade. As Comunidades de Prática distinguem-se doutro tipo de grupos, nomeadamente dos grupos formais de trabalho, das equipas de projecto ou das redes informais pelas seguintes razões (Wenger, 1998):

- Existem interesses, experiências e vivências que se pretendem partilhar, num modo pouco formal e renegociado ao longo de diversos estágios em que se vai criando uma identidade social do grupo o que permite a sua transformação em comunidade;
- Discutem-se em comum soluções para problemas difíceis de resolver e esta capacidade adquirida e partilhada espelha-se nas actividades realizadas, através de rotinas, sensibilidades, vocabulário, estilos e artefactos, entre outros, que todos os membros desenvolvem e aplicam;
- As pessoas são mobilizadas e dão valor pelo que poderão aprender e progredir em conjunto, ao longo dos diversos estágios de desenvolvimento da comunidade, e em torno de coisas que interessam a todos;
- Como resultado, as práticas dos seus membros reflectem o entendimento do que é importante para a comunidade em cada momento;
- Funcionam como sistemas autogeridos que existem enquanto houver partilha de conhecimento, de interesses e de experiência num clima de aprendizagem;
- A envolvente pode condicionar os seus membros, todavia estes têm um impacto e um papel de dinamizador e de influência, no meio em que se inserem, trazendo para a comunidade novos membros;
- Num sentido mais profundo e segundo Wenger (1998) existem nestas comunidades processos de aquisição, acumulação e difusão do conhecimento e poder-se-á afirmar que o centro destas comunidades é, na prática, o conhecimento;
- Há espaço e tempo para as trocas e interpretação da informação, porque os membros têm uma compreensão partilhada, sabem o que é relevante e útil num determinado momento.

Por outro lado, Wenger (1998, p. 86) considera as Comunidades de Prática como o suporte duma história partilhada de aprendizagem desde que se verifiquem duas condições: envolvimento mútuo e partilha de aprendizagem significativa. Propõe-nos, para tal, um nível de análise da aprendizagem que é o das Comunidades de Prática, partindo da noção de prática social e adoptando uma posição

filosófica inspirada na noção de praxis. Isto implica encarar a aprendizagem como parte integral da prática social, sendo que essa mesma prática é gerada pelo “fazer” nas suas dimensões histórica e social e na capacidade de produzir a partir das acções, estrutura e significado. Neste sentido, as pessoas precisam de negociar o significado daquilo que fazem no seu dia a dia e fazem-no através de dois processos que formam uma dualidade fundamental para a experiência humana de significado e para a natureza da prática: a participação e a reificação (Wenger, 1998).

É neste contexto que o autor descreve uma comunidade de prática a partir de três dimensões: *empreendimento comum*, *envolvimento mútuo* e *reportório partilhado*. A prática serve como fonte de coerência de uma comunidade e inclui linguagem, instrumentos, documentos, negociações, histórias. Esta prática, segundo Wenger tem um carácter mais colectivo, em confronto com o conceito de identidade, que é mais individual. E é extremamente interessante este aspecto no nosso estudo, pois é na prática que, através da comunicação, existe a negociação do significado (através da discussão, negociação e reificação temática). E são estas vivências colectivas que poderão levar a um sentimento de identidade, tendo por base laços de pertença. Portanto, uma prática não existe em abstracto, ela depende de pessoas envolvidas mutuamente em acções com significado partilhado, pressupondo uma relação de entajuda, entre os participantes, que é necessária à partilha de conhecimentos sobre a prática.

Quanto ao significado, ele é fruto de negociações entre os membros da comunidade que se comprometeram em alcançar um determinado empreendimento comum. Este, por sua vez, é o resultado dum processo colectivo de permanente negociação que reflecte, segundo Wenger, a complexidade da dinâmica de envolvimento mútuo, criando, por sua vez, relações de responsabilidade mútua entre as pessoas implicadas.

O reportório de informação partilhado apoia-se em interpretações que constituem pontos de referência, mantendo uma certa dose de ambiguidade necessária à negociação de novos significados. Os elementos do reportório são muito variados e podem incluir, nomeadamente, protótipos, rotinas, actividades, palavras, instrumentos, procedimentos, histórias, gestos, símbolos ou conceitos que a comunidade criou ou adoptou ao longo da sua existência e que se tornaram parte integrante da sua prática.

Como refere Dias, Figueiredo (Maio, 2002):

“histórias vividas em conjunto, de estilos, de artefactos usados em comum, de acções empreendidas, de conceitos compartilhados, de gírias desenvolvidas na vivência colectiva. De facto, para que uma comunidade se reconheça como comunidade tem que ter histórias – tem que ter uma história! Os seus membros têm que se poder lembrar daquilo que viveram e construíram em conjunto”.

As três dimensões atrás mencionadas (envolvimento mútuo, negociação partilhada e reportório partilhado) pressupõem que haja uma efectiva relação entre as pessoas, laços de confiança entre elas e promoção da cooperação.

Para que uma comunidade de prática exista e perdure, há um conjunto de elementos que Wenger (1998: 125-126) considera fundamentais. Destacam-se os seguintes:

Tempo e Espaço

- Uma comunidade precisa de estar presente na vida dos seus membros e ser visível para eles;
- Uma comunidade tem o seu ritmo de eventos e rituais que reforçam as suas relações e valores.

Participação

- Os membros de uma comunidade precisam de interagir para construir a sua prática partilhada;
- A participação deve ser fácil, na medida em que as comunidades competem com outras prioridades na vida dos seus membros.

Criação de Valor

- No curto prazo, as comunidades desenvolvem-se a partir do valor que fornecem aos seus membros, logo cada interacção precisa de criar valor;
- No longo prazo, como os seus membros se identificam com o empreendimento comum da comunidade, existe um compromisso com o seu desenvolvimento.

Conexões

- Relações com o mundo ou com outras comunidades (reforça-se a necessidade de complementaridade e interacção entre local – comunidade – e global – meio ou outras comunidades, por exemplo).

Identidade

- Pertencer a uma comunidade de prática implica parte da identidade de quem é competente;
- As comunidades bem sucedidas têm uma identidade bem marcada que transita para a vida dos seus membros.

Sentimento de Pertença e Fronteiras

- Interagindo com colegas, desenvolvendo amizades e construindo bases de confiança, o valor de pertença deixa de ser instrumental e passa a ser também pessoal;
- As comunidades de prática possuem diversos níveis de participação e as fronteiras são complexas, daí a importância da participação de pessoas que estão na periferia.

Desenvolvimento da Comunidade

- A maturação e integração da comunidade fazem através de estágios de desenvolvimento das relações que são estabelecidas com o (e no) mundo;
- A construção activa duma comunidade bem sucedida pressupõe, na maioria dos casos, uma pessoa ou núcleo que assume a responsabilidade pela sua evolução.

Por tudo isto, uma comunidade de prática é um óptimo canal para mover informação ou boas práticas não só porque retém o conhecimento duma forma viva e vivida como pela própria acção da comunidade em que ocorrem os processos de interacção social. É esta interacção que tem o poder de construir boas práticas e soluções inovadoras, através da prática e da identidade partilhada pelos seus membros, que a sociedade no seu todo irá beneficiar.

A perspectiva situada de Lave e Wenger (1991) entende a aprendizagem como uma experiência que faz parte integrante da participação em comunidades de prática. A participação é algo emergente e intencional que não pode ser prescrito nem legislado. É no entanto, possível pensar em modos de enriquecer a atmosfera da comunidade onde se pretende promover determinadas formas de participação.

Deste ponto de vista, podemos sublinhar que não se pode entender a aprendizagem escolar como o resultado do ensino feito pelo professor, não existe tal causalidade entre ensino e aprendizagem. A aprendizagem ocorre na medida em que os alunos participam em práticas. Isto contrasta com a maior parte das actividades de aprendizagem em sala de aula, que envolvem o conhecimento abstracto e fora do contexto. Para Lave (1991) a aprendizagem - como ocorre normalmente - é uma função da actividade, do contexto e da cultura na qual ele ocorre. Com isto pretende Lave dizer - aprendizagem situada.

Estas perspectivas de aprendizagem situada ou comunidades de prática originadas, sobretudo, dos trabalhos de Jean Lave e Etienne Wenger (Lave, 1996; Lave e Wenger, 1991) ajuda-nos a

compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem num contexto sociocultural local em particular, no nosso caso num ambiente virtual. De acordo com tais perspectivas, a representação de conhecimento é algo que é compartilhado ou distribuído entre as pessoas, algo que estaria no interior entre pessoas e nos ambientes nos quais elas estão inseridas e que desenvolvem as suas actividades. Na medida em que uma pessoa está inserida na dinâmica local de alguma comunidade de prática, ela pode, naturalmente, “participar”.

Neste contexto de inserção específico pode ocorrer que, em alguns momentos, esta pessoa se mostre mais participativa do que em outros momentos. Isto não implica, contudo, que, nestes momentos de menor participação, a pessoa não esteja a aprender. De facto, a aprendizagem – em qualquer que seja o contexto – é compreendida por Lave (1996) como sendo mudança de participação em práticas. Desta participação, resulta que, numa comunidade de prática, o sucesso ou não do indivíduo é o que o faz ser reconhecido como competente.

Para que aconteça a aprendizagem situada preconizada por Lave, terão que existir, segundo Wenger (1998) estruturas que incluam uma **mutualidade**:

- a) Existirem elementos que facilitem as interacções (como no nosso caso de estudo, uma aula virtual e todas as formas de comunicação existentes);
- b) Existirem tarefas conjuntas previamente definidas;
- c) E permitir uma participação periférica que à medida que se desenvolvem as interacções, nomeadamente a comunicação informal, esses elementos se sintam motivados e à vontade para participar e interagirem livremente uns com os outros. Deve ser o próprio grupo de alunos e professores que tem a responsabilidade pela definição das metas e das formas de trabalhar para as atingir.

Como acabamos de referir, a aprendizagem segue múltiplos caminhos, podendo ocorrer na interacção entre professor e aluno, entre alunos ou entre participantes da prática.

A **competência** não se trata de algo que possa ser predefinido ou daquilo que significa a priori ser competente. A competência é criada e definida na acção. Por esta razão, os participantes numa comunidade de prática devem ter oportunidades para actuar e por em evidência as suas competências, incluindo um sentido de que existe espaço para tomarem iniciativas. Condições para que essas iniciativas se tornem visíveis e patentes a outros. Criando ocasiões para usar certas

capacidades e conhecimentos, e partilhando soluções para problemas específicos. Propondo e tomando decisões quer em pequeno grupo, quer a nível mais global. Compreensão de que existem momentos de dar contas do trabalho feito (i.e. apresentando as metodologias e os resultados do seu trabalho a outros). Discutindo, exercendo e sujeitando-se a uma avaliação crítica por parte dos outros. Identificando diferentes estilos de fazer as coisas e confrontando-os com os seus próprios e tirando daí implicações.

Estas características inserem-se no conceito de **mutualidade** de Wenger (1998). Ou seja, sugere que exista uma **convergência**, isto é, uma preocupação não apenas com as tarefas mais simples, mas com uma visão mais alargada. E, naturalmente, a necessidade de encontrar interesses comuns. Criando espaço e disponibilidade que encorajem a expressão da diferença e integrando estilos e formas de trabalho diferentes; ajudando a criar pontos de entrada para a negociação e desenvolvimento de empreendimentos comuns. Colocando em jogo as ferramentas adequadas, quer em termos de artefactos físicos quer de artefactos conceptuais, que ajudem a sustentar as competências dos participantes (i.e. conceitos, estratégias de acção e linguagem que ajude ao desenvolvimento de um reportório comum e partilhado entre os participantes).

Também, as identidades das pessoas são desenvolvidas ao longo das suas participações nestas comunidades (Lave 1996; Lave e Wenger, 1991; Frade, 2003). Nestes ambientes específicos, a negociação de significados e a comunicação exigem dos participantes um conhecimento social e culturalmente situado, que inclui a aquisição de uma linguagem própria da comunidade.

Desta forma, o facto de participarmos na construção ou desenvolvimento desta linguagem, em grupo, caracterizaria um contexto social específico, com uma linguagem também específica onde a aprendizagem seria inerentemente social. O que vai determinar a aprendizagem ou o envolvimento de uma pessoa num ambiente é a maneira como esta pessoa aprende a viver nesse ambiente. Isto significa que, grande parte do que aprendemos está estritamente vinculado ao ambiente que frequentamos para aprender.

Entretanto, é preciso mais que, apenas, fazermos parte deste ambiente. É fundamental participarmos das actividades, da dinâmica que ali ocorre, pois só aprendemos participando. E quanto mais participamos, mais nos reconhecem como integrantes e membros activos.

De acordo com Wenger (1998), a continuidade da prática é sustentada em duas dimensões: através da produção de memórias reificadas (i.e. construindo e mantendo a história da prática através de

registos e de partilha da informação sobre as actividades em curso, documentando os modos como as coisas vão sendo feitas, discutindo e fazendo representações dos resultados da discussão), e produzindo memórias participativas (i.e. partilhando e discutindo histórias da prática, criando espaços de interacção que permitam que as pessoas participem na negociação do modo como as histórias são contadas e os acontecimentos são relatados na comunidade, criando formas de demonstrar os seus desenvolvimentos). Não é suficiente oferecer condições físicas para que as pessoas participem numa dada prática.

A imaginação é um recurso para os participantes encontrarem pistas que lhes permitam estabelecer ligações entre as diversas práticas do seu contexto de vida. Isso possibilitará que as pessoas encontrem referências adequadas (e úteis) e adquiram um **sentimento de pertença** a uma comunidade mais vasta. É por esta razão que as práticas em educação devem envolver possibilidades de orientação, reflexão e exploração. Alunos e professores precisam de ser capazes de se localizar a si mesmos, dado que isso poderá reforçar um sentimento de pertença à comunidade. A importância da orientação reside, simultaneamente, no modo como pode ajudar a caracterizar o tipo e grau de participação e no facto de que as pessoas se tornarão mais capazes de fazer sentido dos significados da prática. O desenvolvimento de um sentido de orientação implica a preocupação de tornar possível que as pessoas façam sentido do seu posicionamento no espaço da comunidade e de as ajudar a localizarem-se no tempo (i.e. definindo momentos de avaliação das trajectórias que se vão observando).

Deste modo permite-se que as pessoas se localizem nos significados da prática e nas relações de poder inerentes a qualquer prática (i.e. através da partilha de histórias da prática). Ao mesmo tempo, os alunos e os professores devem ter tempo e oportunidade para serem capazes de comparar a sua prática com outras práticas através da exploração e reflexão sobre a exploração – procurar e representar padrões de actividade e de competência e partilhá-los com os outros.

A sustentabilidade de uma Comunidade de Prática (CoP) depende da capacidade de se transformar em uma comunidade de aprendizagem e na capacidade de se relacionar com outras CoP, ampliando sua rede de relacionamentos.

Para que as CoP se configurem como Comunidades de aprendizagem, segundo os autores, é necessário que a aprendizagem ocorra conforme os membros adquiram a identidade do grupo e se envolvem na prática, sem que o ensino seja organizado formalmente.

Para Wenger (1998), a aprendizagem é a interacção da experiência e da competência. Quando as Comunidades de Prática são capazes de manter uma certa tensão entre experiência e competência, transformam-se em Comunidades de Aprendizagem. Essa tensão é produto de uma prática compartilhada num constante envolvimento mútuo dos membros. Dois factores são necessários para a manutenção dessa tensão:

- 1) Permitir acesso à competência da CoP para os novos membros e convidá-los para que tragam sua experiência pessoal, a fim de que incorporem essa competência nas suas identidades e
- 2) Proporcionar um contexto para que surjam novas ideias através de uma forte união entre experiências individuais e competência comum.

A aprendizagem transforma os indivíduos e por isso é uma experiência de identidade e não somente uma experiência de habilidades e informações. É um processo de transformação ao serviço da identidade.

É, portanto, na formação da identidade que a aprendizagem se torna uma fonte de significado na vida dos indivíduos. Esses novos significados são adquiridos por meio de um processo de negociação dos significados, ou seja, por meio das novas experiências de contínuas interacções, do alcance gradual dos objectivos, do processo de dar e receber que se formam sobre histórias pré-existentes. É, portanto, um processo de redireccionamento e reconstrução constante dos significados de todas as experiências de vida, que se confrontam com novas situações que dão significado a aprendizagem (Wenger 1998).

Para que a aprendizagem ocorra como experiência de identidade são necessários lugares e processo adequados para transformar o conhecimento nos elementos que definem a identidade. Como consequência, apoiar a aprendizagem não é somente apoiar o processo de aquisição do conhecimento, mas também oferecer recursos para que novas formas de conhecer sejam incorporadas à identidade.

Kollock (1998) afirma que não existe “uma receita” para se formarem comunidades, mas sugere alguns princípios que podem auxiliar no desenvolvimento de comunidades *online*. Os membros de uma comunidade permanecerão activos e estimulados, principalmente, pelas relações que serão formadas ao longo do tempo. Assim, é preciso que haja um espaço para que as pessoas se conheçam e *estabeleçam a sua identidade* dentro do grupo. A definição de identidade pode ajudar a construir um sentimento de confiança entre os participantes, favorecer novos relacionamentos e criar uma infra-estrutura rica e significativa para o desenvolvimento de cooperação dentro daquela comunidade.

Manuel Castells (2002) Para Manuel Castells (2002) a ideia central é que não se pode separar o indivíduo do contexto social e cultural em que está inserido. Com as evoluções e transformações registadas na sociedade, aos mais diversos níveis, também o conceito de identidade se vai alterando. Por isso, Castells alerta para o facto de a identidade se estar a tornar a principal e, por vezes, única fonte de significado num período da história caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e pelas expressões culturais efémeras. Cada vez mais, as pessoas organizam o seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que são ou acreditam ser.

O autor considera ainda que “para um dado indivíduo ou ainda um actor colectivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na acção social” (*ibidem*). A identidade como multiplicidade é possível, mais ainda num contexto onde existe um vasto conjunto de meios tecnológicos ao dispor do indivíduo,

Dentro de um trabalho mais alargado no campo de investigação sobre Comunidades de Aprendizagem apresentamos em seguida a definição por nós utilizada neste trabalho:

É um ambiente social, cultural, intelectual e psicológico que promove e sustenta a aprendizagem enquanto processo social, baseado na partilha de recursos, (entendendo-se os saberes como recurso) ou, caso contrário, partilha de recursos e saberes) e construção solidária de saberes, formado por um conjunto de pessoas em interacção animadas de um comprometimento mútuo, de um sentimento de pertença e identidade

II.2 As Interações Sociais e a Aprendizagem de Vigotsky

II.2.1 Teoria Sócio-Construtivista ou Sócio-cultural

Vygotsky viveu na mesma época que Piaget (ambos nasceram em 1896). Dono de uma inteligência brilhante, questionou como é que o Homem criava a Cultura. Foi buscar a resposta à Psicologia e acabou por elaborar uma teoria do desenvolvimento intelectual, sustentando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. A sua teoria tem por base a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, dando ênfase ao papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada sócio cultural.

Pressupostos Essenciais do Modelo de Vygotsky

1. Desenvolvimento do cérebro

A redução de reacções biológicas é uma condição prévia para o aparecimento de fenómenos psicológicos. Vygotsky e Luria (1930/1993) explicam isto na área da percepção: a criança no início da sua vida tem apenas sensações orgânicas: tensão, dor, calor, ... principalmente nas áreas mais sensíveis. Quando a criança deixa de sofrer a influência desses processos biológicos, passa a perceber a realidade. A percepção da realidade requer processos biológicos como determinantes de experiência, permitindo que o seu organismo passe a ser afectado por factores externos. Evidentemente que só a realidade dos factores externos não determinam completamente essa percepção. A informação de que esses processos biológicos se tornam disponíveis no organismo é organizada pela própria criança através da experiência social e cultural. E é, essencialmente, este aspecto da teoria sócio-cultural que para nós tem interesse no contexto do nosso trabalho.

2. Natureza social

Vigotsky interessou-se pelo papel da interação social ao longo do desenvolvimento do Homem. Isto quer dizer que o Homem é herdeiro de toda a evolução filogenética (espécie) e cultural, e o seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. De onde surge o termo *sócio cultural* ou histórico atribuído nesta teoria.

Atento à "natureza social" do ser humano, que desde o berço vive rodeado pelos seus pares num ambiente impregnado pela cultura, Vigotsky defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, "na ausência do outro, o Homem não se constrói Homem".

Enquanto sujeito do conhecimento o Homem não tem acesso directo aos objectos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que o rodeiam. Enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto como uma acção do sujeito sobre a realidade, como no cognitivismo mas sim, pela mediação feita por outros sujeitos. **O outro social**, pode apresentar-se por meio de objectos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos da representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real.

Alguns Conceitos Básicos da Teoria de Vigotsky

1. Mediação

A questão central é a aquisição do conhecimento pela *interacção* do sujeito com o meio social e, portanto, o conhecimento é sempre mediado. Para Vigotsky, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do Homem de ser biológico em ser humano. É pela APRENDIZAGEM, nas relações com os outros, que construímos os conhecimentos que permitem o nosso desenvolvimento mental.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objecto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Por isso, a linguagem é duplamente importante para Vigotsky. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação directa com o próprio desenvolvimento psicológico. O “conhecimento” é feito, portanto, com os “outros”.

2. Processo de internalização

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma actividade externa que deve ser modificada para se tornar uma actividade interna; é *interpessoal e torna-se intrapessoal*.

O sujeito não é apenas activo, mas interactivo, porque forma conhecimentos e constitui – se a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão *internalizando* conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Para Vigotsky, o desenvolvimento cultural da criança aparece segundo a lei da dupla formação, em que todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológico) e depois no interior da criança (intrapicológico).

Poder-se-ia assim dizer que o desenvolvimento cultural do aluno, assim como, sua aprendizagem, se dá mediante o processo de relação do aluno com o professor ou com outros alunos mais competentes. Por outras palavras, os vygotkianos entendem que os processos psíquicos, a aprendizagem entre eles, ocorrem por assimilações de acções exteriores, interiorizações desenvolvidas através da linguagem interna que permite formar abstracções.

Para Vygotsky, a finalidade da aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual de actos externos e as suas transformações em acções mentais. Nesse processo, a aprendizagem produz-se, pelo constante diálogo entre o exterior e interior do

indivíduo, uma vez que para formar acções mentais tem que partir das trocas com o mundo externo, cuja interiorização surge na capacidade da actividades abstractas que por a sua vez permite levar a cabo acções externas.

O que nos faz pensar que esse processo de aprendizagem se desenvolve do concreto (segundo as variáveis externas) a abstracto (as acções mentais), com diferentes formas de manifestações (intelectual, verbal) e diversos graus de generalizações e assimilações.

3. Zona de Desenvolvimento Proximal e Aprendizagem Situada

Segundo Vigotsky (cf. Moll, 1996), a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. A fim de explicar esse processo, ele desenvolveu o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, que definiu como a "distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes. Podemos dizer que *zona proximal é a que separa a pessoa de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado*.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas *zonas de desenvolvimento proximal* nas quais as interacções sociais são centrais, estando então ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, interrelacionados. Assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

Interessante fazermos o paralelismo com o que referimos anteriormente em que a aprendizagem situada é o resultado das interacções entre os diferentes elementos. Através das diferentes trocas e reflexões sobre determinado tema, os adultos em contexto, poderão dar saltos qualitativos e desenvolver competências e chegar a novas ideias, através dos seus pares., que é a abordagem situada preconizada por Lave e Wenger. Este paralelismo entre a teoria sócio – cultural de Vigotsky e o conceito de aprendizagem situada de Lave e que fundamenta o suporte de uma COP (comunidade de prática) é o desafio teórico da nossa investigação.

4. Tomada de consciência

Vigotsky diz que o ser humano é criado histórica e socialmente, e que as suas relações com a natureza e com os outros homens no nível da consciência são tidas de forma espontânea, apenas quando ele **não tem percepção da consciência** sobre o que está a fazer. À medida que o Homem toma consciência da consciência que possui, cada vez mais ele reflecte sobre os seus actos e sobre o meio. Assim, os seus actos deixam de ser espontâneos (no sentido biológico do termo) para se tornarem actos sociais e históricos, envolvendo a psique do indivíduo.

Diríamos de certa forma, que para este autor a consciência é o estado supremo do homem, o que na teoria Vigotskiniana é chamado de *Tomada de Consciência*. E esses elementos da consciência vão dar origem aos denominados *processos mentais superiores*, os quais são diferentes dos processos mecânicos, por estes serem acções conscientes, controladas ou voluntárias, que envolvem uma memorização activa seguida de um pensamento abstracto.

5. Construção do Conhecimento e Mediação da Aprendizagem

Vigotsky e a escola de psicologia dialéctica soviética e seus seguidores Luria (1902/1977) e Leontiev (1903/1979) estabelecem uma relação inseparável entre aprendizagem / desenvolvimento, chegando a afirmar que o desenvolvimento vem depois da aprendizagem.

Aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual de actos externos e a sua transformação em acções mentais. Privilegiam o ambiente social. Entendem que os processos psíquicos, que a aprendizagem entre eles, são assimilações de acções exteriores, interiorizações desenvolvidas através de linguagem interior que permite formar abstracções.

A aprendizagem é produzida através de um diálogo constante entre o exterior e o interior do indivíduo, e as acções mentais são formadas a partir das variáveis externas (concretas), que são interiorizadas surgindo a capacidade de actividade abstracta (acções mentais) com varias formas de manifestação (material - acções externas, - verbal -linguagem ou intelectual - pensamento) e diversos graus de generalização e assimilação.

Costuma-se destacar que a abordagem de Vigotsky tem explicação das mudanças de ordem

qualitativa. Isto porque o autor preocupou-se em descrever e entender o que ocorre ao longo da génese de certas funções, assim como, no estudo da linguagem da formação de conceitos, etc.

Nessa teoria não se tem estágios de desenvolvimento explicado detalhadamente sobre o aparecimento e desenvolvimento das funções psíquicas através de acumulação de processos elementares. Já que nessa abordagem não se questiona o facto de que todos os indivíduos tenham uma capacidade de aprendizagem que, inicialmente, está condicionada pelo nível de desenvolvimento alcançado. Mas, existe na teoria de Vigotsky, assim como na de Piaget, os diferentes níveis de funcionamento psicológico, cada qual com características específicas.

Nesta concepção aprender é passar do *sistema de conceitos naturais* (pensamento vulgar ou senso comum), para o *sistema de conceitos científicos* que são os que definem os sistemas de relações complexas e organizadas. Estas relações complexas não se aprendem com procedimentos espontâneos, mas sim com uma instrução planeada que facilita e melhora a conquista na zona de desenvolvimento potencial.

A aprendizagem é considerada como parte de actividades colectivas que precedem a aquisição individual (linguagem infantil: primeiro aparece como forma de comunicação, depois interioriza-se, convertendo em linguagem interna). **São as relações sociais que dão ao indivíduo instrumentos para activar os processos internos que favorecem o desenvolvimento.**

Nesta concepção a educação é considerada um sistema que facilita a apropriação de conteúdos próprios de cada cultura.

II.2.2 O Ambiente de Aprendizagem Sócio-Cultural

A educação não fica à espera do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Pelo contrário, a sua função é levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se desenvolve mentalmente. Segundo Vigotsky, essa exigência por desenvolvimento é característica das crianças. Se elas próprias fazem da brincadeira um exercício de ser o que ainda não são, a escola que se limita ao que elas já sabem, é inútil.

Para Vigotsky, as **potencialidades do indivíduo** devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contacto com pessoas mais experientes e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que estimulam nele **esquemas processuais cognitivos ou comportamentais**. Pode acontecer também que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialéctico contínuo.

Em nosso entender, a escola, a organização impulsiona o desenvolvimento, **a escola** tem um papel essencial na construção do ser psicológico e racional. A escola deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um incentivador de novas conquistas psicológicas. A escola tem ou deveria ter como ponto de partida *o nível de desenvolvimento real* do indivíduo. (em relação ao conteúdo) e como ponto de chegada o objectivo da aula que deve ser alcançado, ou seja chegar ao potencial da criança. Aqui o professor tem o papel explícito de interferir na *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Há que salientar que esse *nível de desenvolvimento real* que é abordado na teoria refere-se ao que o indivíduo já sabe no seu nível actual, real e efectivo, ou seja, aquilo que consegue fazer sem ajuda de outro. Enquanto que no *nível de desenvolvimento proximal* são as funções que não amadureceram, mas estão em estado embrionário - diz respeito às potencialidades e aos processos a longo prazo. Por conseguinte, o que ocorre para Vygotsky é que o aprendizado progride mais rapidamente do que o desenvolvimento. Por isto, a escola deve actuar na ZDP. É aí que o professor, agente mediador (por meio da linguagem, material cultural entre outros), intervém e auxilia para a construção e reelaboração do conhecimento do aluno, para que exista desenvolvimento.

O **professor** tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais o indivíduo aprende por imersão num ambiente cultural. Portanto, o papel do docente é provocar avanços nos alunos e isto torna-se possível com sua **interferência na zona proximal**.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida quotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de **internalização da interação social** com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo constrói-se de fora para dentro. Para Vygotsky, a actividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive a sua transformação por uma actividade mental.

Um conceito só é caracterizado quando as características resumidas são sintetizadas de forma que a resultante se torne um instrumento de pensamento. O indivíduo progride na **formação de conceitos** após dominar o abstracto e combinar com pensamentos mais complexos e avançados.

Na continuação da educação os conceitos tornam-se concretos, aplicam-se as habilidades aprendidas, por instruções, e as adquiridas em experiências da convivência social. Para o autor, **o sujeito não é apenas activo, mas interactivo**, porque forma conhecimentos e constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. Priorizando as interacções entre os próprios alunos e deles com o professor, o objectivo da escola, então, é fazer com que os **conceitos espontâneos**, que o aluno /indivíduo desenvolve na convivência social, evoluam para o nível dos **conceitos científicos**, parte de um sistema organizado de conhecimentos adquiridos pelo ensino. Nesse sentido, **o mediador** é quem ajuda o aluno a concretizar um desenvolvimento que ele ainda não atinge sozinho. Na escola, na organização, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores. A nossa perspectiva é que o **aluno** não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

O processo de inteligência competitiva apoia-se na gestão da informação e na gestão do conhecimento para desenvolver a sua actividades. Existem correntes teóricas que não acreditam na gestão do conhecimento, simplesmente pelo facto de que o conhecimento está na cabeça das pessoas. No entanto, se entendermos gestão do conhecimento como um conjunto de estratégias de acção que visam fomentar a criação, o partilhar/socialização e a retroalimentação do conhecimento humano, num determinado espaço organizacional, sem dúvida nenhuma a gestão do conhecimento é possível bem como absolutamente necessária.

“A transmissão racional e intencional da experiência e pensamento para outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, devido à necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (Vygotsky, 1998, p.7).

Partindo-se desse pressuposto, podemos afirmar que o conhecimento gerado por meio de experiências vivenciais, bem como as reflexões advindas dessas experiências possibilitam uma necessidade humana de expô-las a outro. Naturalmente, em muitos casos, a fala será o canal de comunicação mais utilizado.

Contudo, outras vezes, a escrita será o canal utilizado, como no nosso estudo. Logo há que desenvolver espaços que permitam este intercâmbio nas organizações. No espaço organizacional o conhecimento de cada indivíduo é extremamente importante e requer ser comunicado. A comunicação por sua vez, requer uma mediação eficiente, caso contrário, a comunicação será realizada, mas sem um resultado eficaz. Isso significa que a mediação tem um importante papel na gestão do conhecimento, pois uma pessoa ou uma equipa terá de ser responsável pela organização e pela lógica do conhecimento gerado pelos indivíduos dentro da organização, com o objectivo de disseminá-lo para os restantes elementos.

Se fizermos uma analogia com o que ocorre no cérebro humano, em relação aos dados e informações apreendidos durante o dia, sabemos que a organização desses dados e informações ocorre enquanto o indivíduo dorme. No dia seguinte, todos os dados e informações apreendidos no dia anterior, estarão catalogados e classificados, de modo que possam ser acedidos quando necessário. Nesse caso, o próprio organismo realizou a mediação entre o conhecimento existente e o novo conhecimento apreendido/assimilado, conferindo, organizando, sistematizando, estabelecendo relações etc.

Voltando ao espaço organizacional, a mediação exige, sem dúvida alguma, uma linguagem que possa ser compreendida por todos os indivíduos da organização, assim como deve ter consistência quanto ao seu significado, caso contrário o conhecimento não será compreendido e assimilado por todos.

O conhecimento gerado por cada indivíduo carrega as suas crenças, os seus valores etc., por esse motivo é necessário realizar uma releitura do significado das falas/palavras, com o objectivo de dar consistência antes de efectuar a partilha/socialização. Logo, desenvolver a fala e a escrita dos indivíduos da organização é uma acção concreta que pode fomentar esta

socialização do conhecimento. É claro que neste caso, estamos a referir-nos à capacidade de expor com clareza as ideias e as reflexões, tanto oralmente como através da escrita. É importante mencionar que a escrita exige do indivíduo, uma maior capacidade analítica, pois precisa traduzir de forma clara a situação que se quer informar. Actualmente as estruturas de comunicação e informação disponibilizadas aos indivíduos da organização, são muito importantes para a gestão do conhecimento e aprendizagem, pois ajudam a sua gestão e a formação de grupos onde se podem partilhar e discutir as ideias (CoP, Wenger).

Enfim, as acções concretas que podem ser desencadeadas, objectivando a gestão do conhecimento, são inúmeras, e o mais importante é entender o significado da mediação nesse processo.

Vigotsky considera o papel da **instrução** um factor positivo, no qual o individuo aprende conceitos socialmente adquiridos de experiências passadas e passarão a trabalhar com essas situações de forma consciente. Se uma transformação social pode alterar o funcionamento cognitivo e pode reduzir o preconceito e conflitos sociais, então esses processos psicológicos são de natureza social. Devem ser analisados e trabalhados através de factores sociais.

Verifica-se ainda como relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da actuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso mostra-nos os **processos pedagógicos** como intencionais, deliberados, sendo o objecto dessa intervenção: a construção de conceitos.

Sob a óptica da teoria sócio-histórica, é preciso detectar aquilo que os alunos conseguem fazer sozinhos. Por outras palavras, é preciso examinar a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) destes alunos e partir para uma complexidade maior intervindo por meio da linguagem numa interacção rica de construção do saber.

Por outro lado, há que não esquecer que os alunos advêm de meios sócio-culturais diferentes e que são herdeiros de toda evolução filogenética e cultural a que estão submetidos. Como é patente no nosso estudo de caso. Além disto, eles possuem capacidades cognitivas diferentes de apreensão da realidade. Por conseguinte, a sala possui uma heterogeneidade ampla em que cada um dos seus elementos, pois possuem uma história diversificada.

Em nosso entender toda a informação, matéria-prima fundamental para o processo de inteligência competitiva, é também a base para a construção de conhecimento nos indivíduos. Nesse sentido, é importante que a informação seja necessariamente compreendida, de modo que seja possível estabelecer relações/conexões entre o que se está a absorver e o que existe acumulado na estrutura interna de cada indivíduo

A informação, conforme mencionado anteriormente, deve obrigatoriamente ser significativa para ser absorvida. Um indivíduo que não lê japonês, certamente, não conseguirá entender do que se trata um documento redigido nesta língua, portanto, não compreenderá o seu conteúdo. O cérebro humano possui uma área cortical para cada sentido. Por esse motivo, cada indivíduo constrói o conhecimento de maneira única, uma vez que a informação, mesmo quando recebida por várias pessoas, no mesmo momento/contexto, será associada diferentemente por cada indivíduo. Portanto, o conhecimento é construído individualmente. No entanto, é importante lembrar que a linguagem (escrita e falada) é um mecanismo importantíssimo para a construção de conhecimento, pois por meio dela ocorre a retroalimentação das estruturas informacionais do mundo. Se a informação é a matéria-prima do conhecimento, o ciclo renova-se sistematicamente.

O paradoxo existe pelo facto de que, apesar do conhecimento ser construído individualmente, ele somente será conhecimento, se e quando o indivíduo conseguir sistematiza-lo para si próprio e para os outros. E é a partir desta sistematização por meio da linguagem (escrita e falada) que de facto o conhecimento será criado. Esta característica é o que nos diferencia das outras raças, pois somente o Homem é capaz de o realizar, com tamanha competência.

Como refere Vigostky (1998, p.150),

“A linguagem é fundamental para a construção do conhecimento, uma vez que o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenómeno da fala ou de um fenómeno do pensamento”

A construção do conhecimento é entendida como um processo dinâmico, sem fim, do qual a linguagem faz parte. É a linguagem que consolida, de facto, o novo conhecimento. *“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”* (Vigotsky, 1998, p.156).

As associações são feitas individualmente, por isso mesmo, o conhecimento construído é individual e único. A este propósito podemos citar um exemplo que é comum: dois indivíduos, nascidos na mesma família, com a mesma educação, o mesmo meio social e económico, a mesma trajectória de vida, com experiências vivenciadas conjuntamente, não produzirão o mesmo conhecimento como várias experiências já têm demonstrado.

Neste sentido, as organizações devem adoptar modelos de gestão, como por exemplo, a gestão do conhecimento, visando apoiar o partilhar de conhecimento gerado por cada indivíduo, no espaço corporativo e colaborativo, de forma a possibilitar uma maior socialização e integração, tendo como objectivo, obviamente, obter resultados positivos para o negócio da organização. Aqui entenda-se “negócio” como a actividade principal, quer seja de uma empresa, quer seja num sistema de ensino.

No entanto, uma cultura voltada para a partilha e socialização do conhecimento, beneficia todos, uma vez que a troca possibilita também o acesso ao conhecimento gerado por outros indivíduos. Nesse caso, todos ganham. Se analisarmos, a ciência é construída dessa forma permitindo o acesso ao conhecimento gerado por diferentes indivíduos, e que somente por esse motivo, foi possível a humanidade avançar tanto.

II.2.3 A Tecnologia: uma mudança de paradigma no ensino

A sociedade industrial dependia do movimento das pessoas e dos produtos em mudança. A nova sociedade depende da rede de telecomunicações. As escolas foram desenhadas para a sociedade industrial e hoje, na nova sociedade do conhecimento fala-se de virtualidade, de aprendizagem a distancia que proporciona uma diversidade de cursos de formação que a escola convencional não está em condições de oferecer. Na aprendizagem a distância não existem limites físicos no número de cursos que pode oferecer, criando a possibilidade de aceder a cursos de qualquer parte do mundo.

Como referimos no ponto anterior, a educação convencional, o docente foi sempre o representante do saber institucionalizado em cujas mãos estava a garantia da formação académica e profissional dos aprendizes. A sua posição e poder residiu na capacidade de conhecer e dominar todos os conteúdos e aspectos fundamentais de um determinado campo do saber. O seu papel era então

central dentro do processo, sendo o encarregado de pesquisar, agregar e favorecer a assimilação do conhecimento ao aluno.

Na educação mediada por tecnologias, o docente amplia as suas capacidades e necessidades de formação para chegar a constituir-se num tutor-mediador da aprendizagem do aluno. O docente precisa possuir uma boa formação quanto ao desenvolvimento do processo de aprendizagem em si mesmo, saber as suas dificuldades e as suas possibilidades.

Torna-se imperioso possuir competências comunicativas que facilitem o trabalho colaborativo, a cooperação e a solidariedade, como também o trabalho grupal e o individual. Isto implica ter não só uma sólida formação académica na sua área ou campo do saber, assim como em relação às teorias de aprendizagem, às metodologias de trabalho virtual. Desta forma, deverá ter um papel como acompanhante do processo de aprendizagem estando presente e guiando sem fazer com que sua presença seja central para o debate e, ao mesmo tempo, sem fazer sentir que abandonou o grupo.

Mais que um professor é um tutor /facilitador. O professor mais que um difusor de informação assumiria o papel de “*animador da inteligência colectiva*” (Lévy, 2000: 169). Piérre Levy denomina: “Inteligência Colectiva” como:

“a capacidade de trocar ideias, compartilhar informações e interesses comuns, criando comunidades e estimulando conexões. O cérebro humano, como exemplo fazemos infinitas conexões que se intensificam à medida que envelhecemos. Agora imagine que podemos, graças ao computador, integrar essa "constelação de neurónios" com a de milhões de outras pessoas. Essa é a comparação que faço. A internet permite-nos hoje criar uma super - inteligência colectiva, dar início a uma grande revolução humana” (Prado, 2003)

A educação concebe-se como um processo orientado para ajudar os estudantes a adquirir os conhecimentos que eles precisam; e que não são como no paradigma anterior, posse exclusiva do docente, pois estão distribuídos por todo mundo e há infinidade fontes onde os obter.

A função do professor consiste em ajudar ao estudante a adquirir os recursos necessários para saber procurar e encontrar a informação que aquele precisa e para lhe permitir a integrar no conhecimento que já tem adquirido, a convertendo assim em saber pessoal. Os recursos que se acham disponíveis na rede são ferramentas que podem ser utilizadas pelo docente para facilitar o processo de aprendizagem. O potencial da multimédia, da interactividade, da virtualidade e do acesso através da Rede melhora as condições de aprendizagem, permitindo ao professor dedicar-se a uma função tutorial. Os materiais que se brindam ao estudante estão desenhados para que possam relacionar – se com os conhecimentos do aluno dando significado à aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa constitui uma modalidade de trabalho, de aprendizagem e de ensino para professores e alunos que cada vez mais tem uma aceitação maior dados os seus resultados no desenvolvimento intelectual, motivacional e no desenvolvimento sócio-afectivo dos alunos; promovendo competências cognitivas individuais e de reflexão. Além disto a interação e confrontação a que são expostos os alunos leva à exigência de expor verbalmente os seus pensamentos (ideias, opiniões, críticas) perante todos colegas de grupo e professores, potenciando o desenvolvimento da fundamental capacidade de expressão verbal.

O aluno, por sua vez, deverá possuir características diferentes das que tradicionalmente caracterizavam um “bom ou mau” aluno, e que basicamente se restringiam à capacidade de assimilar informação. Deverá saber adequar o novo conhecimento àquilo que já conhece; motivar-se por aprender e ser capaz de controlar a aprendizagem mediante o uso da comunicação verbal ou escrita.

Na nova era digital, o aluno deve possuir criatividade, e uma maior independência no processo de aprender, ter sentido de colaboração e trabalho em equipa, respeito pelo outro, e tolerância à diversidade cultural (muitas vezes poderá ter que interagir com alunos de diferentes culturas).

Deverá aprender a procurar informação pelos seus próprios meios, a ser capaz de gerir uma grande variedade de informação e conhecimentos, sabendo avalia-los por critérios próprios; decidir individual e grupalmente; trabalhar em equipa, colaborar com outros e, sobretudo, basear a sua aprendizagem num processo de decisão autónoma, fundado na ética e no compromisso individual.

II.2.4. Ensino on-line: um desafio actual

II.2.4.1 Breve definição de ensino on-line

Sem querermos entrar em profundas análises históricas do ensino a distancia, julgamos no entanto importante fazermos um rápido resumo do que foram, em nossa opinião, os pilares para o ensino on-line: o ensino a distancia “tradicional”. Esta denominação é própria, querendo transmitir o início do ensino onde professores e alunos não estavam presentes: ensino por correspondência. Também aqui existia a necessidade de uma mediatização, tal como hoje com a introdução das TIC.

O texto impresso como suporte à disponibilização de conteúdos, a carta e o correio postal como suporte à comunicação, eram os principais canais para a redução da distância. Trata-se de um domínio da educação em que diferentes suportes são fundamentais pois, quer a transmissão de conteúdos, quer a própria relação pedagógica, têm que ser mediatizadas de forma a ultrapassar as barreiras do espaço e do tempo que separam professor e alunos.

Hoje com a possibilidade de utilização de ambientes em rede (Internet) para distribuição de conteúdos em formato hipermédia e com a possibilidade de recurso a múltiplas ferramentas de comunicação síncrona, assíncrona, individual ou de grupo (correio electrónico, *chats*, fóruns de debate, áudio e videoconferência, blogues, entre outros), muitas têm sido as tecnologias adoptadas nos sistemas de educação a distância.

Os meios podem coexistir. O que se torna fundamental é que exista um modelo pedagógico, desenho de modelos de educação que permitam utilizar no seu máximo as tecnologias existentes hoje, potenciando a relação aluno – professor e aluno - aluno. E é nesta perspectiva que nos situamos, uma aprendizagem colaborativa, que é difundida através da WWW e utiliza os diferentes meios disponíveis, para que exista esta colaboração (*chat*, fóruns de discussão, leituras individuais, entre outros).

É importante para nós apresentarmos uma definição de *e-learning*. Não criamos nada de novo. Identificamo-nos com a definição de Elliott Masie (1999): “***ELearning is the use of network technology to design, deliver, select, administer, and extend LEARNING***”

II.2.4.2 Caracterização de ensino on-line

A educação a distância, na modalidade *on-line*, mais do que o simples uso das tecnologias de informação e comunicação, envolve também uma pedagogia/metodologia diferenciada em relação ao ensino presencial. Para nós este é o grande desafio. Uma metodologia própria para o contexto em que a aprendizagem se vai realizar. Como refere Castro Cláudia citando Peters (2004):

“neste contexto, podemos dizer que as ferramentas disponíveis no ambiente de aprendizagem virtual propiciam o que se pode denominar como aprendizagem autónoma ou auto-orientada”

Neste caso, o professor deixa de ser o detentor do saber, pelo contrário, torna-se um facilitador e centra o seu trabalho no aluno, que se torna o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. O aluno explora os espaços e as informações no ambiente virtual, como ocorre na leitura dos hipertextos, os quais constituem unidades de informação dispostas em formato de rede.

Assim, é nesse sentido que se percebe a pedagogia/metodologia diferenciada na educação a distância on-line, pois exige uma maior autonomia por parte dos alunos. No contexto *on-line*, pressupõe-se que o comportamento dos alunos e a sua estratégia de aprender autonomamente sejam repensados. Por outro lado, o professor, ao aperceber – se das preocupações e postura dos alunos, deverá repensar e criar novas estratégias de diálogo e de interacção entre os alunos, para que eles não trabalhem isoladamente, evitando o isolamento e a falta de participação. Os alunos necessitam da colaboração e interacção do grupo, para que assim se tornem membros de uma "comunidade virtual" (Palloff e Pratt, 2002), na qual possam interagir e construir novos conhecimentos através da pedagogia/metodologia utilizada, em especial, pelo professor da educação a distância nos ambientes de suporte à aprendizagem *on-line*.

Para que essa comunidade se torne significativa, a mediação do professor *on-line* é fundamental, pois será através da sua palavra escrita que ele irá envolver os alunos, de modo a que sejam comprometidos com as tarefas propostas e com os desafios apresentados por ele. Moore (1996) também destaca o papel da mediação como fundamental para que o processo ensino-aprendizagem ocorra e distinga a educação a distância, através de um planeamento diferente na elaboração do curso, métodos especiais de comunicação electrónica e outras tecnologias. Este planeamento diferente também associamos aqui a tomar os alunos mais reflexivos, como refere Dewey e é citado por Oliveira. (1997) na sua obra *A reflexão e o professor como investigador*

“...nós reflectimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados”.

II.2.4.3 Ensino on-line - uma pedagogia para adultos

O motivo que nos leva a incluir este sub-tópico prende-se com a nossa população alvo e também com o facto da investigadora ter sido aluna de mestrado em regime on-line. Por estes dois motivos surgiu a necessidade e o interesse em retratar aqui neste capítulo muito mais opiniões pessoais “vivas”, suportando-nos teoricamente em alguns autores, sempre que necessário.

Intitulada de Andragogia pelo seu criador, o norte-americano Malcolm Knowles, ela é resultante de conclusões a que chegaram diversos pesquisadores e educadores e que concluíram que não é mais do que uma necessidade de repensar o papel do professor. Segundo Knowles (1976), Andragogia é a "arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem dos adultos”.

A Andragogia parte da premissa de que muitos dos problemas existentes hoje na educação de adultos, (e naturalmente inclui-se o ensino superior), estão associados com a adopção de modelos pedagógicos mais vocacionados para o ensino de crianças. E algumas estratégias aplicadas em alguns modelos de ensino esquecem-se de que o adulto: **a)** Tem uma vivência anterior de trabalho; **b)** Que a aprendizagem deverá ser muito mais centrada na análise e resolução de problemas de acordo com o quadro de referencia do aluno; **c)** Deve ser rica em experiências, e estas experiências deverão ser negociadas e relevantes para os alunos e para a sua vida; **d)** Fora do seu ambiente de aprendizagem uma vida profissional, onde terá necessidade de aplicar, tão breve às vezes, quanto possível, aprendizagens. Todas estas condições são fundamentais para o nosso ambiente de pesquisa, que foi o do aluno adulto, num contexto de aprendizagem virtual.

Que exigências e que mudanças tem este novo paradigma de ensino que impliquem uma postura diferente do aluno e professor? É interessante fazermos algumas comparações com o ensino convencional para que tiremos algumas conclusões acerca dos papéis do aluno e professor, para se adaptarem a esta nova forma de aprender e ensinar.

Algumas características do sistema educativo convencional

- Estudantes e professores limitados pela situação geográfica e horários;
- Estudantes habituados a serem indivíduos passivos e "apontadores de notas";
- A matéria leccionada muitas vezes já completamente desactualizada;
- Os manuais de ensino quando chegam, muitas vezes já estão desactualizados;
- Bibliotecas com recursos escassos relativamente ao número de alunos e à informação existente sobre determinado assunto;
- Uma autoridade no professor como detentor de todo o "saber";
- Rara interacção entre aluno - aluno e aluno – professor;
- A "oratória" das aulas, tendo um papel de "receptores".

Comparando estas características com os **objectivos e desafios do ensino on-line** podemos concluir que a diferença é considerável e em nossa opinião, bastante saudável e rica. Vejamos:

- Globalizar a educação para que esteja disponível a todas as pessoas, independentemente da sua cultura e situação geográfica;
- O processo educacional deve ser interactivo entre alunos e professores e entre alunos e alunos;
- Levar os estudantes a participarem activamente na sua formação;
- Os professores devem funcionar como **mentores / facilitadores** (orientadores) para os estudantes, em vez de serem uma fonte autoritária de conhecimento;
- Quando é publicado algo sobre um tema de interesse, disponibilizá-lo a todos os estudantes em simultâneo;
- Opção de vários canais de comunicação;
- A escrita como principal meio de comunicação e interacção.

A tecnologia "é apenas" um canal facilitador, porém, assistimos diariamente a diferentes ferramentas que surgem, com as quais podemos diversificar as actividades, concretamente com tecnologia que faz emergir uma aprendizagem colaborativa Wiki. O software colaborativo permite a edição colectiva dos documentos usando um singelo sistema e sem que o conteúdo tenha que ser revisto antes da sua publicação.

Naturalmente que o grande desafio e a grande mudança não está na tecnologia. Mas sim no que se faz com a tecnologia. O aluno, tendo como base as diferenças que fizemos anteriormente, passa a ter

um papel “central”. É nele em interacção com os demais parceiro, que irão ser o centro da aprendizagem. A mudança, podemos concluir, é completa.

Com hábitos enraizados de aguardar, que toda a informação lhes fosse “dada”, actuando com uma postura passiva. Para passar a ter que “procurar”. Organizar o seu pensamento de forma a poder passa-lo para a escrita, quando os hábitos são essencialmente orais. Criar relações e uma dinâmica com os colegas, para que consigam criar um ambiente saudável e propiciador a estabelecerem compromissos mútuos e sentimentos de pertença como preconiza Wenger (1996). A aprenderem com os “outros” em contexto (de uma forma situada - Lave, 1991). São desafios suficientes para que obrigue o aluno on-line a possuir um conjunto de características.

Que características achamos fundamentais para ser um aluno on-line?

- Organizado;
- Disciplinado;
- Gosto por aprender;
- Gosto por partilhar;
- Pró-activo;
- Criativo;
- Dinâmico;
- Facilidade em estabelecer relações interpessoais;
- Ser auto-crítico;
- Auto – motivado;
- Aprender a aprender;
- Aprender a comunicar também pela escrita.

Estas são características que em nossa opinião são estratégicas para permitir ao aluno entrar neste novo paradigma. Ao professor cabe-lhe:

- Ser criativo;
- Observador;
- Conhecer bem a equipa;
- Planear as actividades para que sejam colaborativas;
- Organizar actividades individuais, que levem o aluno a reflectir e a interagir;
- Estar “ausente”, presente;

- Interagir com todos os alunos;
- Dar um feedback individualizado, sempre que necessário;
- Colaborar para um ambiente “favorável” á aprendizagem.

Por questões da nossa investigação a nossa preocupação central é no papel do aluno neste modelo de ensino. Naturalmente que o professor tem um papel diferente que o distingue do papel que teve no ensino convencional. Na forma como vai planear o curso, todo o seu design, quer nas actividades que irá propor.

Apesar de estarmos a falar de formação de adultos, não obsta que não mencionemos um aspecto que, em nossa opinião é fundamental. É necessário um acordo de regras antes de iniciar qualquer curso on-line. Esse acordo ou contrato de Aprendizagem, como referem Pereira; Mendes; Mota; Morgado & Aires (2003) in *Discursos, Série*

“...surge como um instrumento de aprendizagem auto-dirigida de adultos (Knowles, 2001; Stephenson e Laycock, 2002) e é entendido como possibilitando a compreensão das relações entre a actividade do indivíduo em contexto (aprendizagem situada) e a construção de significados partilhados” (Wertsch, 1985)

Este acordo é fundamental para que o aluno saiba exactamente qual o seu papel; o que se espera dele; que tipo de actividades; como vai ser avaliado; etc. É um compromisso de responsabilidade que é essencial. Estas novas competências, esta nova responsabilização e ter um papel central “em si - aluno”, é em nosso entender o grande desafio actual.

II.3. Tipos de Comunicação: Formal e Informal

II.3.1 Breve definição do conceito de comunicação

A comunicação interpessoal é o processo de criação de relações sociais entre pelo menos duas pessoas que participam num processo de interacção. A comunicação interpessoal, pode ser definida como o processo pelo qual a informação é trocada e entendida por duas ou mais pessoas, normalmente com o intuito de motivar ou influenciar o comportamento. O processo de comunicação acontece, quando duas pessoas interagem reciprocamente, colocando-se uma no lugar da outra. A interacção envolve, pois, uma incorporação de papéis recíproca, e uma empatia mútua de habilidades. Os objectivos da interacção são: um interligar-se com o outro, a completa habilidade de antecipar, prever e comportar-se de acordo com as necessidades recíprocas de um e de outro

.A impossibilidade de não comunicar, um dos axiomas de Paul Watzlawick (1960) origina que qualquer situação comportamental de duas ou mais pessoas seja uma situação interpessoal, uma situação de comunicação. Contrariamente ao modelo mecanicista preconizado por Shannon-Weaver(1948):

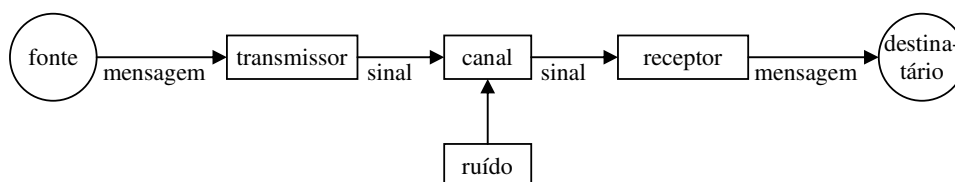


Figura 1– Processo de comunicação entre duas máquinas. Figura adaptada de [Shannon48, pg. 2].

Sob um ponto de vista racional e mecânico, o processo de comunicação poderia ser representado do seguinte modo: Pessoa A <--> Pessoa B. Ou seja, “A” diz alguma coisa e “B” ouve o que “A” disse. Contudo, raramente as comunicações são assim tão simples. As comunicações são muito mais do que palavras ditas entre as pessoas. Todo o comportamento transmite uma mensagem.

Quando estudamos o conceito de comunicação interpessoal, temos de examinar a relação interpessoal como um todo. No exemplo representado atrás, “A” transmite na interacção com “B”

muito mais do que o conteúdo da mensagem que deseja transmitir. Ele transmite-a como pessoa. “A” tem uma imagem de si próprio como pessoa e tem também, embora em vários graus de especificidade e intensidade, um conjunto de atitudes e de sentimentos em relação a “B”.

A mensagem que “A” dirige a “B”, para além de um certo conteúdo, poderá conter uma série de pistas:

- a) Sobre o modo como “A” se sente como pessoa (por exemplo, confiante e seguro *versus* não confiante e inseguro);
- b) Sobre o modo como “A” sente “B” como pessoa (por exemplo, amável e receptivo *versus* frio e fechado);
- c) Sobre o modo como “A” espera que “B” reaja à sua mensagem.

A focalização, até aqui, tem sido em “A”, o emissor. Mas uma imagem reflexa opera em relação a “B” no que se refere à sua imagem e às atitudes em relação a “A”. Tudo o que “A” transmitir (intencionalmente ou não) será recebido por “B” através do seu conjunto de filtros perceptuais. Logo a resposta de “B” a “A” será em parte uma função do que “B” ouviu. Esta nossa explicação pessoal é baseada nos axiomas preconizados por Watzlawick, Beavin & Jackson, da escola de Palo Alto :

“- A natureza de uma relação está dependente da pontuação das sequências comunicacionais entre os comunicantes: Tanto o emissor como o receptor da comunicação estruturam essa comunicação de forma diferente, e dessa forma interpretam o seu próprio comportamento durante a comunicação dependendo da reacção do outro.

- Os seres humanos comunicam de forma digital e analógica: Para além das próprias palavras, e do que é dito (comunicação digital), a forma como é dito (a linguagem corporal, a gestão dos silêncios, as onomatopeias) também desempenham uma enorme importância - comunicação analógica”(in. (Wikipédia)

Porém ouvir é um processo selectivo, ouvimos o que queremos e esperamos ouvir. O aperfeiçoamento das boas relações interpessoais é um dos objectivos decisivos na educação, podendo contribuir para a facilitação das relações com a família, com os amigos, colegas, a relação com o professor ou com os diversos grupos sociais e com a comunidade como um todo.

No caso das comunicações interpessoais, a própria presença de uma pessoa na situação pode ter um impacto na natureza da interacção. Falar com uma pedra é um processo estático, pois a pedra não

reage; falar com outra pessoa é um processo dinâmico, pois a outra pessoa reage, como tal a sua reacção influencia as nossas reacções subsequentes. O desenvolvimento das relações interpessoais envolve o desenvolvimento da capacidade da relação com os outros, também em situação de conflito; e a criação de estratégias para a resolução desses conflitos interpessoais, devem constituir um conteúdo de intervenção educativa.

Definimos então comunicação interpessoal como um processo de interacção social recíproca entre duas ou mais pessoas, cuja relação poderá influenciar no comportamento, na motivação e no estado emocional do emissor ou do receptor. Tal processo ocorre nas relações das pessoas como sujeitos membros de um determinado grupo social e cultural. Este processo, pelo qual ideias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo, tornando possível a interacção social, é sem dúvida fundamental para o homem, enquanto ser social e cultural.

II.3.2 Comunicação Informal nas Organizações

A existência de padrões, modelos, regras, atitudes, normas que permitam a interacção de pessoas torna-se necessária quando há objectivos comuns. A constituição desses modelos e padrões, indispensáveis à sobrevivência do grupo, é o que chamamos de cultura. Sendo assim, o estudo da cultura permite mapear campos de relações sociais, definir modelos de atitudes e regras sociais e, também, avaliar a interferência das subjectividades nessas relações.

A cultura retrata a personalidade de uma organização e não estudá-la é desprezar as relações simbólicas que articulam as relações de poder e se efectivam nas relações sociais. Enfim, estaríamos desconsiderando a essência, a natureza da organização. São exemplos de manifestações da cultura: princípios, valores e códigos; conhecimentos, técnicas e expressões estéticas; tabus, crenças e pré-noções; estilos, juízos e normas morais; tradições, usos e costumes; convenções sociais, protocolos e regras de etiqueta; estereótipos, clichés; preconceitos; imagens, mitos e lendas; dogmas,

superstições, e fetiches, entre outros elementos. No momento em que um conjunto de valores for partilhado pelas pessoas que fazem parte da organização, esta terá maior estabilidade e mais harmonia, reflectindo-se no clima organizacional.

Robbins (2000), ressalta que podem existir sub-culturas na cultura dominante, sendo, esta última, um sistema que expressa os valores centrais comuns à maioria dos membros da organização. A existência desta cultura permite o estabelecimento de “significados comuns” entre as pessoas.

Em relação às sub-culturas, ele afirma que elas podem ser definidas por nomes de departamentos e separação geográfica, que irão conter e interpretar os valores centrais da cultura dominante. No nosso trabalho identificamos o “grupo” na sua globalidade como tendo uma “cultura” própria e os sub-grupos como “sub-culturas”

Pode-se dizer que a Cultura Organizacional exprime a identidade da organização e diferencia-a de todas as outras. Cada empresa é diferente da outra e, por sua vez, a sua cultura também reflecte esse facto. Por isso, é muito comum acontecerem choques culturais quando ocorrem fusões, aquisições ou incorporações de empresas.

Uma cultura começa a formar-se no momento em que uma organização é fundada. É nesse instante que se inicia um processo ininterrupto, o de formação da cultura daquela empresa. Todo esse processo está muito relacionado, segundo Nardy (1999), com as características do fundador, com as pessoas que influenciaram o fundador, com os elementos da cultura dos primeiros colaboradores, com os sistemas culturais de origem, com os elementos dos sistemas culturais predominantes do ambiente na época da fundação, com os elementos da cultura de origem, processo de socialização, a sua evolução e com a pressão modificadora dos factores de sobrevivência inicial como mercado, concorrência e sistemas de Gestão Internas.

É interessante verificarmos, mesmo nas nossas empresas familiares portuguesas que fundador ao ser percebido muito mais que um líder, transforma-se em herói, levando os funcionários a identificarem-se e a incorporarem valores que definem a visão de mundo do fundador. A figura desta pessoa ou grupo forma a cultura organizacional que é repassada, assimilada e modificada pelos seus sucessores, mas nunca extinta. Com o desenvolvimento da organização, a interacção entre as pessoas vai aumentando e quando outros membros entram na organização acabam por reforçar essa relação.

A cultura da organização pode ser transmitida de diversas maneiras. Conforme Robbins (2002), as mais eficazes são as histórias, os rituais, os símbolos materiais e a linguagem. Para ele, as

histórias contêm narrativas que, geralmente, envolvem os fundadores da organização, e narram a quebra de regras, o sucesso a partir do zero, os cortes de pessoal, a recolocação de funcionários, as disputas internas e externas, “essas histórias ancoram o presente no passado e fornecem justificativa e legitimidade para as práticas em curso”, além de se darem de forma natural e informal. Para o autor, os rituais “são sequências repetitivas de actividades que expressam e reforçam os valores fundamentais da organização, as metas e pessoas importantes e as, estrategicamente, dispensáveis” (Robbins, 2002: 295). Na universidade, os rituais estão representados, por exemplo, na semana do caloiro trote, quando o estudante passa no vestibular, e, na formatura, ao ser concluída a passagem pela instituição.

A cultura permite entender como uma organização funciona, como são encarados os problemas, porque as pessoas agem de tal forma e respondem daquela maneira aos obstáculos que encontram. A cultura faz parte da essência da organização, é um elemento constitutivo dela. Mudar a cultura de uma organização não é tarefa simples, porque, além das culturas serem geralmente fortes, enraizadas, elas provocam transformações muito profundas no ambiente e nas pessoas. A comunicação faz parte do processo cultural de uma organização e, desse modo, as formas como essa comunicação é, estrategicamente, utilizada e compreendida são processos constituem a sua cultura.

II.3.3 Comunicação formal e informal

Existem em todas as organizações dois processos de comunicação: formais (oficiais) e informais (não-oficiais). Os primeiros compreendem toda a comunicação “oficial”, ou seja, aquela que tem autoridade reconhecida e que está definida pela própria organização. É o discurso ‘solene’, a fala autorizada que anuncia as directrizes, os valores e as crenças organizacionais; apresenta e reafirma os padrões e as sanções; informa e institui a organização como única.

A comunicação formal mantém uma relação directa com as necessidades de informação e comunicação da organização/públicos e os objectivos organizacionais. A sua legitimidade implica em dar uma certa estabilidade para assegurar o equilíbrio do grupo.

Portanto, a “oficialidade”, imprime no processo comunicacional as marcas do planeamento (estratégico ou não). Tal manipulação (não se trata de qualificá-la, pejorativamente, mas sim, como

um tratamento, um processo laboral) visa fazer com que os sentidos postos em circulação na cadeia de comunicação atinjam os objectivos organizacionais. Nessa constelação (rede formal) estão contemplados desde os programas de sugestões, críticas, de ideias, de reuniões de estudos e palestras, de pesquisas e auditorias, de publicidade e propaganda, de promoção, de relações públicas, de comunicação para o marketing e de informação até a comunicação administrativa e estratégica. Pode-se dizer, metaforicamente, que essa é a parte visível do iceberg que é a comunicação organizacional.

De acordo com toda a “normalização” da informação, procura-se geri-la para que, estrategicamente, as informações circulem e cheguem aos seus destinos com altos índices de qualidade, tentando eliminar as possíveis e prováveis resistências, ameaças e obstáculos comunicacionais. Assim, ampliam-se as probabilidades de a comunicação oficial atingir os seus objectivos, reduzir os focos de resistências e influenciar positivamente (da perspectiva organizacional) a comunicação informal.

Por seu turno, a comunicação informal não pode ser planeada pela organização; foge ao seu domínio. “Simplesmente” acontece. Materializa-se de forma paralela ou sobrepondo-se à comunicação oficial. Prática independente da “normas”, é desobediente e fugidia. Influencia e é influenciada, constrói e é construída pela comunicação formal. Podemos dizer que se define como capacidade de livre expressão.

Exemplos de como se pode assumir: como crítica, boato, comentário, desabafo, subversão, avaliação, elogio, resistência, criatividade, informação, saber, poder, crença, apoio, força, cumplicidade, representação, musicalidade, ritmo etc. Actualiza-se nos corredores, refeitórios e vestiários, nas lojas, ruas, casas, confraternizações, reuniões/encontros, em percursos alternativos, portanto.

A comunicação informal parece ser ‘apenas’ fluxo ilimitado e multidirecional de sentidos. Suportada em elevados níveis de intuição e criatividade, muitas vezes, irrompe em saberes desconhecidos (não conscientes) até mesmo por seus transmissores. Esse saber-fazer sociocultural é o húmus, a fertilidade de todos os processos de comunicação que, mesmo sob o âmbito das organizações, não podem ser por elas apreendidos, pois se constroem-se e transformam-se no acontecer. Longe de se caracterizarem como resistências, não raras vezes, tais processos informais, são movidos e

actualizados pelo simples desejo e prazer do lúdico e/ou de embriagar-se nas probabilidades da pura especulação. Como refere Rego. A (1999: 55)

”por mais que pesem indicações contrárias, a comunicação informal não é menos relevante para as organizações do que a comunicação formal. Inclusive, pode-se afirmar que, em muitos casos, o não-oficial goza de mais credibilidade do que o discurso formal”

Como exemplo, pense-se nos boatos que, surgidos de uma suspeita ou informação (verdadeira ou não), alastram-se à ‘velocidade da luz’ por todo o âmbito organizacional e que, frequentemente, exigem vultuosos investimentos e complexas estratégias para que sejam exterminados e/ou expurgados. Vários casos são relatados por Jean-Noel Kapferer (1987).

O mesmo exemplo serve para que se pontue uma segunda questão: a dos casos em que a comunicação informal exige actualizações da parte da comunicação formal, ou seja, quando a oficial vem no sentido de esclarecer mal entendidos, distorções, confusões, boatos, denúncias etc. que circulam informalmente. De certo modo, é como se a comunicação formal viesse a público para prestar contas sobre as ideias e os comportamentos organizacionais ou mesmo justificá-los. Um aspecto que é fundamental ser referido por nós é a facilidade e a rapidez com que a Comunicação informal hoje se faz, devido aos avanços tecnológicos (testemunhos presenciais de vários participantes de acções de formação que tenho ministrado).

Pressupondo-se que as alterações, por pequenas que sejam, em qualquer um dos elementos da cadeia da comunicação, alteram o processo na complexidade, é importante pensar que as tecnologias reconfiguraram/reconfiguram a comunicação formal e informal nas organizações, redefinindo as noções de espaço e tempo. As novas tecnologias, tais como: internet, intranet, telemóveis, *notebooks*, *blog*, etc. redesenham os espaços da comunicação informal e redefinem os procedimentos estratégicos das forças no processo de comunicação organizacional.

Está-se, nesse sentido, frente às relações de poder em algumas das regiões de fronteira entre a comunicação qualificada como formal/oficial (área disciplinar definida) e a qualificada como informal/não-oficial (área do saber-fazer). É algo como se houvesse para toda disciplina uma possibilidade de subversão e para toda subversão uma nova disciplina. Esse é o lugar das transacções, das negociações. Desvela-se, assim, um pouco da dialéctica da relação entre o formal e o informal.

Entretanto, o que parece ser uma relação inter processos (processo informal em relação com – versus – processo formal) é, na verdade, uma relação intraprocessual. Com isto, pretendemos dizer que a comunicação informal e formal, antes de serem processos independentes ou antagônicos constituem um único processo: a comunicação organizacional. Como essência, ambas as formas (formal ou informal) são, à priori, comunicação organizacional. O que as difere é a qualidade da oficialidade. Então, afirma-se que ela não se restringe às estratégias oficiais, mas também compreende fluxos multidireccionais que tendem a fugir a quaisquer tentativas de planeamento. Assim, o planeamento da comunicação organizacional (oficial) atingirá a excelência se puder auscultar, apreender e analisar o húmus cultural que move os interesses dos seus públicos.

As questões que colocamos evidenciam que a comunicação organizacional não pode ser considerada apenas como instrumento estratégico, sob a perspectiva da “formalidade.

Por fim, recuperando a noção de comunicação como sendo o processo de construção e disputa de sentidos, portanto suportada em processos de significação, podemos dizer que a comunicação organizacional consiste nesse mesmo processo sob o âmbito da organização. Desse modo, estão contempladas todas as acções comunicativas, independentemente da tecnologia empregada, das qualidades e circunstâncias em que ocorrem e, fundamentalmente, do fato de ser ou não oficial.

Pensar a comunicação organizacional como sendo o processo de construção e disputa de sentidos sob o âmbito organizacional (entendendo-se, aqui, todas as relações comunicacionais que forem actualizadas devidas à organização, independentemente da qualidade e do nível da influência), implica em:

- a) Desmistificar a percepção de que a comunicação organizacional é sinónimo de comunicação oficial/formal;
- b) Admitir a impossibilidade de controlar a complexidade dispersiva de seus fluxos;
- c) Dizer que os qualificativos "integrada", "total" e "excelente" são, no mínimo, inadequados para definir a comunicação, pois, se ela for compreendida em sua complexidade, as qualidades pontuadas nada mais são do que óbvias redundâncias.

Acreditamos que é através da rede informal de comunicação que são exteriorizadas as percepções individuais e as formas de interacção existentes entre os grupos ou sub-culturas que compõem a cultura de uma organização. Assim, investigações como esta podem contribuir para a melhor gestão

da comunicação através da formulação de novos aportes teóricos que contemplem a subjectividade humana.

Colocada esta revisão teórica sobre comunicação formal e informal, urge a necessidade de apresentarmos a nossa definição de comunicação informal e sobre a qual acentuou toda a nossa estratégia metodológica de observação:

“Todas as intervenções que transmitam “à vontade em termos de linguagem”; toda a comunicação existente nos bares; chat; e-mail. Conversas, temas ou palavras que entrem na vida pessoal das pessoas; expressões de “relacionamento mais próximo” com o outro [isto é: como estás? Há muito que não te via]; temas ou assuntos que saiam do âmbito da disciplina; diálogos entre 2 participantes nos locais atrás referidos; expressões que denotem preocupação com o outro; contar histórias; brincar; expressões através de “símbolos” de transmitam estados de espírito [ex. ☹ ☺ ???!!!; ...]; fazer perguntas acerca do outro que saiam fora do âmbito da disciplina; falar de si próprio; contar experiências que o tenham “tocado”; oferecer ajuda ou informações extra âmbito da disciplina. Também consideramos Comunicação Informal todas interações que se desenvolvem por quaisquer meios existentes na plataforma (mail; chat; bar) e extra plataforma (Messenger; Skype; sms; telefone; mail), aos quais não temos acesso, porém foram formas de os observados interagirem.”

II.3.4. Comunicação escrita

Como refere Moll (2002, pp.220) *Vigotsky expressa sua crença de que a linguagem escrita se desenvolve, como faz o discurso, no contexto do seu uso.*

“O melhor método (para ensinar leitura e escrita) é aquele no qual as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas no qual estas habilidades são encontradas em situação de jogo (...) Da mesma forma como as crianças aprendem a falar, elas devem ser capazes de aprender a ler e escrever”. (Vigotsky, 1978: 118)

Como sabemos para Vigotsky, a fala tem uma função primordial que é a de promover o intercâmbio social, a função de comunicar. Porém, segundo ele, a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. Esta passa por muitas transformações até tornar-se em fala. E ainda uma

mesma palavra pode adquirir significados diferentes, dependendo do contexto onde estiver a ser utilizada.

Em relação à escrita, diz Vigotsky, precisamos planejar; é necessário reflectir mais do que se falarmos ou expressarmos um pensamento verbalmente. Aqui a correcção ou reformulação é quase que imediata. Para escrever precisamos formular mentalmente as frases, ordenar as palavras, ideias, colocar as palavras em ordem para formar uma frase. Por este motivo, a escrita seria mais completa do que a fala oral. Para Vigotsky, a escrita é uma fala mais elaborada. Temos a necessidade de elaborar rascunhos, escrever, apagar, pensar para formular frases e ideias inteligíveis. Mesmo que não exista a escrita em rascunho, o planeamento é sempre inevitável.

Segundo o nosso ponto de vista, também por estas razões o recurso à escrita, não tem a mesma rapidez e maleabilidade da oralidade e, além disso, como a correcção não é imediata como no caso da oralidade, a ordem da escrita dá coerência e lógica ao texto que se escreve, torna muitas vezes os intervenientes em contextos de aprendizagem, como o nosso estudo de caso, onde prevalece a escrita, a participação menor. Esta reflexão não se pode isolar do contexto, das interacções e conteúdo em que se inserem. Sendo também que o momento onde existe uma consciencialização dos seus valores e interesses. Este processo é denominado de reflexão – em acção e que tornará explícito o seu conhecimento táctico. Sendo portanto uma dificuldade quando não existe uma prática da escrita, que obriga a uma reflexão permanente e um aumento da sua responsabilização e um comprometimento.

Podemos afirmar que o acto de falar esvai-se e, sem dúvida, que a forma de ele persistir é utilizando a escrita. A escrita vai permitir que o indivíduo envolvido numa determinada prática se assuma como sujeitos do processo educativo, deixando a posição de objecto passivo, para se tornar sujeito das suas próprias aprendizagens e naturalmente responsável por todas as intervenções.

Para falar da actualidade, optámos por visitar as teorizações do Pierre Lévy, no primeiro livro sobre as tecnologias da inteligência porque há ali uma concepção de homem, de educação e de aprendizagem que interessa analisar.

Ele divide a história em três tempos: o tempo em que as pessoas só conversavam, sem registro escrito de nada, e como consequência, havia uma necessidade eterna de contar as histórias e os acontecimentos que com o tempo, tais acontecimentos tornavam-se imemoriais porque perdiam-se no tempo. As expressões de coisas narradas sempre começam com um indeterminado ‘Era uma vez...’ que sempre dá margens a um tempo que não se sabe quando.

Nada é transmitido sem que seja observado, escutado, repetido, imitado, actuado ou dramatizado pelas próprias pessoas. Ao contar as histórias, as pessoas revivem aquilo que contam, nos gestos, nas

danças, nos cantos, bem parecido com o contar histórias para crianças quando a gente diz ‘era uma vez...’ há sempre necessidade de dramatizar a história para obter a atenção das crianças.

As sociedades orais faziam então uma referência muito directa às pessoas, aos gestos, o corpo fazia parte da transmissão de informações; não se pode dizer informações nas culturas orais porque informação é algo racional, algo para ser apreendido pela cognição. Ali tratava-se de vida inteira, de valores, de saberes muito próximos a saber-fazer, às técnicas, às danças, aos cantos, a toda forma de registo que a memória pode guardar. E tem a marca da comunidade, das pessoas juntas para ouvir os relatos, os acontecimentos, as histórias. Os narradores e os ouvintes podem trocar de lugar; quem ouviu também narra; quem narra também ouve. Jean-François Lyotard trabalha muito bem sobre os relatos orais, as narrativas.

Lévy recheia de factos tudo isso dizendo que no período anterior à Renascença, a oralidade ainda funcionava como uma espécie de media da escrita porque os textos religiosos ou jurídicos ou filosóficos eram acompanhados de interpretação e comentários orais, de contrário não eram compreendidos. Então a leitura dos escritos funcionava como uma media.

Alguns aspectos da oralidade sobreviveram nos próprios textos. Por exemplo: Platão e Galileu compuseram diálogos, escritos na forma de diálogos. Ainda na interpretação de Lévy (2000), a escrita mudou radicalmente a cultura porque separou os processos de emissão e recepção, que na oralidade aconteciam juntos. Isso deu margem à interpretações. Nasce a crítica textual. Vivemos séculos de cultura escrita. Mas hoje, a cultura não é mais do texto escrito mas do texto escrito em tempo real possibilitado pela informática. A informática é então o terceiro tempo das tecnologias da inteligência. A oralidade, usa as narrativas, o contar, os contos como uma tecnologia da inteligência.

A escrita é uma outra forma de registrar os acontecimentos, portanto uma outra tecnologia da inteligência e a informática intensifica a escrita, por isso o hipertexto por ser uma escrita mais dinâmica e interactiva, quase tão dinâmica que o dizer, uma escrita que é quase um falar porque é permanentemente reconstruída pela proximidade com a oralidade. Ele cita os programas ‘*Groupware*’ que são os programas que permitem as pessoas fazerem as coisas colaborativamente.

Interessante que hoje estamos a viver momentos diferentes daqueles em que as pessoas escreviam muito. Recordando uma entrevista que realizei em 2004 a Pepetela (escritor Angolano) no âmbito de uma disciplina do mestrado, recordo-me que à pergunta: “Por que razão as pessoas hoje lêem tão pouco”, ao que Pepetela responde:

“Nós hoje vivemos num mundo muito rápido. Não temos paciência de ouvir as descrições, por exemplo, dos caminhos de Lisboa a Sintra, relatados por Eça de Queirós, e que enchem 100 páginas. Nós hoje, queremos logo em dois parágrafos saber onde a personagem chegou”

Hoje não precisamos de grandes interpretações ou de grandes críticas, estamos a viver uma cultura onde a forma de conhecer se dá não através das teorias de interpretação do mundo mas através das simulações, de modelos. Modelo, diz ele, modelo não está escrito, não está nos livros, modelo está no computador. Claro que tem tudo a ver com velocidade...e com funcionalidade. Com conhecimento operativo.

Ambos esses autores Lévy e Lyotard falam muito nas bases de dados, fundando aí a sua concepção de homem: não mais um homem que pensa ou interpreta o mundo isoladamente mas um homem suportado nas memórias exteriorizadas que são as bibliotecas e as bases de dados.

O pensamento dá-se numa rede na qual humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações. É dentro dessa visão de homem pós-moderno fundado sobre memórias exteriorizadas (bibliotecas, base de dados, plataformas cognitivas), memórias que são a própria história do homem, que Lévy radica a aprendizagem, o ensino, a relação professor-aluno, a relação da equipa de trabalho.

Essas memórias sempre estiveram em ‘permanente construção’ mas, agora trata-se de um novo paradigma baseado na escrita pós-moderna, diferente da escrita moderna porque realizada em tempo real; contendo pois, atributos de oralidade. Mais que isso: escrita com tecnologia digital possibilitando um novo campo visual onde a representação gráfica, sonora e pictórica integram uma nova forma de conhecer a um só tempo cognitiva e sensitivo-sensória. Com tal velocidade que passa a ser uma escrita bem mais colectiva do que a escrita solitária do sujeito moderno. “O que então, tornou o hipertexto, específico? A velocidade, como sempre”. (Lévy, 1994, p. 37)

É interessante pensarmos e reflectirmos aqui o papel do autor – leitor, uma vez que o nosso trabalho é sobre a comunicação informal, e que passa, sem dúvida, pela escrita. No trabalho de elaboração de um texto, o sujeito-autor, inserido que está em diferentes formações ideológicas e constituído por diferentes formações imaginárias, imprime no texto, muito frequentemente, as marcas linguísticas dessas formações, tais como: ironias, humor, ambiguidades, repetições, paráfrases, etc.

Por outro lado, o sujeito-leitor, presente no imaginário do sujeito-autor, antes, durante e depois da produção do texto, também deve ser considerado. O interlocutor inscreve-se tanto no acto de produção de sentido na leitura, como também se inscreve na produção, no momento em que a mensagem está sendo construída. Por isso, podemos dizer que o leitor não exerce papel passivo no acto da escritura, como quer a tradição dos estudos de linguagem. Ao contrário, ele é condição necessária para a existência do texto. Assim, o texto, nosso objecto de investigação, ganha valor quando está inserido num real processo de interlocução. Isto é, quando o que escrevo está direccionado e faz sentido para o outro.

Sob essa perspectiva, e pensando nas actividades de produção textual realizadas em sala de aula, e no nosso caso, num ambiente virtual, é importante ressaltar que apenas num quadro efectivo de interacção linguística é que o estudante pode tornar-se sujeito do que diz, ou seja, se o que diz faz sentido para o seu interlocutor, numa situação específica de comunicação. Na prática escolar, a instituição deve aproximar a escrita tal como ela ocorre em situações de escrita extra-escola. Caso contrário, corre-se o risco de o estudante ter a sua proficiência linguística prejudicada.

Desse modo, problemas de argumentação em textos dissertativos, e outros, tais como os de não-adequação ao código escrito da língua, em situações formais, podem revelar a dificuldade da escola em instaurar práticas inter subjectivas de linguagem. O que ocorre é que a escola, na sua trajectória histórica, falseia as condições de escrita e não fornece ao estudante as ferramentas de uma prática interactiva da língua. A escrita torna-se um exercício penoso que cristaliza o discurso. Exemplos disso são frases-feitas, argumentos de senso comum, períodos sem coerência que, frequentemente, aparecem em textos dos educandos. Por isso, ao solicitar uma escrita, é imprescindível que o texto do aluno tenha um interlocutor real. Aliás, o processo de escrita exige que ele (estudante) se desvincule da sua solidão, no acto de escrever, e tenha uma imagem do seu destinatário. Caso contrário, é possível que seu texto signifique menos do que pretendia o seu autor.

Assim, uma prática inter accionista de linguagem pode facultar ao educando as ferramentas de que precisa para, ao imaginar o seu interlocutor, usar as qualificações pertinentes para desenvolver uma argumentação eficaz e ao alcance do outro. Interessantes pensarmos quantas intervenções ao longo da nossa observação são “solitárias”. Como? Na medida em que cada aluno dá a sua resposta sem ter lido sequer as intervenções dos, tornando-se repetitivo nas opiniões, por exemplo. É importante a utilização da língua em contextos de interacção efectivos e diversificados, com base na

assunção de diferentes papéis no jogo das representações sociais. Não há uma preocupação com as estratégias do dizer tendo em vista um interlocutor específico.

Com a linguagem sendo vista como forma de interação, é possível, inclusive, trabalhar o texto mais profundamente; investigar os recursos utilizados pelo produtor para transmitir a mensagem; identificar a intencionalidade e as estratégias das quais se vale o autor para atingir seus objetivos.

Na prática interactiva da linguagem, a compreensão é obtida através da negociação de sentidos entre sujeito-autor (locutor) e sujeito-leitor (interlocutor). Podemos afirmar, por conseguinte, que na interlocução é que os sujeitos e a própria linguagem se constituem, visto que os sujeitos não são sempre os mesmos e a própria interlocução molda-os num processo evolutivo constante. Isso ocorre porque novas informações vão sendo incorporadas e reajustadas às anteriores e, assim, vão reconstruindo o próprio sujeito.

III. METODOLOGIA

“The Best is as simple as possible, But Not Simpler “

Albert Einstein

Como foi referido anteriormente, este trabalho pretende fundamentalmente investigar se a comunicação informal existente entre um grupo de estudantes de mestrado pode ter impacto no desenvolvimento de uma Comunidade de Aprendizagem, tendo como referenciais teóricos os conceitos de Comunidade de Prática (Wenger, 1998), Aprendizagem Situada (Lave e Wenger, 1995) e o modelo de aprendizagem sócio construtivista de Vigotsky. O período que compreendeu a nossa investigação foi o de funcionamento de uma disciplina do 1º trimestre e para completar a nossa observação, analisamos também dois espaços de uma disciplina do último trimestre. A disciplina está integrada num curso em regime de *e-learning*.

III.1 Natureza da Pesquisa

A metodologia por nós aplicada é qualitativa baseada num estudo de caso.

Para Kerlinger (1980: 335) a metodologia significa como sabemos " maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes ", ou seja, maneiras de formular problemas, hipóteses, métodos de observação e recolha de dados, medida de variáveis e técnicas de análise de dados. No entanto, como o mesmo autor refere, a "metodologia inclui também aspectos da filosofia da ciência ", pressupondo uma constante atitude de análise crítica, sobretudo quando tal análise assume a forma de uma crítica epistemológica dos conceitos utilizados, no quadro de uma investigação.

O nosso estudo de caso tem como amostra uma turma de mestrado on-line, numa plataforma de *e-learning*, de uma disciplina leccionada ao longo do 1º trimestre do ano lectivo e, como referimos na introdução, dois espaços de uma disciplina do último trimestre.

A natureza da nossa pesquisa é qualitativa. E como explicitam Bogdan e Biklen (1994), o termo *investigação qualitativa* agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por **qualitativos**, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas,...

“As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, antes, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda sua complexidade e em contexto natural.” (ibidem, p. 16)

O objectivo da pesquisa nesta perspectiva não é responder a questões prévias ou testar hipóteses. Muito menos, pelo tipo de metodologia escolhida, retirarmos conclusões generalizáveis. Pretendemos responder às nossas questões, tendo como grande objectivo, em futuros trabalhos on-line, termos em consideração os dados deste nosso estudo.

III.2. Procedimentos Metodológicos

III.2.1 Amostra

Como já foi referido o nosso trabalho teve como amostra o universo de uma turma de mestrado, ministrado em regime de *e-learning*. A turma virtual era constituída inicialmente por 17 elementos. No entanto, após a desistência de alguns elementos, na parte final do curso eram 12 alunos. As idades variavam entre os 23 e 55 anos. Tinham diferentes origens académicas e a grande maioria nunca tinha frequentado um curso em regime *e-learning*. As actividades profissionais do grupo também eram diferentes, sendo 2/3 professores e os restantes exerciam diferentes actividades profissionais.

III.2.2. Contexto da Pesquisa

A nossa pesquisa teve como cenário a observação de uma turma de mestrado on-line, no início do ano lectivo, tendo sido os alunos convidados a participar na sessão inicial presencial. O contexto físico em que foi leccionada a disciplina foi uma plataforma de *Learning Managing System*. A comunicação escrita foi o suporte principal de interacção.

1. Uma vez que o nosso estudo coincidiu com o início das actividades lectivas, em ambiente on-line, procedemos a uma análise das interacções entre os participantes no módulo inicial de ambientação, que era facultativo. Teve a duração de 2 semanas e teve como objectivo a ambientação dos alunos quer a novas formas de interacção, quer ao novo ambiente de aprendizagem. Todo este módulo privilegiava a comunicação informal e era composto por 3 locais de discussão que recaíam sobre a nova forma de aprender e de trabalhar em equipa que denominamos: espaços informais 1,2 e 3 (Anexos B). E um local onde os alunos podiam comunicar acerca de qualquer assunto, denominado café ambientação (Anexo A)

2. Procedemos de seguida à análise do espaço informal de uma das disciplinas que constituiu o 1º trimestre e que teve a duração de 12 semanas. Nesta disciplina observamos todas as interacções das 5 unidades temáticas (temas 1,2,3, 4 e 5) (Anexos D a H) que compunham a disciplina, mais um espaço informal denominado de Café virtual (Anexo C).

3. Para enriquecermos os nossos dados através de uma melhor observação da evolução da turma ao longo do ano lectivo, analisamos 2 espaços de uma disciplina do 3º trimestre, onde a comunicação informal também era privilegiada, sendo um denominado de Café (Anexo I) e espaço informal (Anexo J).

4. Os quadros das redes estão organizados da seguinte forma:

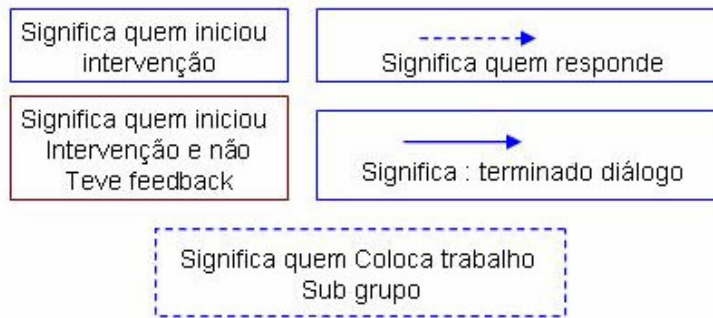


Figura 2- Simbologia utilizada nos quadros das redes

5. As intervenções dos alunos, categorizamos da seguinte forma: (todos os nomes são fictícios de modo a manter o anonimato)



Figura 3- Simbologia utilizada na categorização das intervenções

A razão da escolha dos diferentes espaços prendeu-se com o nosso objecto de estudo e por este facto, a escolha de espaços de comunicação informal e a análise efectuada às unidades temáticas referentes à disciplina, com o interesse em vermos o impacto desta mesma comunicação informal no surgimento de uma comunidade de aprendizagem.

Há que salientar que esta disciplina tinha por base um modelo pedagógico próprio, baseado na existência de um contrato de aprendizagem, que foi apresentado aos participantes no 1º dia de actividades on-line. Foi pedido a todos para o lerem e expressarem a sua concordância ou dúvidas que tivessem. Este contrato continha toda a informação necessária para orientação do aluno.

Julgamos que para o nosso trabalho se tornar relevante é importante recordar os critérios de participação, definidos pelos docentes, e que não foram postos em causa pelos alunos:

1. *Participa nas discussões desenvolvendo comentários pessoais, revelando que identifica as ideias fundamentais dos textos em análise/discussão.*
2. *Contribui com intervenções que visam:*
 - a) *aprofundar a discussão,*
 - b) *justificar os seus pontos de vista com base nas leituras e bibliografia consultada/pesquisada,*
 - c) *colocar novas questões e pontos de vista pertinentes que permitem fazer avançar a discussão,*
 - d) *interpelar intervenções incoerentes ou contraditórias.*
3. *Revela espírito crítico, evoluindo nas suas opiniões e apreciações face a comentários dos colegas ou professores.*

Todos os elementos foram previamente alertados pelo Coordenador do Mestrado acerca da realização desta investigação, pedindo para isso o seu consentimento, que foi aceite, pelos mesmos.

É importante referir e uma vez que a tónica do nosso trabalho se prende com o surgimento de Comunidades de Aprendizagem onde a interacção social, seguindo Vigotsky e Wenger, tem um papel crucial e estratégico no desenvolvimento de competências e consequentemente da aprendizagem, quais os canais de comunicação que o ambiente da plataforma proporcionava: **e-mail interno**; (de um para um e um para todos); **chat** (comunicação síncrona), **fóruns** (onde se leccionavam as diferentes áreas temáticas referentes à mesma; café (espaço livre de comunicação). No último trimestre do mestrado foi utilizado outro ambiente de aprendizagem de LMS, onde era possível identificar quem estava on-line.

O mestrado foi leccionado por diferentes docentes, tendo estes a possibilidade de customizar cada espaço., criando assim os seus próprios ambientes. Uma das disciplinas ministrada por outro docente teve uma plataforma própria que indicava quem estava on-line, possibilitando a interacção imediata, característica que o ambiente observado por nós, não possuía e à qual o grupo fez referencia como sendo um aspecto positivo reduzindo a “sensação de solidão”, como disse *o aluno I*.

Outro dos aspectos que julgamos fundamental mencionar é o facto de os alunos serem avaliados. Isto retrai-os de terem uma participação mais aberta e crítica, conforme mencionado nas entrevistas.

Algumas vezes, conforme mencionado e possível de ver, através de alguns diálogos aquando da observação nos fóruns, algumas questões imprevisíveis técnicas dificultaram o acesso à plataforma. No entanto, a utilização de outros canais, nomeadamente o uso do seu mail particular, MSN, *Skype*, superaram todos os imprevistos. Julgamos, como estávamos a referir, não terem tido impacto sobre os resultados do nosso trabalho, nem em termos de aprendizagem.

III.3 Modo e instrumentos de pesquisa

“O pólo técnico de um processo de investigação corresponde à instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe ou obtém dados sobre o mundo real, assumindo que este é susceptível de ser observado pelos sentidos. O facto de a ciência postular a existência de um mundo observável (o que não impede os defensores das abordagens compreensivas de postularem também a existência de um mundo espiritual não directamente observável e de falar, de modo aparentemente paradoxal, de “factos subjectivos”) não se opõe à ideia de uma crítica possível ou de uma relativização dos “dados” recolhidos pelos sentidos, haja ou não mediação da observação por um instrumento material que não o investigador” (Quivy, 1995)

O modo para a recolha de dados (De Bruyne *et al.*, 1975) foi a entrevista semi-directiva e a análise documental. A entrevista semi-directiva incidiu sobre o foco do nosso trabalho, isto é, de que modo a comunicação informal pode ajudar no surgimento de Comunidades de Aprendizagem. Foram levados em consideração os princípios da condução de entrevistas preconizados por diferentes autores e sistematizados por Quivy e Luc Van C.(1995, p. 77):

”fazer o mínimo de perguntas possível; intervir de forma mais aberta possível, abster-se de se implicar a si mesmo nos conteúdos; procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados; gravar as entrevistas.”

O estudo envolveu a recolha empírica de dados qualitativos descritivos, através de técnicas directas (interactivas) e indirectas (não interactivas). As técnicas directas usadas foram as entrevistas. Os nossos instrumentos de recolha de dados foram a entrevista e a análise das interacções dos diversos participantes em diversas situações.

A entrevista teve como principal finalidade complementar as informações e procedermos à triangulação dos dados. A análise documental incidiu sobre a análise das interacções escritas entre os participantes nos espaços atrás referidos. As quatro entrevistas realizadas tiveram como propósito fazermos uma triangulação dos resultados, ajudando a clarificar e recolher novas informações que dificilmente teríamos observado. Os motivos da escolha dos sujeitos a entrevista prenderam-se com as interacções na análise das observações: seleccionou-se desde o aluno que se situava mais na periferia, ao aluno que mostrava uma relação mais empática e facilitadora, passando por pessoas que mostravam uma postura mais indiferenciada.

As entrevistas decorreram na modalidade de entrevista individual focalizada e em profundidade. O seu objectivo foi o de ter acesso a um conhecimento profundo e complexo dos sujeitos e conhecer o sentido que o sujeito dá aos seus actos (à qualidade das suas intervenções quer a nível cognitivo quer afectivo). As perguntas foram formuladas sem esquema fixo de categorias de resposta, porém procuramos orientar a entrevista de acordo com os interesses pessoais pelo que foi fundamental a elaboração prévia de um pré-guião (Anexo K).

O ritmo da entrevista foi ajustado e adaptado em função das respostas do entrevistado. As perguntas referem-se sobretudo aos comportamentos, sensações ao nível do realizado ao longo da disciplina, tentando obter informação sobre o que o sujeito pensa e sobre a sua forma de actuar e sentir face a esse assunto, tentando obter a produção de um discurso contínuo entre os dois agentes actualizado por um processo de determinação de um texto num contexto. Há que salientar que a existência de um pré guião não limitou nem criou bloqueios à comunicação, mantendo o seu papel de “guião orientador” apenas, permitindo a liberdade e flexibilidade de adaptação a novas perguntas, como aconteceu.

III.3.1 A análise das interações

Uma vez que procedemos a uma análise instrumental para analisarmos as intervenções por escrito dos diferentes fóruns, realizamos várias leituras das intervenções efectuadas no espaço Café Ambientação e Café da disciplina leccionada no 1º trimestre.

Inicialmente, fizemos uma leitura livre das intervenções., onde cada frase constitui a unidade de análise. Procedemos ao agrupamento destas intervenções, tendo como princípio a classificação segundo a sua ideia-chave.

No final desta fase, o número de categorias era elevado e procedemos a um segundo agrupamento, uma vez que a extensão de categorias com os indicadores de comportamento não traziam mais valia para o nosso trabalho e a existência de um sentido comum fez com que procedéssemos à sua agregação.

Ficámos com o seguinte conjunto de categorias e respectivos indicadores para analisar as interações.

A - SUPORTE EMOCIONAL

1. Intervenções que através de palavras; símbolos, exprimam estados de espírito (Exemplos: ☺ ☹ ;-arghhhhh; “também me sinto estoirada; Desejo-vos bom Natal);
2. Expressões que demonstram sentimentos mais próximos; expressões mais íntimas;
3. Quando reforçam o que o colega diz (elogio ex.);
4. Estimula a participação dos colegas;
5. Mostra-se disponível para ajudar;
6. Elogia, reforça o que o colega fez ou disse;
7. Intervém para “opinar” (por exemplo. acho que estes p.point); sempre que faz uma intervenção de opinar.

B - PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS; RECURSOS E IDEIAS

1. Demonstra interesse pelo que o outro faz, questionando-o
2. Pede esclarecimentos

3. Pergunta para aumentar o seu conhecimento
4. Explica e dá a conhecer como realizou determinada tarefa
5. Dá ideias aos colegas

C - SENTIDO DE GRUPO

1. Expressões, atitudes ou comportamentos que denotam uma preocupação com o “colectivo” em termos de aprendizagem;
2. Intervenções que demonstrem querer estar juntos
3. Que mostrem querer fazer algo em comum
4. Sempre que pede ajuda directa sobre qualquer assunto
5. Sempre que questiona o grupo sobre as opiniões emitidas
6. Oferece ajuda

Sendo a nossa investigação assente em responder à pergunta se a comunicação informal contribui para o surgimento de Comunidades de Aprendizagem, após várias leituras realizadas, identificamos critérios que se agrupam em função da intencionalidade que esses sinais demonstram ou pretendem traduzir em termos linguísticos e que denominamos tipos de linguagem e respectivos indicadores:

1. LINGUAGEM FORMAL

Sempre que as intervenções transmitam uma certa cortesia especialmente no início da intervenção e na despedida ou maior formalidade (ex. cumprimentos a todos); ausência de despedida

2. LINGUAGEM PARTILHADA

Expressões que são comuns, isto são que são começadas a utilizar por todos. (e-saudações e cumprimentos)

3. LINGUAGEM INFORMAL

Sempre que nas intervenções utilizam expressões “mais familiares”; que denotam proximidade, por exemplo: beijinhos, ;-) ;-)

Após a nossa grelha revista, efectuamos a leitura de todos os espaços mencionados 3 vezes, para aferirmos as nossas observações.

Por uma questão de maior facilidade de leitura e para procedermos posteriormente à passagem para um quadro com o objectivo de termos uma visão clara de como se tinham dado as interacções, classificamos cada categoria com uma letra, acrescentando as iniciais das pessoas que tinham feito a intervenção e o número de intervenções que o aluno tinha feito no respectivo fórum ou bar. Como exemplo temos A1 F3, que significa que o aluno Anastácio (nome fictício) teve a primeira intervenção e usou um tipo de linguagem informal.

Finalmente procedemos à realização de quadros, que (Anexos A a J) de interacção com o objectivo de fazermos uma leitura mais cuidada e pudéssemos ter uma visão geral do tipo de interacções; das redes que se formaram; quem tinha sido o centro da rede; quem participou mais; tipos de linguagem utilizada.

Observadas todas as interacções através dos quadros, surgiram-nos algumas questões cujas respostas não eram visíveis nas interacções existentes assim como algumas dúvidas que nos surgiram em relação à participação.

III.3.2 Entrevista Semi-Directiva | *procedimentos metodológicos*

Com o objectivo de recolhermos mais informação e para triangularmos os dados da pesquisa, realizamos 4 entrevistas, semi-directivas. Estas entrevistas foram realizadas em modo áudio, através do *Skype* e procedemos à sua gravação através do programa *Audacity*, para posterior audição, transcrição e análise. Todos os entrevistados consentiram neste registo áudio.

Elaboramos um pré-guião. No entanto, não impediu que outras perguntas surgissem no decorrer da entrevista. Este pré-guião é constituído por três áreas temáticas, que apresentamos em Anexo K.

As unidades temáticas que serviram de guião para a entrevista semi-directiva, tiveram origem na dificuldade que sentimos em observar dados nas interacções registadas nos diferentes locais assíncronos.

A escolha dos entrevistados teve como motivos a existência de comportamentos que julgamos serem importantes para o nosso estudo e que tinham uma relação com o nosso suporte teórico (Wenger e Vigotsky). Comportamentos que evidenciavam não envolvimento no grupo e uma participação mais periférica. Envolvimento emocional, porém pouca partilha nos fóruns ou a ausência de troca de ideias nos respectivos locais.

Foram realizadas 4 audições de cada entrevista. Fomos transcrevendo em cada audição todas as respostas dadas. Procedemos de seguida a uma agregação das respostas utilizando as categorias identificadas para a análise das interacções do discurso. Verificámos que muitas das respostas não eram abrangidas no seu todo pela categorização atrás referida. Analisámos de seguida as respostas dadas agregando de acordo com sentimentos, opiniões, estados de espírito, que os entrevistados demonstraram. Após várias leituras dos registos agregamos nas seguintes categorias, que passamos a descrever:

CONFIANÇA- sentiu-se à vontade para receber críticas e criticar; sempre que recebeu um feedback do professor; a forma [forma aqui significa a entoação dada através da pontuação] de intervenção dos colegas dos colegas. Como exemplo: *“...é esta a minha opinião!”*

SENTIDO DE GRUPO- quando existiu uma preocupação com o outro; quando oferece ajuda; expressões que denotaram uma preocupação com o colectivo em termos de aprendizagem; intervenções que mostraram querer estar juntos; evidenciaram que querem fazer algo em comum; sempre que pediram ajuda directa sobre qualquer assunto; sempre que ofereceram ajuda; sempre que questionou o grupo sobre as opiniões emitidas; saber mudar de opinião; convenceu os colegas das suas opiniões; soube aceitar uma opinião diferente.

SUORTE EMOCIONAL– expressões que demonstraram sentimentos mais próximos; expressões mais íntimas; quando reforçaram o que o colega disse ou elogiaram; Estimularam a participação dos colegas; Mostrou -.se disponível para ajudar; Sempre que interveio para opinar.

MOTIVAÇÃO- sentiu-se “obrigado” a participar; participou pelos resultados da classificação (nota) a obter; ir buscar informação para si; dar informação; intervenções mais ou menos correctas; Saber que a sua participação tem impacto na nota final; querer acabar o módulo; quis aumentar o seu conhecimento; resposta imediata (rapidez – tem a ver com os meios que utilizaram)

SENTIMENTOS PARTILHADOS– sentimentos que foram expressos e são comuns; cansaço; escassez de tempo para discutir; disciplina com conteúdos densos, ausência do papel do professor e “desmotivação “ pela ausência de feedback; Sentiu que não valia a pena criticar pois o colega ia ficar aborrecido; Preocupação pela avaliação dos colegas e do professor; sentirem-se acompanhados

CONHECIMENTO DA TEMÁTICA– sentirem-se à vontade na temática pela formação de base anterior; conhecedor do tema para participar; sentir-se mais seguro das suas opiniões

MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS– *e-mails* próprios e da plataforma de *e-learning*; fóruns; *skype*; Messenger; sms (telemóvel); encontros presenciais

CONTROLE DO GRUPO– tomou a iniciativa pelas actividades; distribuiu actividades; resumiu os pontos de vista; liderou o processo

IV – ANÁLISE DOS DADOS

IV.1. Introdução à análise dos dados

Como referimos no capítulo da metodologia o início das actividades lectivas on-line iniciaram-se em simultâneo com a nossa observação. Por este motivo a nossa observação recaiu também sobre o módulo de ambientação, cuja finalidade era envolver os alunos no novo sistema de aprendizagem assim como responder a dúvidas que surgissem.

ANEXO A Café 1 – ambientação	ANEXO B		
	Espaço informal 1	Espaço informal 2	Espaço informal 3
Espaço onde se poderiam falar de quaisquer assuntos de uma forma informal	Discussão temática em subgrupo e posterior postagem sobre o aluno on-line, com discussão.	Actividade em subgrupo e posterior postagem: como pesquisar em equipa.	FAQ's – perguntas e dúvidas sobre a plataforma e quaisquer questões técnicas ou não.

Quadro 1- Cronograma temporal do modulo Ambientação

A disciplina escolhida para a nossa investigação decorreu no início do 1º trimestre, como referimos, e eracomposta por 5 unidades temáticas (Anexos D a H) e um espaço de comunicação informal denominado de *Café 2*. Para uma maior facilidade de leitura apresentamos o seguinte quadro:

ANEXO C Café 2	ANEXO D Unidade temática 1	ANEXO E Unidade temática 2	ANEXO F Unidade temática 3	ANEXO G Unidade temática 4	ANEXO H Unidade temática 5
Espaço informal que acompanhou toda a disciplina	Trabalho individual, depois enviado para o professor. E colocação de ideias individuais, após leituras para debate em fórum	Actividade realizada em subgrupos escolhidos pelos professores e colocação para discussão em fórum geral	Cada subgrupo deveria fazer leituras individuais e escreverem acerca do paradigma cognitivo e posterior colocação no fórum e discussão.	Leitura individual da temática; trabalho em subgrupo, onde deveriam eleger porta-voz, para postagem fórum geral e discussão	Cada subgrupo deveria escrever um post sobre uma das teorias, apos fazerem pesquisa na net e colocar no fórum, para debate temático

Quadro 2- Cronograma temporal da disciplina e respectivas unidades temáticas

Para observarmos a evolução da turma e podermos retirar conclusões mais fundamentadas observamos também 2 locais de comunicação informal (Anexos I e J) numa disciplina leccionada no último trimestre do ano lectivo.

Anexo I Café 3	Anexo J
Espaço informal que acompanhou toda a disciplina.	Espaço informal, porém, relativo à temática em estudo, onde cada subgrupo estudou a sua técnica. Deveriam colocar, livremente as suas actividades e serem questionados pelos colegas.

Quadro 3- Cronograma temporal da disciplina do 3º trimestre

A metodologia de trabalho escolhida pelos professores recorreu foi o **trabalho de grupo**, em contexto on-line e **postagens no fórum geral pelo facilitador de cada grupo** e posterior **discussão**. A grande maioria das actividades exigiu por parte dos alunos uma actividade de reflexão individual, baseada nas orientações de leitura por parte dos professores. Como referimos atrás, o facto de existirem diversas áreas técnicas como formação de base dos alunos, tornou esta disciplina e o

momento da nossa observação (o início do mestrado) como sendo um “*momento de grande dificuldade*” sentido por 3, dos 4 entrevistados.

As origens de formação de base acrescidas de leituras individuais de temáticas muito diferentes da que os alunos estavam habituados, terá provocado nos momentos de síntese (efectuados em subgrupo) e depois para serem discutidos nos fóruns, um menor diálogo, provocando, provavelmente, uma menor participação, como referiu uma das entrevistadas: “*Quando ia ao fórum, já estava tudo dito ou exposto de uma forma acabada. E não tinha conhecimentos suficientes para levantar questões*”.

Os meios de comunicação e interacção existentes na plataforma foram complementados com o uso (frequente, de acordo com os relatos feitos na entrevista) do *Messenger*, *Skype* e e-mail pessoal. E foi neste contexto que procederemos de imediato à análise e interpretação dos nossos dados de uma forma cronológica. A nossa observação iniciou-se com uma turma de 18 elementos, dos quais 12 finalizaram o ano lectivo.

IV.2. A análise das interacções nos espaços informais

IV.2.1. Os espaços não formais

Iniciando a nossa análise dos dados pelo *Café I* (Anexo A) cujo objectivo era ser um local onde os alunos falariam do que lhes apetecesse, fora do âmbito da disciplina. É interessante como podemos observar a partilha de expressões que transmitiam um querer estar juntos, como foi o caso da troca de endereços de MSN, de correio electrónico pessoal (que mais tarde, veremos que se tornam canais de eleição para interagirem.). Expressões como: “*Os meus cá vão*”. *Já adicionei alguns, agora vão preenchendo*” levam-nos a inferir que alguns elementos (foram 7 alunos que partilharam, no entanto através das 4 entrevistas que realizamos, podemos afirmar que este número foi maior, não conseguindo quantificar com certeza) da turma queriam estar juntos e arranjar várias formas de se sentirem acompanhados neste início do ano.

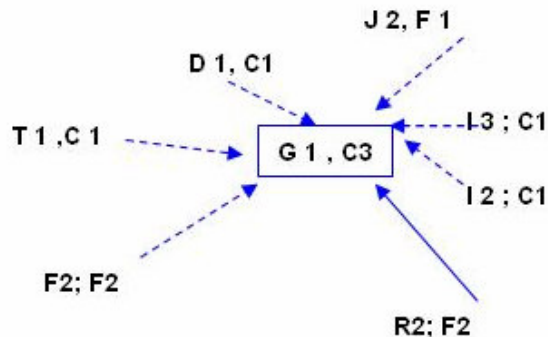


Figura 4- partilha de contactos (Anexo A)

Os sentimentos mais íntimos que partilham à colocação de um *post* efectuado pelo professor “*uma eterna amante da beleza e poesia*”; “*Que lindo*”, até à troca de mensagens carinhosas “*Um ano cheio de maravilhas*”. Verificamos que existe neste espaço inicial expressões mais íntimas, mais próximas, mais sentimentais. Assim como uma linguagem a ser partilhada: “*e-beijinhos*”; “*saudações virtuais*” como F, G e R utilizam. Interessante verificar a conversa paralela que se inicia acerca de uma temática mais, digamos “séria”, pelo professor acerca da produtividade dos Portugueses, I e L. No entanto, como podemos verificar, mais ninguém do grupo adere ou opina.

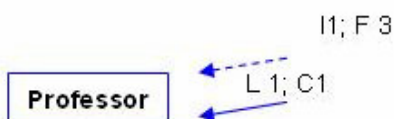


Figura 5- Anexo A

Nos espaços seguintes os objectivos eram, respectivamente: discutir-se a temática do aluno on-line, aprender em equipa e local para colocarem dúvidas (Anexo B: Espaço informal 1,2 3).

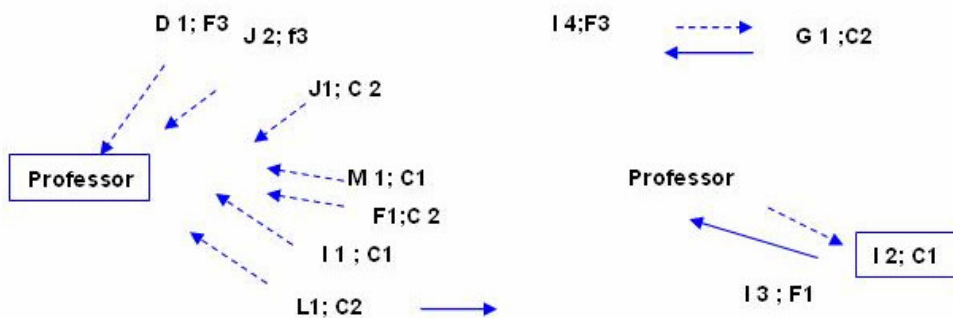


Figura 6- Espaço informal I – Anexo B

Podemos observar que as interações se disseminam entre: linguagem partilhada, troca de saberes e expressar opiniões e sentimentos mais íntimos, tais como:” *pele menos a minha, estrutura mental ainda não se adaptou totalmente a esta nova forma de aprender (aluno D)*. É em nosso entender um aspecto que foi referido no início do curso, porém, podemos inferir, devido às respostas de 2 entrevistados “ *...depois demora-se muito tempo na resposta ...*” “ *... é muito difícil de se construir algo em comum ...*”; “ *...é muito morosa esta aprendizagem*” como sendo uma das grandes dificuldades neste novo paradigma a passagem para a escrita, como referiu o aluno D.

As expectativas ou experiências de cada um aqui são visíveis:” *A sensação que tenho é que o relacionamento não vai ser tão próximo em relação à formação tradicional.* (aluno I). É notório o à vontade como que algumas pessoas expressam o que sentem, como vimos nos casos anteriores: “ *Para mim a principal vantagem do ensino on-line é o ritmo de aprendizagem. Passa a ser o meu e não o da média da turma ...e sinto que a disponibilidade e atenção de todos os participantes, principalmente a da coordenadora é toda para mim...*” (aluno L).

Podemos inferir destas intervenções que se por um lado temos pessoas que têm uma necessidade de serem “reconhecidas”, tendo uma atenção especial sobre si, por outro temos elementos que verbalizam o quanto é importante a relação presencial. Partem com esta expectativa o que vai ter impacto, em nosso entender, no decorrer do curso. Um dos aspectos referidos nesta intervenção e que foi mencionado por todos os 4 entrevistados que: “ *o papel do professor é fundamental* “. Um dos 4 elementos refere mesmo que “ *gosta de se sentir acompanhada e que foi uma grande solidão e quando na LMS utilizada na disciplina Y podíamos visualizar e interagir,*

deixou de sentir que estava sozinha. Tendo sido esta LMS utilizada no 2º trimestre, podemos dizer que houve dificuldades na interiorização deste novo modelo de aprendizagem, como acabamos de demonstrar.

Interessante que é visível no espaço informal 2 (Anexo B), praticamente é inexistente a interacção.

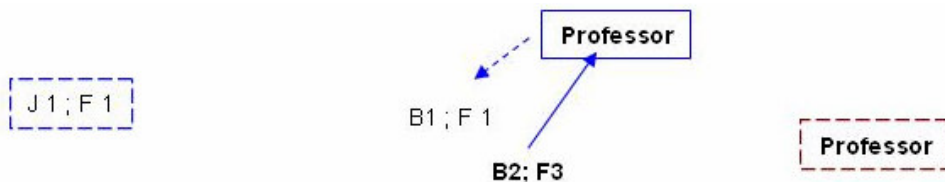


Figura 7- Espaço informal 2- Anexo B)

A actividade a realizar foi em subgrupo para posterior colocação. Interessante verificar que não houve comentários ou interacções à intervenção do professor em relação aos trabalhos realizados. A excepção foi do **aluno B**. Sendo o papel importante do professor, como já atrás referido, os alunos tiveram aqui espaço para reagirem ou comentarem, porém, remeteram-se ao silêncio.

Um dos entrevistados referiu que *"Inibiu-me o comentário...e para além de não gostar de bares ou cafés, deixei de participar tanto...Não gostei do comentário, porque não tinha entendido".* Podemos referir que a aceitação da crítica não era bem recebida. Isto confirmado por 3 dos quatro entrevistados que referiram: *"...não me sentia à vontade para questionar..."* não sei como o colega ia reagir.". *"...uma vez que o professor estava a ver poderia ir influenciar na avaliação".* *"...Ninguém gosta de receber críticas"*. Podemos pensar se este sentimento ter-se-á iniciado logo desde o início do curso. No entanto, podemos ver o agradecimento, a afectividade demonstrada a um dos colegas que faz um resumo.

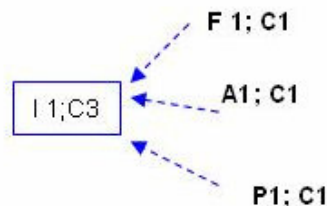


Figura 8- Espaço informal 2, Anexo B

É visível o início de uma relação mais próxima, proporcionada nestes módulos iniciais. No entanto, estamos perante ainda de uma interacção mais virada para a relação, o que é natural, uma vez que estamos no início do curso e menos virada para a partilha ou troca de experiências que visem a obtenção de um maior conhecimento.

Porém, o partilhar dúvidas, que em nosso entender também é uma forma de nos “expormos” é notório no Anexo B – espaço informal 3 - cujo objectivo era , concretamente, retirar dúvidas. Todavia, essas dúvidas não deixam de ser “exteriores ao indivíduo”. Eram questões técnicas, sendo interessante notar a linguagem partilhada dos presentes. *“Não consigo qualquer comunicação, não sei se estou a fazer os passos correctamente”*; *“Não sei o que se passa com o CHAT, pois os colegas e Professor encontram-se on-line e no entanto parece que ninguém recebe as minhas mensagens, pois não obtenho qualquer tipo de resposta.”*

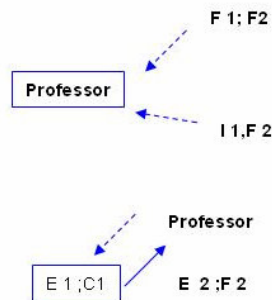


Figura 9- Espaço informal 2, Anexo B

IV.2.2 Espaços não formais e início das unidades temáticas (disciplina)

Uma vez que se vai iniciar o ano lectivo propriamente dito, criamos este subtítulo, para que a nossa leitura seja mais perceptível e rica em termos de análise. Do que já pudemos constatar, criaram-se alguns laços afectivos entre os alunos no módulo de ambientação. Apesar de um número mais elevado de interacções no Café 2 (Anexo C), apenas participaram 8 alunos. Todas as interacções pautam por serem afectivas, mais emocionais. É visível o apoio, no caso de agradecimento pelo *colega J* ter dado a conhecer um evento que seria interessante e útil para os restantes.

Expressões como “*Obrigada por partilhares a informação connosco. Pena não me poder inscrever pois trabalho todas as tardes*”; “*Excelente. Já me inscrevi*”; “*Muito obrigada*”. Tudo provas de afecto e de gratidão. No entanto é interessante verificar que quando um dos professores, utilizando uma linguagem formal recorda as actividades em curso e o tempo, as manifestações sentimentais ou afectivas, param. O que nos leva a inferir que a linguagem do professor poderá ter impacto na relação que se cria entre os alunos. Como 2 dos entrevistados referiram: “*víamos a forma como o professor se relacionava nos cafés...e isso induzia o nosso comportamento ou tinha influencia*”; “*houve um professor noutra disciplina que teve imenso sentido de humor e isso pôs-nos logo vontade*”.

O aluno M entra apenas agora nas aulas e vai ao café. Podemos reparar na relação de partilha de experiência: “*eh...como fizeste? Está espectacular*” e troca afectiva que cria com o aluno F.

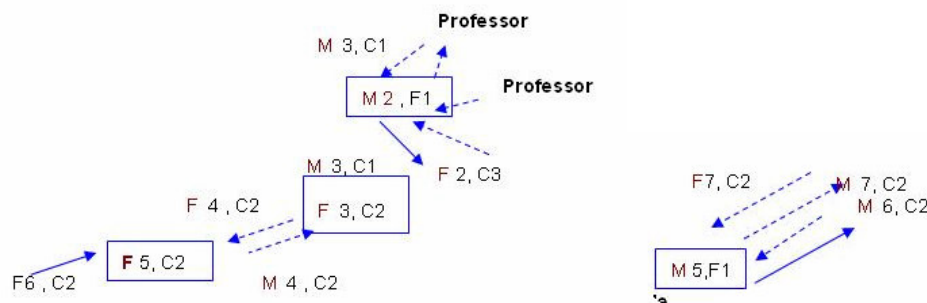


Figura 10- Café 2, Anexo C

Interessante observar que as intervenções deste aluno, durante a disciplina serão sempre muito mais formais. Podemos inferir que neste caso é um exemplo de como a comunicação informal ajuda a criar laços afectivos, mais próximos e ajuda a criar momentos de aprendizagem. Como aconteceu entre os 2 alunos que trocaram formas de realizar determinada tarefa. “*Podes explicar-me como fizeste? Fizeste em flash?*” (aluno F7). E vemos a explicação em pormenor de M5; M6; M7. Aqui existe claramente uma vontade de aprofundar uma forma de executar determinada tarefa, questionando o colega, proporcionando um aprofundar sobre a temática em causa. Para além de laços afectivos que são visíveis, esta partilha de opiniões também existe, como no caso do aluno G1, onde se preocupa com o colectivo em que organiza as actividades para se tornar mais fácil a aprendizagem. Havendo uma reacção de 2 colegas, vemos que começam a existir algumas diferenças

de interesses e de participações. Assim como a ausência de colegas que poderão estar “sem participar”, porém, observam.

Tal como um dos entrevistados referiu que: *“ia sempre espreitar o bar, porém, a maior parte das vezes não participava, por questões de tempo. No entanto, maior parte das vezes ia para agradecer qualquer informação ou ideia que algum colega tinha colocado”*. E destas diferentes participações, podemos mais uma vez observar no aluno L1, cuja única participação foi relacionada com a avaliação da disciplina e directamente ao professor. Interessante quem partilha a informação e a esclarece é um colega de turma. Aqui houve ausência total de feedback E como vemos, inicia-se um pequeno diálogo com o professor e J, ficando o aluno L isolado. Esta postura de auto-isolamento, acaba por ser sentido e verbalizado numa das entrevistas: *“uma pessoa sente que a colocam de parte...e começa a pensar...o que terei feito mal ...”*.

Contudo, aqui podemos ver nesse espaço que a reciprocidade da interacção com o colega não existiu. O que nos leva a reforçar a ideia que houve uma participação mais periférica deste elemento. A sua participação vai ser sempre mais do domínio do cognitivo. Como referiu na entrevista: *“...não sou dada a espaços sem objectivos. Tenho que ter algum proveito. E aqui não tinha tempo para algo que fosse “falar só por falar”*. Podemos deduzir que o facto da turma estar a ter uma participação mais a nível do envolvimento emocional, como já referimos, possa levar a um certo distanciamento de alguém que tem outros interesses, como podemos verificar no exemplo seguinte:

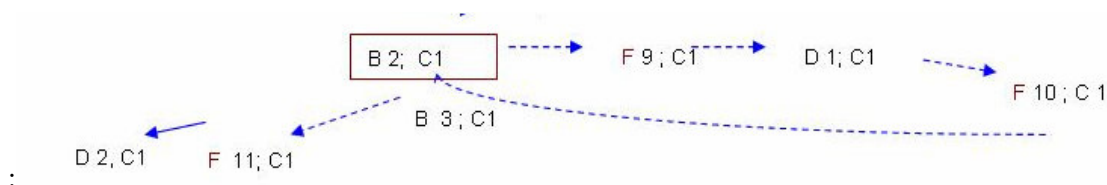


Figura 11- Café 2, Anexo C

Aqui temos um subgrupo (uma rede) de ligações afectivas e de um elevado suporte emocional. Começam a criar uma história, aparentemente sem nexos, porém, cada pessoa juntando “um pouco “. Vemos aqui uma união entre 4 alunos. União essa que foi reforçada numa das entrevistas que se vai manter ao longo do ano lectivo entre os elementos. Estas forças afectivas de coesão podem reforçar um sentimento próximo entre este subgrupo, cujo impacto não é visível em nenhum momento.

Criam-se subgrupos, que irão ser referidos pelos entrevistados, e que julgamos poderem ser potenciadores de algumas divisões afectivas “entre todos os elementos da turma”. Estas afinidades e

aproximação, em nossa opinião são mais visíveis no ensino on-line. Ficam mais marcadas pelo distanciamento da escrita, ou pela sua ausência. Esta afinidade que se foi criando entre alguns elementos, não vai ser, em nosso entender criadora de uma dinâmica entre todos, um envolvimento afectivo, pois as pessoas, como referimos atrás, têm interesses diferentes.

Como podemos verificar no **espaço de comunicação formal**, temática 1 (Anexo D), existe muito pouca interacção entre os elementos da turma. No entanto a quantidade de participações aumentou (participaram 15 alunos). Esta temática caracterizava-se por uma leitura individual; colocação no fórum geral [espaço que observamos] das suas respostas e na elaboração de um *paper*. Esta pouca interactividade deve-se, em nossa opinião a vários factores.

Um dos aspectos que julgamos ser importante reforçar foi o facto de esta unidade temática ter como base leituras individuais. Esta leitura foi seguida de uma colocação no fórum. Como referimos, a área de formação de base dos alunos estava mais “distante” dos temas abordados nesta disciplina. Como refere o aluno B “...*sinto-me muito lento nestas áreas*” [extracto do discurso]. Também nas entrevistas 3 dos 4 entrevistados referiram: “...*foi o momento mais difícil que escolheu para falarmos*”; “...*a minha formação de base, estava muito distante*”; “*Tive imensas dificuldades. Estudava perto de 40 horas por semana. Mas depois comecei a sentir-me mais a vontade e a perceber a dinâmica dos trabalhos*”.

Um dos aspectos referidos por um dos entrevistados foi: “...*quando chegava ao fórum já lá estava tudo dito*”. O que indicia que não tenha havido conhecimentos suficientes para questionar o trabalho do colega. Por outro lado, também reforça um aspecto mencionado nas entrevistas “...*não criticávamos nem perguntávamos com receio que o colega não entendesse o que queríamos dizer*”.

Se por um lado a distancia temática foi uma das causas da menor interactividade, também o foi a falta de experiência neste tipo de ensino. Foi referido por 2 entrevistados “*Senti-me perdido*”, “*Não me habituei a este tipo de interacção, por escrito, daí ter usado mais outros canais*”. Assim como também é visível o número de intervenções C1 que existem para o professor, em que a grande maioria se referia a dificuldades de entenderem o pedido feito pelo professor. O excesso de trabalho que as pessoas referiram também terá sido outro factor para uma menor interacção. Este excesso de trabalho foi referido no espaço informal 3 e prontamente acompanhado por outro colega, reforçando o seu estado de espírito.

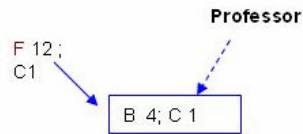


Figura 12- Espaço informal 3

Aqui houve um sentimento partilhado, que não foi explícito pelos restantes elementos. Todavia, este sentido foi partilhado através de outros canais de comunicação, como o chat com o professor, no Messenger, como foi referido pela totalidade dos entrevistados; o que a tornou menos visível para nós, observadores. O motivo que levou à escolha deste tipo de meio foi: “...*não me sinto tão bem...chegar ao fórum da sala e dizer [estou cansado]. Não fica bem...Não sei o que os outros vão pensar. Toda a gente vai ler ...*”.

É interessante podermos concluir que, apesar de haver um maior envolvimento afectivo e emocional nas interações, não foi o suficiente para se ganhar confiança para exprimirem o que sentiam “em público”. Apesar de quase todos saberem que sentiam o mesmo.

Neste quadro (Anexo D) também podemos constatar que houve um maior número de intervenções onde utilizaram mais a linguagem formal. Em nosso entender, poder-se-á associar ao facto de as pessoas estarem mais distantes da temática.

Verificamos na unidade temática 2 (Anexo E) que existe uma menor participação (intervieram 6 alunos). No entanto também se deve ao tipo de actividade, que foi em subgrupos para colocação no fórum. Aqui não houve espaço para os alunos interagirem. Porém, é importante verificarmos as manifestações que existiram ao feedback dado pelo professor. Houve 3 alunos que se manifestaram de imediato. A importância dada ao professor nota-se aqui e foi referido por todos os entrevistados: “...*é fundamental o professor estar presente*”; “*É fundamental o professor dar uma orientação*”; “*As opiniões dos colegas podem ser importantes, porém, o feedback do professor é que é importante*”. Julgamos ser de destacar esta importância que se deu ao professor e ao tipo de ensino que propiciava a colaboração e a aprendizagem entre todos.

Na figura que se segue é interessante verificar o surgimento com uma maior intensidade de intervenções com a utilização de uma linguagem partilhada. Interessante foi também verificar o

sentimento partilhado de alegria pela dilatação de prazos de trabalho. Como é visível no extracto unidade temática C (Anexo F):

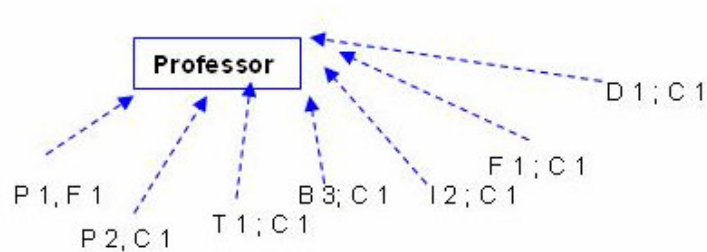


Figura 13- Anexo F

Dos 8 elementos que participaram, 6 tiveram uma reacção de partilharem um sentimento mútuo de: preocupação por não conseguirem cumprir dentro dos prazos estipulados as tarefas e de alegria pelo facto de se ter prolongado. Mais uma vez um aspecto que une o grupo é a componente afectiva. O sentimento de mutualidade também é visível a linguagem partilhada, como expressões: *saudações virtuais; e-abraços* que existem neste espaço.

Interessante verificar na temática 4 (Anexo G) em que participaram 9 alunos, que a comunicação informal e partilhada acontece de novo com maior intensidade. Houve aqui um sentimento partilhado. No entanto, mais uma vez, não foi subscrito pela maioria dos alunos. O sentimento de “cansaço”, que foi verbalizado pelos entrevistados todos. Porém, é interessante constatar que, mais uma vez, nem todas as pessoas “apoiam” esse sentimento. (cf figura 14).

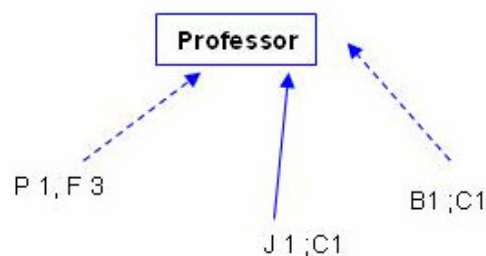


Figura 14- Temática 4, Anexo G)

O aluno L mantém uma postura mais distante sendo sempre as suas intervenções, para além de mais formais, sempre dentro do domínio cognitivo.

Seguindo a nossa análise dos dados de uma forma cronológica, entramos no final da disciplina do 1º trimestre. É notória a quantidade de intervenções existente. Todavia, participaram 10 alunos. Esta unidade temática também teve actividade em subgrupo assim como colocação depois no fórum.

Nesta sequência, julgamos ser importante realçar três factores:

- a) Por um lado houve perguntas mais directas por parte do professor;
- b) Também as pessoas se sentiam mais à vontade dentro da temática e puderam dar exemplos do seu dia a dia;
- c) Já estamos no final do trimestre. Logo também existe um maior a vontade. No entanto, o facto do professor estar mais presente, como referiu um dos entrevistados, levou a uma participação também maior.

Para além do papel do professor como elemento importante no grupo, houve nitidamente uma maior participação. Apesar de as intervenções serem em função das questões do professor, há momentos onde as pessoas questionam os colegas para aprofundar os seus conhecimentos ou para tirar dúvidas: “...mas será modelo? Tenho dúvidas”.

Existe uma linguagem partilhada e informal que torna o ambiente mais rico, na nossa opinião. Porém, a interacção, como podemos observar, continua a ser muito no domínio afectivo, emocional.

No último trimestre, convém realçar, que apenas existiam 12 alunos na turma. Quando passamos para análise do último trimestre, onde, recordamos, observámos um espaço Café 3 (Anexo I) e um espaço informal (Anexo J). Neste espaço as pessoas formaram pares, escolhendo-se para realizarem as suas actividades que depois colocavam aos restantes grupos.

É interessante verificarmos no café a afectividade demonstrada (quantidade de intervenções C1). Nota-se que houve uma evolução em termos de maior participação no domínio afectivo. Há o partilhar de férias. E aqui as pessoas participam; comentam os locais bonitos de férias onde estiveram: “...que lindo loca”. “que maravilha”.... O elemento L, por exemplo, fez aqui um esforço para se integrar, envolvendo-se emocionalmente e dando a sua opinião em relação ao local de férias.

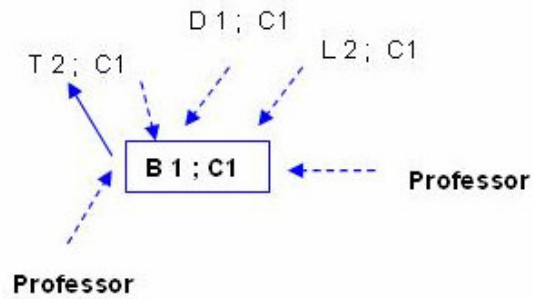


Figura 15- Espaço informal 4, Anexo I

As pessoas sentem um a vontade maior em “brincar”: “...tenho que ir comer um bocado de bolo para ter energia ”...”engorda”, “...querem uma fatia deste bolo?”

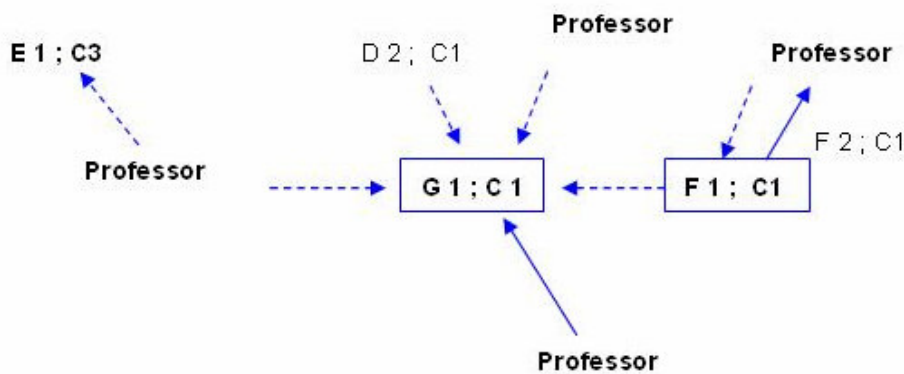


Figura 16- Espaço informal 4, Anexo I

Como podemos verificar, houve elementos que se mantiveram na periferia, mantendo uma comunicação mais formal e sempre com interesses no domínio cognitivo, mesmo nos espaços informais. Apesar que houve uma tentativa de integração emocional de L.(como referimos atrás). Em nossa opinião, os restantes elementos acabaram por não fazer um esforço para essa integração. Em nosso entender e com o espelhar das observações, houve também um auto-isolamento desde o início, não tendo sido o grupo capaz de se mobilizar para a chamar.



Figura 17- Espaço informal 4, Anexo I

No entanto o aluno E, que ao longo dos diferentes espaços, teve uma participação regular, podemos observar no seguinte extracto, teve uma evolução mais para o centro., tendo sido dado um feedback de imediato à sua brincadeira:

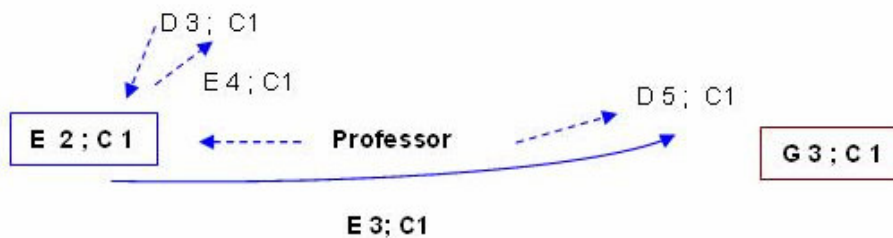


Figura 18- Espaço informal 4, Anexo I

Donde podemos concluir que existiam relações mais estreitas, mais afinidades, pela postura emocional que tinham.

De salientar que, pela primeira vez, todos os alunos (os 12) participaram, mesmo os que estavam mais na periferia como os alunos A, N e G. Ao observarmos o espaço *informal* (Anexo J), local cujo objectivo era os alunos trabalharem aos pares executando várias actividades e questionando-se mutuamente, verificamos que os alunos usaram uma forma muito informal para apresentarem os diversos trabalhos. Isto, reflecte uma aproximação maior entre todos. Também podemos ver que estas postagens no fórum eram acompanhados de uma vontade de explicar e dar a conhecer como realizaram as actividades. Podemos ver esta interacção na figura seguinte:

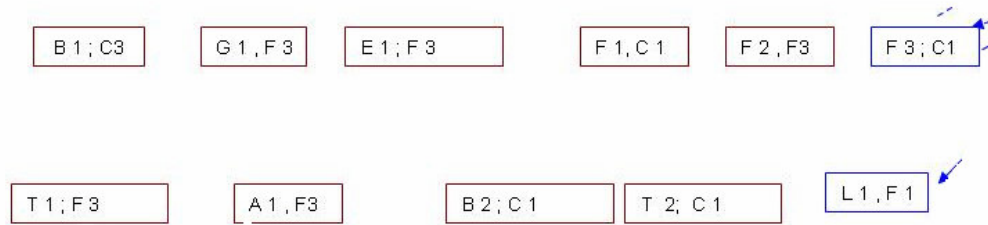


Figura 19 Espaço informal 4, Anexo J

Existe uma preocupação com o “outro” em termos afectivos, que é visível, quando o aluno D após colocar um texto mais longo, pede desculpa se: “...fui aborrecida ...”. E vemos de imediato as reacções dizendo: “foi óptima a tua ajuda”, “Aborrecida????!! de maneira nenhuma “. Como podemos observar na figura 20:

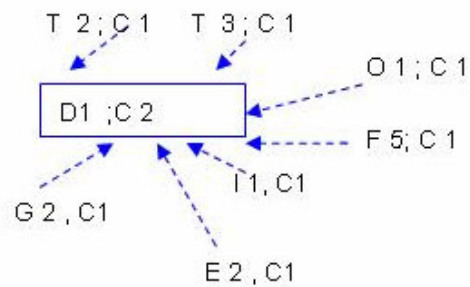


Figura 20- Espaço informal 5, Anexo J

São visíveis as interacções de apoio e felicitação quando alguém coloca um trabalho. A quantidade de elogios que foram dados ao colega G. Como podemos observar na figura 21:

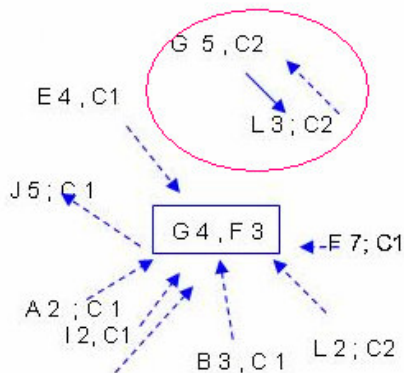


Figura 21- Espaço informal 5, Anexo J

Surgem aqui oportunidades de aprofundar conhecimentos em relação à forma como o aluno G executou determinada actividade. É visível como o elemento L, que tem uma postura mais formal e que referiu durante a entrevista que “*só participo quando há um objectivo*”, se envolve no diálogo e felicita o colega G. Reforça sem dúvida, as diferentes participações que os alunos tiveram na turma.

É, claro, uma participação mais no domínio afectivo. Interessante observarmos como desta interacção, surgiram: dúvidas; perguntas em relação a forma de fazer; troca de opiniões e pedidos de esclarecimento sobre as grelhas que estavam a executar. Houve aqui uma vontade partilhar enorme, para aumentar o seu conhecimento. Como podemos ver na figura 22:

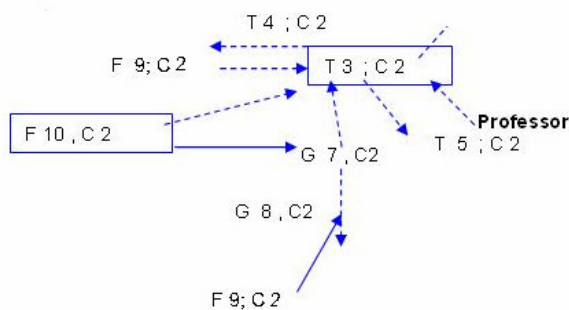


Figura 22- Espaço informal 5, Anexo J

Realçamos que, apesar do alunos A e F se situarem mais na periferia, como temos tido oportunidade de observar, o colega B reforça e elogia as suas actividades e partilha informação relevante para A. Podemos interpretar como sendo um momento em que houve um “puxar” pelos colegas. Este tipo de

interacção não foi tão visível nas observações que fizemos, porém, durante as entrevistas, foram realçadas e reforçadas.

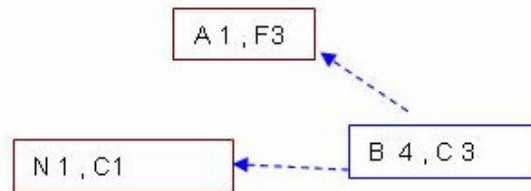


Figura 23- Espaço informal 5, Anexo J

Como já referimos anteriormente, um dos elementos (aluno L) que manteve uma participação mais a nível cognitivo e que se manteve mais formal nas suas intervenções. Aqui também é visível essa formalidade. Porém, mais uma vez, não entra em diálogo, ou não “reage” ao elogio feito por outro colega (aluno J). A participação pelo silêncio, também uma forma de participar numa comunidade, no entanto, há momentos em que é necessária essa verbalização “pela escrita”

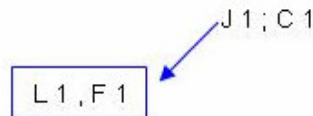


Figura 24- Espaço informal 5, Anexo J

IV.2.3 Os modos de participação nos espaços não formais

Ao longo do tempo podemos observar que houve uma evolução em termos de participação nos espaços não formais. Inicialmente tivemos um envolvimento maior de todos os alunos. Recordamos que no início do ano lectivo e logo da nossa observação estavam 18 alunos inscritos (um dos quais não apareceu para além da apresentação inicial). Onde se criaram ligações mais afectivas. Porém as formas de participar foram diferentes. Tivemos alunos que se situaram na periferia, não participando,

por exemplo, na partilha dos seus contactos, nem desejando boas festas. A ausência de participação não significa que não lessem ou que não fossem “espreitar, como referiram 2 dos entrevistados.

A este propósito o aluno L, cujas intervenções eram muito no domínio cognitivo, referiu que, apesar de ter participado, tinha que ter “*um objectivo concreto*”. No entanto, a sua participação nos locais informais aconteceu mais no espaço J. Existiram também pessoas que se situaram mais ao centro, tendo um suporte mais emocional, mais afectivo, como B, F e G.

Ao fazermos um comentário cronológico, verificamos que nos espaços informais do último trimestre todos os alunos participaram. Há que realçar que a turma era neste momento constituída por 12 alunos. Um dos espaços não formais tinha actividades relacionadas com as temáticas em causa. Porém, era um local onde poderiam partilhar “o que “ e “como quisessem”. Sem dúvida que aqui houve uma participação no domínio cognitivo maior.

IV.2.4 Meios de comunicação utilizados

Julgamos ser fundamental para a nossa pesquisa a introdução deste ponto. E a razão principal prende-se com o facto de os meios ou canais de comunicação utilizados terem sido “extra a nossa observação”. Porém estes dados recolhidos aquando da realização das entrevistas, foram muito úteis para entendermos melhor o que se passou e esclarecermos melhor alguns dados. Assim os canais de comunicação utilizados, que obviamente os incluímos na comunicação informal, foram: o Messenger; e-mail; sms; *Skype*; os fóruns das aulas; os *chats* da LMS; o mail próprio e mail existente na plataforma. Naturalmente, não temos acesso a estes canais. Temos o relato dos motivos que os levaram à sua escolha. E os principais motivos foram: “privacidade”, “rapidez nas respostas” (como referiram 3 dos 4 entrevistados).

IV.2.5 Relação entre a comunicação informal e a comunicação nos espaços de trabalho

Existe uma relação visível entre a forma de interacção mais informal que se dá nos espaços próprios e depois os locais de trabalho. Existe com regularidade quer uma linguagem partilhada, como “*e-abraços*”; “*saudações virtuais*”, que denota alguma proximidade ou intimidade entre a turma. E entre a turma e o professor. Para além desta linguagem, também o tipo de intervenções: “*Olá a todos! Um abraço*”, demonstram também uma vontade entre as pessoas que se vai manter nos locais de trabalho. No entanto, no início da disciplina (Anexo D) existe ainda um elevado número de intervenções mais formais. O que é substituído, posteriormente, ou por uma linguagem mais informal ou partilhada.

Em nossa opinião, nos espaços de trabalho são visíveis os resultados da comunicação mais próxima, que se torna mais afectiva, apesar de alguns elementos, como vimos, manterem com maior frequência um tipo de linguagem mais formal.

A informalidade na relação criada nos locais próprios, em nossa opinião, ajuda a criar laços afectivos; torna as pessoas mais próximas; ajuda a criar um ambiente mais à vontade. No entanto, não será suficiente para ter um impacto nos locais de trabalho em termos, por exemplo, de: intensidade da participação, aceitação de críticas; ou mesmo de uma maior exposição. E aqui vamos inferir que a informalidade tem que ser “vívda”, isto é, “sentida”. E além disso, como tivemos oportunidade de ver, como as motivações ou níveis de participação são diferentes, poderá trazer algumas clivagens na turma como um “todo”. Esta clivagem pode acontecer se não existir uma relação criada que propicie a aceitação da diferença.

O envolvimento afectivo que existiu nos últimos 2 espaços (Anexos I e J) revelou uma interacção e aproximação muito elevada. No entanto, para além do que foi visível para nós, existiram outros canais de comunicação, onde a comunicação informal é privilegiada e aos quais não tivemos acesso. Os 4 entrevistados, foram unânimes em referir que: “*...foi nos trabalhos de grupo que se conheceram melhor e houve uma maior participação*”. E durante a realização destas actividades, de que nós apenas vimos os resultados expostos nos fóruns temáticos, houve uma interacção onde a comunicação informal foi privilegiada.

Através dos diferentes *chats* que faziam no Messenger, como os entrevistados referiram, *trocavam opiniões mais rápidas; sentiam-se acompanhados; desabafava-mos sem mais ninguém*

estar a ver; o professor não estava lá. Pelo que, podemos reconfirmar que a comunicação informal ajuda a estreitar as relações e a criarem uma maior confiança.

IV.3 Comunicação informal: relação da turma (uma visão aprofundada nas entrevistas)

Como é referido no capítulo da metodologia, entrevistamos 4 participantes da turma. A finalidade foi complementar e clarificar alguns pontos. De modo a que a leitura se torne contínua, decidimos colocar ênfase nos aspectos retirados das entrevistas, colocando este sub-tópico neste capítulo. Seguimos a estrutura das grandes categorias utilizadas para análise das entrevistas, como explicamos no capítulo da metodologia.

CONFIANÇA– A criação e sustentação de efectivas comunidades de aprendizagem *on-line* pressupõe o reconhecimento de uma importante característica da tecnologia que as suportam: a interactividade, à qual estão subjacentes processos de interacção entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdos (Swan, 2000). Por outro lado, importa salientar que, em contexto real, todos estes processos dependem uns dos outros, não funcionando como situações estanques. Se a concepção de um curso *on-line* tiver como premissa a relevância deste pressuposto, o conhecimento deverá surgir, naturalmente, a partir da dinâmica dos diálogos entre os participantes, durante os quais se formulam ideias, se constrói o pensamento crítico, se reflecte sobre os conceitos em causa (Harasim, 1990). Ou seja, a construção do conhecimento ocorre durante a exploração de tópicos, a análise comum de argumentos, a concordância e/ou discordância de pontos de vista, na colocação de dúvidas e de questões. Este questionar, reflectir, colocar dúvidas, foi algo que a grande maioria do grupo não fez.

A motivação da nota, levava as pessoas a recearem que fossem prejudicar o colega. Houve receio pela aceitação da crítica; receio que o colega levasse a mal. E também que o seu comentário pudesse interferir na avaliação do professor. Naturalmente, podemos concluir que este receio inibiu o desenvolvimento de diálogo e de uma construção do conhecimento partilhado por todos,

preconizados Wenger. A falta de “confiança” na competência do colega, porque como foi várias vezes dito e pelos entrevistados: “...*bastava um resumo do professor, bastava uma palavra para nos orientar*”. A razão prendia-se unicamente credibilidade da fonte.

Também não é em público, com toda a gente a ver que vou escrever (referido por um dos entrevistados): “*sinto-me muito cansada. É um absurdo. E esperar que venham outros fazê-lo*”. Mais uma vez o facto de não sentirem confiança e a vontade para exprimirem sentimentos mais íntimos ou pelo receio de haver um julgamento pelos “outros” (pares e professores), levou a esta inibição.

Porém, é extremamente interessante referir quando utilizaram o ambiente em que se viam online, um dos entrevistados refere que aí não tiveram problema algum em referir que estavam cansados, pois era um fórum síncrono. E logo tinham os outros a apoiar. O que nos leva a concluir que a escrita é mais responsabilizante e reflexiva, tal como refere Moll. Ao escrever o aluno e qualquer pessoa tem que assumir o que escreveu e tomar a iniciativa da escrita, fica “momentaneamente isolado” como se toda a turma estivesse a olhar para “si”.

SENTIDO DE GRUPO– Durante as entrevistas foi explícita que este sentido de grupo era sentido nos subgrupos de trabalho e não em todo o grupo. As pessoas partilhavam e chamavam a atenção para: “*aprofunda este ponto ...*” “*Já leste o autor X*”. Ora estes comentários não são observáveis nem visíveis., no entanto, existiu em um dos subgrupos. Podemos dizer que houve o surgimento de uma sub-comunidade dentro da turma. No entanto, no colectivo, o envolvimento mútuo e sentido de grupo, como refere Wenger, para a existência de uma comunidade, podemos afirmar que não existiu, quer pelas análises do discurso, quer pelas entrevistas. Existiram antes alguns subgrupos, não podemos dizer que competiam entre si, porém, um dos entrevistados refere: “*...sentiam uma espécie de ciúme pelo facto de não terem conseguido uma harmonia como nós.*” Um dos aspectos que julgamos ser relevante para a dinâmica do grupo, prende-se com o facto de nos termos apercebido que alguns subgrupos de trabalho se mantiveram sempre que havia possibilidades de escolha para a constituição dos mesmos. E como em qualquer dinâmica de grupos, começam a existir alguns fenómenos de *out-group* e *in-group*. E esta interacção dentro dos subgrupos e as suas próprias dinâmicas, levou a um dos subgrupos intensificar a sua dinâmica, promovendo muito a ideia do *out-group*.

Os restantes elementos, sentiram-se fora do contexto do grupo e foram aumentado alguma crispação, que não facilitou o “colectivo”, o sentido de grupo ou envolvimento, como preconizado

por Wenger, conforme registado na transcrição de alguns comentários recolhidos nas entrevistas: “...lá está o grupinho”, “São sempre os mesmos”. Ao invés de ter como consequência uma abertura aos restantes elementos, iniciou-se um “círculo fechado”, que não deixava quase ninguém entrar.

Dos restantes elementos também não se observou um envolvimento mútuo, para conseguirem ultrapassar essas barreiras e partilharem de uma forma saudável, preferindo estarem segundo Lave e Wenger na periferia e não tendo conseguido também fazer emergir alguém que tenha tido um papel de “motor” da turma. Aspecto também muito importante para a vivência de uma comunidade, segundo Wenger.

Na nossa visão, e do que pudemos constatar, esse motor apenas existiu em alguns momentos pelo professor. Faltando a existência de um líder, mesmo afectivo, que “impulsionasse” o grupo para um interesse colectivo. A ausência de alguém que tivesse um reconhecimento pela competência ou pelo seu carisma, não se revelou. Preferindo o grupo passar esse papel para o professor.

Não obstante esta situação, podemos afirmar que em alguns momentos, esse reconhecimento de competência existiu, porém, não foi reconhecido pelo colectivo. Tal como um dos entrevistados refere: “...À medida que o tempo ia passando, comecei a ver que a pessoa X tinha intervenções mais profundas e que poderia trocar ideias com ela. Mas isso foi já na parte final”. Pelo que também podemos pensar que o grupo não teve o tempo suficiente para criar uma comunidade de aprendizagem.

Tal como Wenger refere, as comunidades têm um ciclo de vida que não é igual para todos os grupos. Também a importância de saber conviver em grupo se torna importante para uma comunidade e aqui alguns elementos referiram que se tornava difícil por vezes se chegar a um consenso, pois as pessoas tinham alguma dificuldade em mudar de opinião. Referem que a participação era por um carácter de “obrigação”. Daí, muitas vezes os diálogos existentes na análise do discurso não terem continuidade pelos colegas, nem existiu um “aprofundar” de ideias. Pois para além do carácter de avaliação, como referimos, sentiam que já tinham participado.

SUPORTE EMOCIONAL– Durante as entrevistas foi visível que as pessoas não se sentiam à vontade para terem comportamentos mais próximos ou demonstrar afectos “em publico”. Sentiam-se: “sempre observados”. “Deveríamos ter um lugar mais resguardado”. Estas algumas das intervenções das entrevistas. Não é visível, porém, alguns dos elementos retrataram situações onde colegas quiseram desistir e que quer através de e-mail próprio, quer através do *Messenger*, *Skype* ou mesmo *sms*, todas as pessoas se manifestaram dentro do subgrupo para que isso não acontecesse.

Também a solidão e a necessidade de se sentirem acompanhados foi uma questão levantada pela maioria dos entrevistados. Daí terem referido que durante o tempo em que utilizaram um ambiente de aprendizagem onde se viam mutuamente, gostaram muito mais. Esta necessidade prende-se, em nosso entender, pela falta de treino, mais uma, deste novo ambiente e modelo de aprendizagem. Ao questionar o motivo: “...*porque sabemos que está ali alguém e se quisermos saber alguma coisa, é só perguntar*”.

MOTIVAÇÃO– Interessante que a motivação do grupo ou receio era a avaliação ou nota que teriam na disciplina. Quando questionados acerca do motivo de não questionarem os colegas ou as suas intervenções, referiram que as pessoas estavam muito preocupadas com a nota. Do que depreendemos que a sua principal motivação, era terminar o módulo com nota positiva. No entanto, a grande maioria dos entrevistados refere que aprendeu muito com o grupo, mas aqui, referindo-se mais aos subgrupos, do que propriamente ao colectivo. Salvo uma das pessoas que refere que apenas ia “*buscar informação...mas não aprendeu*”.

Na interacção aluno/aluno, aluno/professor, aluno/conteúdos, a nova informação é adquirida, interpretada e compreendida. Estas interacções formam o pilar de suporte de uma comunidade de aprendizagem. Se os alunos sentem que fazem parte de uma comunidade, naturalmente sentem-se mais motivados para procurar soluções para os seus problemas e aumentam as suas probabilidades de sucesso. O que tivemos oportunidade de constatar nas entrevistas é que esta motivação colectiva para aprender uns com os outros não existiu em toda a turma, mas sim um interesse especial pela nota. Os interesses individuais eram muito díspares. Como tivemos oportunidade de confirmar nas entrevistas, existiram alunos que davam uma ênfase elevada à interacção social, precisam de se sentir acompanhados e esta necessidade passa por ver que o outro está, por exemplo, on-line, em simultâneo, outros há em que são muito menos relacionais e os seus interesses passam pela *Inteligência lógico – matemática*, preconizada por Gardner. No entanto, é importante referir que todas as pessoas referiram que essa motivação aconteceu dentro dos grupos de trabalho.

SENTIMENTOS PARTILHADOS- Globalmente, em todas as entrevistas, os sentimentos mais referidos e que comentavam que se estendiam a todo o grupo foram: a falta de tempo; a ausência do professor e também o distanciamento da temática nesta disciplina. Não poderemos generalizar este comentário já que não foi o total dos entrevistados que o referiram, mas sim 2/3. Como referimos através das entrevistas podemos afirmar que existiu alguma dificuldade nesta organização temporal. A reflexão

prévia às intervenções nos fóruns assíncronos, para alguns dos alunos foi insuficiente e “...quando íamos colocar qualquer intervenção, já estava tudo dito. “ (intervenção de um entrevistado). O que poderemos concluir ou inferir que, por um lado, a reflexão não terá sido atempada, por outro, a dificuldade em questionar ou acrescentar valor às intervenções dos colegas.

CONHECIMENTO DA TEMÁTICA – O conhecimento da temática é importante, porém, será através do questionar as intervenções dos colegas que existirá um conhecimento partilhado, preconizado também por Wenger. Ora esta interação e este questionar das intervenções dos colegas, foi inexpressivo, como já vimos. Contudo, poderá realmente haver uma justificação pelo facto do não conhecimento desta matéria que era muito de leituras individuais e logo muito mais reflexiva.

Mais do que os processos cognitivos, nesta turma on-line, convém salientar os aspectos sociais, dado que a aprendizagem se realiza essencialmente em interação com os outros indivíduos. Ao tomar parte nos processos de trabalho ("participação"), o aluno deverá passar gradualmente de uma posição marginal ("periférica") para uma posição mais próxima do centro, à medida que aprende graças aos contactos com colegas mais competentes (que Lave e Wenger designam por "comunidade de práticas") e que lhe são confiadas tarefas mais exigentes. Precisamente este aspecto de ausência de confiança no outro (em termos de competência), inviabilizou também, esta passagem. O adjectivo "legítima" significa que a comunidade de práticas aceita a sua posição e está disposta a integrá-lo nos processos de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem enquanto "participação periférica legítima" pode aplicar-se eficazmente a uma turma on-line, na medida em que permite chamar a atenção para os riscos do processo de aprendizagem.

Nesta turma sentimos, através dos relatos descritos nas entrevistas e pela observação dos discursos nos fóruns, *a priori*, todos se sentiam numa posição periférica, pois a sua bagagem pessoal, cultural e profissional é diferente da leccionada na disciplina ou estavam muito distantes desta. Por isso, existe sempre um risco muito real do aluno em se manter na periferia, ou porque há um grande desfasamento entre as suas competências e as exigidas na disciplina, ou porque a turma não aceita a posição do colega com competência (por outras palavras, a sua "legitimidade"), ou ainda por ambas as razões. Nesta medida, a "participação periférica legítima" confunde-se com os processos gémeos de "imersão" (isto é, de participação) e de "responsabilização" (isto é, de legitimidade do formando e de movimento gradual da periferia para o centro e para uma melhor integração nos processos formativos da disciplina).

MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS– Julgamos ser muito interessante no âmbito do nosso trabalho a utilização de canais de comunicação informais. E foram estes os privilegiados pela maioria das pessoas. Um dos motivos também pelo qual é visível a pouca interacção durante as análises de discurso. O imediatismo das respostas, levava as pessoas a utilizarem estes meios de comunicação, o que permitiu laços muito estreitos de relações, como referiram nas entrevistas.

CONTROLE DO GRUPO- Como referimos anteriormente, não é observável nas análises do discurso, alguém que tenha tido um papel preponderante como “motor” da turma, quer fosse pela sua competência, quer pela afectividade, como Wenger refere que é importante. No entanto, algumas pessoas referiram na entrevista que “... *foi o momento que gostei mais, pois tinha sobre o meu controle o final do trabalho* “. O que podemos inferir que algumas pessoas, por características pessoais, não se sentem confortáveis quando o resultado do trabalho não depende de si.

IV.4. Traços Emergentes da Análise

Julgamos ser importante lembrar o que dissemos no início deste capítulo:

- 1.** A disciplina escolhida para observação recorreu a **trabalhos de grupo** e **postagens do facilitador** para posterior **discussão** no fórum geral.
- 2.** Existirem diversas áreas técnicas como formação de base dos alunos, tornou esta disciplina e o momento da nossa observação (o início do mestrado) como sendo um “momento de grande dificuldade” sentido pelos alunos”.
- 3.** As origens de formação de base acrescidas de leituras individuais de temáticas muito diferentes da que os alunos estavam habituados, terá provocado nos momentos de síntese (efectuados em subgrupo) e depois para serem discutidos nos fóruns, um menor diálogo.
- 4.** Para superar algum isolamento ou pela falta de hábito de não ter um feedback imediato, recorreram sistematicamente a meios de comunicação e interacção alternativos aos existentes na plataforma (de acordo com os relatos feitos na entrevista) do *Messenger*, *Skype* e mail pessoal.

Os alunos eram oriundos de áreas científicas mais distantes das temáticas discutidas nesta disciplina, o que poderá ter influenciado, inicialmente, a sua participação mais activa. É de salientar que a disciplina, por ser de índole mais reflexiva e havendo uma actividade em subgrupos, aquando da colocação no fórum geral dos trabalhos realizados, tinham um “formato de trabalho acabado”, induzindo, provavelmente a uma menor participação.

Desta análise, podemos concluir que emergiram factores facilitadores de uma comunidade de aprendizagem. Porém, a comunicação informal não é suficiente para manter essa mesma comunidade. Neste modelo de ensino a centralização no aluno não foi interiorizada por todos, mantendo-se o professor sempre como alguém, único, em quem se reconhece competência, quer como dinamizador das discussões, quer como detentor do conhecimento. Este aspecto foi patente, salvo na parte final, em que como referimos, houve um envolvimento e uma interacção mais forte, reduzindo o papel do professor.

O factor tempo, como preconiza Wenger, em que cada grupo tem a sua vivência e o seu ritmo, leva-nos a concluir que este grupo não terá tido o tempo suficiente para se conhecer ou então, os seus níveis de interesse eram muito díspares, tendo havido alguma dificuldade em terem um envolvimento mútuo colectivo devido aos diferentes interesses individuais.

Outra das conclusões que podemos retirar é a novidade do modelo de aprendizagem cujo centro é o aluno e não o professor, como habitualmente é tradicional. E que neste grupo não terá sido atingido o patamar da interiorização e partilha como refere Moll acerca da aprendizagem colaborativa, preconizada por Vigotsky.

O facto de a principal forma de comunicação ser a escrita obriga o aluno a uma maior reflexão antes da escrita e a uma maior exposição perante os outros, bem como a uma responsabilização dos seus comportamentos e opiniões muito maiores.

O receio pela avaliação e/ou a avaliação como meta em si, e não tanto o conhecimento, terão inibido a sua participação. O receio da crítica e as dificuldades de interacção interpessoal, também terão sido inibidores de um maior avanço.

As diferentes experiências anteriores académicas e a novidade da temática da cadeira escolhida, terão inibido uma maior exposição das suas ideias, associado ao receio da avaliação. Assim preferiam não intervir, com o medo de errar.

A linguagem informal e os meios de comunicação escolhidos para comunicar, foram, sem dúvida, um facilitador da interacção existente, porém, não tão visível na análise do discurso, uma vez que os meios privilegiados foram síncronos. Porém, através das entrevistas, podemos constatar que laços de pertença e envolvimento mútuo, tal como preconizado por Wenger, emergiram, através deste meio de comunicação.

Sem dúvida que quando existiram momentos em que os sentimentos eram partilhados, as pessoas participam todas, como por exemplo: o alargamento de prazos ou logo no início quando houve troca de números de telefone e de endereços.

Não existe uma ligação directa entre a participação nos locais de comunicação informal e a participação nos locais da disciplina, porém, globalmente podemos referir que foram as mesmas pessoas que se mantiveram.

Registam-se diferentes níveis de participação, com posturas e atitudes diferentes, em que algumas pessoas permaneceram estabelecendo menos relações, pois o seu grande objectivo era mais a nível cognitivo; porém sentiram-se excluídas do grupo, no final

V. CONCLUSÃO

V.1 Considerações Gerais

Após a análise dos dados feitas no capítulo IV, julgamos pertinente recordar o nosso problema de estudo: **De que forma a comunicação informal potencia a emergência de uma Comunidade de Aprendizagem.**

Recordando as questões iniciais do nosso estudo, procederemos de imediato às suas respostas:

- **Será que a emotividade colocada nos cafés, *chats*, Messenger propiciam a formação de laços de pertença e um maior envolvimento?**

Como tivemos oportunidade de ver através da análise dos dados, é nestes espaços de comunicação informal que são criados fortes laços de pertença e se criam relações próximas, que conduzem a um maior envolvimento das pessoas. Os espaços mais informais, nomeadamente canais síncronos, tiveram um papel fundamental na aproximação das pessoas. No entanto e devido aos diferentes interesses (mais cognitivos ou mais relacionais), as pessoas tiveram diferentes níveis de participação através dos diferentes canais. E devido a este diferente posicionamento, levou algumas pessoas a auto-excluírem-se, posicionando-se sempre mais na periferia ao longo do curso. Apesar de esta auto-exclusão ou um maior afastamento os próprios sentiram que não estavam tão inseridos no grupo. E cremos, em nossa opinião, que houve uma situação “cíclica”, isto é: havia auto-exclusão e os restantes elementos também não se sentiam com vontade de “puxarem” esses elementos. O que reforça que o sentimento de pertença e um maior envolvimento são criados e reforçados nos espaços informais citados. Contudo, estes laços de pertença e um maior envolvimento não são sinónimos de maior aprendizagem. Propiciam apenas um espaço onde poderão estar mais à vontade e por conseguinte sentirem-se mais próximos para exprimirem as suas opiniões.

• **Será que a intensidade com que as pessoas participam nos locais de comunicação informal é semelhante às intervenções em sala de aula?**

É visível quer através das observações feitas quer através das entrevistas que a intensidade com que as pessoas participam nos locais de comunicação informal é superior às intervenções da sala de aula. E aqui referimo-nos mais aos canais de comunicação síncrona. Os motivos que levam a esta diferença, em nosso entender e de acordo com os relatos feitos nas entrevistas e nas observações realizadas prendem-se com vários factores (alguns já mencionados por nós no cap.IV): Um deles é o receio de se sentirem avaliados quer pelos professores, quer pelos próprios colegas.

Este aspecto leva-nos a concluir que em espaços onde a comunicação informal é maior, porém, onde o acesso é mais restrito, as pessoas participam mais. Ou seja, nas salas de aula, apesar de uma evolução notória de à vontade no tipo e nível de participação ao longo da disciplina, existiram ainda algumas barreiras entre o grupo que não ajudou a sentirem-se à vontade nas suas intervenções.

Por outro lado, também podemos concluir que o professor terá sido visto com “out” do grupo e não como um facilitador da aprendizagem, como é desejável numa comunidade de aprendizagem e neste modelo de ensino baseado numa interacção e de aprendizagem com o “outro” permanentemente. O papel do professor acabou por ser visto, não como um facilitador, mas alguém que, por um lado avalia e por outro o detentor do “saber”. Julgamos que este sentimento se prenderá com dois motivos principais: se por um lado o ensino a que os alunos estão habituados é o papel do professor “no centro de tudo”. A passagem para outro paradigma poderá ter levantado algumas barreiras em algumas pessoas pela ausência desta nova prática. Esta falta de hábito anterior em se pensar e aprender no colectivo, poderá provocar alguma falta de confiança entre os membros. Confiança essa que levará o grupo a sentir-se com um a “identidade” própria. Para que tal suceda tem que existir momentos de partilha; espaços onde as pessoas troquem ideias. E podemos afirmar que os houve. É preciso que haja um espaço para que as pessoas se conheçam e estabeleçam sua identidade e reputação dentro do grupo. A definição de identidade pode ajudar a construir um sentimento de confiança entre os participantes, favorecer novos relacionamentos e criar uma infra-estrutura rica e significativa para o desenvolvimento da comunidade. E este sentimento, esta identidade aconteceu entre alguns elementos do grupo. Onde o sentimento de entreajuda foi elevado e aspectos mais íntimos e um sentimento de colectivo notado por todos. No entanto não foi forte suficiente para se disseminar pelos restantes elementos, até porque, como referimos já no ponto anterior, os interesses individuais eram muito diferentes. E a tal confiança quer em

termos afectivos quer em termos cognitivos não “emergiu”. Então algumas intervenções nas salas de aula eram mais contidas e menos críticas.

• **Quais as motivações que levam à participação nos espaços de comunicação informal?**

Os canais privilegiados da comunicação informal foram os espaços síncronos., como tivemos oportunidade de constatar nas entrevistas. As grandes motivações são o deixarem de se sentir “isolados”; sentirem a “presença” do outro. É de realçar que esta necessidade, apesar de não ter sido referida por todos os entrevistados (responderam que era importante a presença 50%) era para diminuir o “sentimento de solidão” e saberem que outras pessoas estavam on-line ao mesmo tempo. Esta presença virtual levava a sentirem que a qualquer momento poderiam tirar dúvidas, ou então apenas para se sentirem acompanhados. A rapidez de resposta também foi um dos factores importantes. Terem logo um feedback imediato. Também sentirem-se mais “isolados” e poderem ter conversas mais íntimas e longe “dos olhares” dos mais restantes elementos.

Se referirmos agora os bares ou espaços de comunicação informal analisados por nós, podemos afirmar que foram locais onde as pessoas “desabafavam” e se distraíam. Os “desabafos”, como por exemplo, a “falta de tempo para cumprir determinadas tarefas”, foram várias vezes exemplos. Logo podemos também concluir que sempre que existiu um sentimento partilhado pelo grupo, e que esse sentimento era “verbalizado através da escrita” nos bares, muitos colegas se envolviam. A troca de conhecimentos e de ideias foi uma das razões mais apontadas. Todavia, como já referimos, foi nos momentos de comunicação síncrona que *“as verdadeiras dúvidas e aprendizagem aconteceram”* (in.entrevistado). Mais uma vez podemos reforçar que o sentimento de confiança mútuo teria que ser reforçado entre todos. O receio da crítica e o de questionar era elevado, o que provocou naturalmente uma interacção na sala de aula menor. Algumas pessoas tinham uma componente afectiva mais elevada e as suas intervenções e necessidades eram mais afectivas que as de outros elementos, que eram muita mais pragmáticos. Para reforçar esta nossa ideia, um dos elementos referiu que não tinha paciência para fóruns onde as pessoas punham brincadeiras...ela estava ali para aprender. Donde podemos concluir que os interesses eram díspares: uns de natureza mais cognitiva outro afectivo-relacional, o que naturalmente leva a reacções interpessoais diferentes e por vezes mais distantes. O

facto também da disciplina ter avaliação, leva a que alguns membros participassem por uma certa “obrigatoriedade”, não acrescentando valor às intervenções dos colegas.

Como podemos concluir, para responder à nossa questão, as motivações eram muito díspares. No entanto havia um ponto em comum que era: o quererem aprender. Em nossa opinião a turma não conseguiu arranjar um ponto de equilíbrio; um elo de ligação que facilitasse esta necessidade colectiva.

• Como é que os diversos membros da comunidade se posicionaram nos diversos espaços, formais e informais?

É de realçar de novo os motivos que levam as pessoas a participarem nestes diferentes locais. Sem dúvida que temos pessoas cujos interesses e motivações são do domínio cognitivo e todos os diálogos ou conversas que não tenham um objectivo explícito relacionado com a matéria, simplesmente, não intervêm. O que as faz estar mais ausentes dos locais informais, posicionando-se numa zona periférica. No entanto, sempre que existe interesse em discutir algum assunto temático, estão mais presentes, quer seja nos locais formais ou informais. Por outro lado, temos pessoas que necessitam mais de uma relação afectiva, o que os leva a utilizarem mais todos os espaços informais, apesar de os privilegiados serem os espaços síncronos. Interessante realçar que o facto de existirem pessoas mais na periferia, não houve de parte – a – parte qualquer tentativa de aproximação. As pessoas que formavam um grupo onde as relações se estreitaram mais, deixaram os restantes na periferia. E estes também não demonstraram qualquer atitude para se aproximar. No entanto, importa realçar que nos espaços formais, quando as discussões eram mais temáticas, sentia-se um mover de alguns elementos que se situavam mais na periferia nos espaços informais. Esta movimentação dos membros deve-se, naturalmente aos diferentes interesses. Porém, como a forma de comunicar destes elementos era mais formal, induzia nos restantes elementos alguma inibição e até a um certo resfriamento nas relações. O inverso não foi tão visível. Ou seja, as pessoas que se situavam mais numa zona central nos espaços informais, mantinham muito essa postura e à vontade nos espaços formais.

• Será que as trocas de mensagens nos locais de comunicação informais indiciam uma *interconectividade* entre os participantes que se reflecte positivamente na “sala de aula”?

Como podemos observar, através até do tipo de linguagem informal, verificamos que existe um aumento desta postura. No entanto esta interconectividade não é tão visível nos locais assíncronos, pelo facto de as pessoas se retraírem mais nas suas intervenções em espaços visíveis para todos. No entanto, nos subgrupos, onde as pessoas trabalharam e utilizaram espaços canais de comunicação síncronos, é visível o gosto, pelos relatos nas entrevistas. Um dos aspectos que foi extremamente importante e que foi relatado nas entrevistas e que já referimos no capítulo da análise dos dados foi: o receio de questionar. A pergunta é muitas vezes associada a críticas. Porém, apesar de informal a linguagem, o receio que o colega levasse a “mal” (in.100% dos entrevistados) inibia-os de questionar. E naturalmente para que exista aprendizagem tem que existir um questionamento. Aliás, é fundamental. E a forma como as pessoas comunicam, os canais utilizados terão que ser uns facilitadores de um real trabalho colaborativo e cooperativo. Sem dúvida que podemos afirmar que houve uma evolução ao longo da disciplina e que a interconectividade maior entre os elementos da turma aconteceu (como foi visível na última unidade temática). O que poderemos levantar como questão: Será que não teve o grupo tempo suficiente para se “conhecer” e ganhar maior confiança?

• Será que os alunos que se situam numa zona mais central nos cafés, mantêm essa mesma postura nas salas de aula?

Globalmente as pessoas que participavam nos cafés, foram, sem dúvida, as que participavam mais nas salas de aula. No entanto, e dada a natureza de algumas áreas temáticas mais específicas, nem sempre quem participava nos cafés se situava na zona central.

A comunicação informal por si só não é suficiente para criar ou fazer emergir uma comunidade. No entanto, é sem dúvida um facilitador de relações. E estas relações são também reflexo dos interesses e necessidades individuais e o impacto que terá nos diferentes locais e formas de comunicação.

V.2 Síntese

Após as nossas respostas às sub – questões de investigação colocadas, estamos em posse de elementos, dentro do ambiente e com as limitações identificadas por nós para fazer uma síntese global, respondendo à nossa pergunta de investigação

Neste estudo verificámos que a comunicação informal ajuda a favorecer laços de pertença e de uma maior afectividade entre as pessoas, criando relações que propiciam uma partilha de recursos e nomeadamente podem facilitar a aprendizagem, como vimos num subgrupo que foi criado. O aumento de confiança criado por este tipo de comunicação informal, ajuda a uma partilha de conhecimentos e acima de tudo, em nossa opinião ajuda a que as pessoas deixem de se sentir “intimidadas” porque estão a ser observadas por “todos” (professores e restantes colegas).

Um aspecto muito interessante que observamos foi a evolução quer na participação quer no à vontade ao longo do tempo de aulas. Diríamos mesmo espontaneidade nas intervenções. E tal como foi referido por um dos entrevistados “...quando se estava a adaptar o ano lectivo estava a terminar. “. O que significa que existirá um” tempo ideal” para que se crie confiança. Este “tempo” será diferente para cada grupo; para cada pessoa interveniente. É necessário um tempo para se criar “confiança”.

Todavia, há que assinalar que este grupo não se constituiu espontaneamente como uma comunidade de aprendizagem. Os participantes foram reunidos num mesmo grupo por partilharem apenas um objectivo – frequentar um curso. As motivações à partida eram certamente diferentes. Por diferentes motivos as pessoas inscreveram-se no curso (ou por realização pessoal; ou por uma progressão na carreira;..). Esta situação pode à partida ter interferido na constituição e na evolução da comunidade, podendo traduzir-se no facto de não existir assumidamente uma necessidade implícita de partilha de conhecimentos. Por sua vez, as pessoas mais individualistas, poderiam estar muito preocupadas com “as suas notas [avaliação], com a sua imagem perante o professor e os outros, sendo o centro da sua atenção a sua própria evolução. Estas características podem ter sido a causa para o “receio da avaliação “ por parte dos demais. Como foi referido nas entrevistas e reforçado inclusive pelo” *receio de não questionar nos fóruns das disciplinas*”

Pensamos que este receio da crítica (criticar e ser criticado); o individualismo na nossa forma de estar, são características que poderão ser ultrapassadas com o tipo de aprendizagem colaborativa (quer

seja num ambiente virtual quer seja num ambiente presencial). Também o sentido de “questionar” os colegas poderá ser reconfigurado no sentido de uma “interpolação” que ajudará e contribuirá para um enriquecimento comum. Para tal, cremos que poderá ser vantajoso ” se no Contrato de Aprendizagem estiver explicitada esta regra: a interpolação como um ganho “colectivo”. Uma vez que este Contrato foi discutido e aceite por todos (alunos e docentes), poderá ser um facilitador e reduzir a confusão existente entre “perguntar” e “avaliar”.

Este dado, relativo à importância da avaliação, pode ter sido um factor impeditivo da de uma evolução mais rápida do grupo enquanto comunidade de aprendizagem, uma vez que pode ter diminuído as condições para a criação de maiores traços de partilha cognitiva, de entre-ajuda entre os participantes, embora se tivessem criado laços afectivos. É neste contexto que nos parece pertinente dizer que se a comunicação informal entre os participantes é decisiva para criar laços afectivos, para permitir um maior conhecimento e à vontade entre os participantes, ela não é, por si, uma garantia de que os indivíduos se unam à volta de um objectivo comum, que seria o da aprendizagem bem sucedida de todos.

Dada a exiguidade da amostra envolvida neste estudo de caso, não nos é permitido fazer generalizações, mas apenas constatar que nestas condições, o estudo aponta para a importância da existência de zonas de comunicação informal nas comunidades virtuais de aprendizagem, sem que essa importância se traduza necessariamente, devido a outros factores, a um maior envolvimento cognitivo dos participantes.

V.3 Limitações do Estudo

Sem dúvida que existem limitações no nosso estudo, algumas sentidas mesmo aquando da realização do trabalho, porém, difíceis de ultrapassar, e que passamos a enumerar:

Representatividade do estudo– Naturalmente que os resultados não são generalizáveis, devido à metodologia inerente a este trabalho. No entanto, apesar desta limitação podemos observar e retirar algumas conclusões que podem ajudar quer em termos pedagógicos, o professor, quer nas empresas, a tornar uma comunicação informal mais permanente de modo a aumentar os resultados com as pessoas envolvidas.

Subjectividade do Investigador– Apesar de se ter efectuado triangulação dos resultados, através das entrevistas, podem factores “não controláveis” terem sido inferidos por questões de índole pessoal.

Temporalidade na execução das entrevistas– O facto de termos realizado entrevistas, fazendo apelo à memória” dos alunos, podem existir aspectos que se tenham esquecido. Porém, tentámos ultrapassar este factor, anunciando com antecedência a realização das entrevistas, o que lhes concedia tempo para irem aos respectivos fóruns, recordarem-se dos principais aspectos.

Oportunidade da disciplina escolhida– Aqui pensamos que 2 factores podem ter influenciado como limitação: por um lado o facto de ser o início do mestrado e logo, as pessoas não estavam ainda ambientadas entre si, nem existia uma grande interacção. E por outro, a temática da disciplina ser de índole mais reflexiva e em muitos momentos ter leituras individuais. Porém, estes factores foram contemplados por nós, trazendo uma mais valia para as nossas conclusões.

Diferentes formações de base dos alunos– Como constatamos uma das razões que levou bastantes participantes a terem uma participação mais reduzida prendeu-se com o facto da sua formação de base ser muito diferente da disciplina escolhida. No entanto, houve pessoas que conseguiram ultrapassar esta dificuldade.

Avaliação na disciplina– O facto de a avaliação estar sempre presente nas pessoas e ter interferido quer na sua participação nos locais assíncronos, quer informais, quer formais, trouxe-nos limitações na observação, por uma menor participação.

V.4 Implicações

Naturalmente já referimos as limitações do nosso trabalho, porém, e dada a natureza do nosso estudo de caso julgamos que poderá ter interesse futuro investigar:

- Quais as razões que levam um aluno ou participante ao receio da crítica? Que impacto tem numa organização (seja empresarial ou de cariz universitário) o receio da avaliação?
- Serão aspectos culturais que inibem as pessoas de participar de uma forma crítica?
- Existirá um tempo “ótimo” a partir do qual as pessoas se relacionam e ganham confiança?
- Que impacto poderá ter num grupo as regras de trabalho (contrato de aprendizagem) ser criado e redigido pelos próprios? Aumentará a participação e a responsabilização?
- Tendo como desafios actuais **a criatividade e inovação**, de que forma as Comunidades de Aprendizagem os podem ajudar a fazer emergir?

Julgamos que a investigação continuada no domínio das Comunidades de Aprendizagem é um campo fértil e fundamental para os novos desafios que as organizações têm actualmente. A Aprendizagem constante exigida só será possível, em nossa opinião, em ambientes colaborativos, onde espontaneamente as pessoas se envolvam em compromissos comuns e que possuam um engajamento para se atingir a real e verdadeira *Era do Conhecimento*.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, (1995) *in* AIRES (ano) “título do doc” (documento policopiado), Universidade Aberta
- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
- BORTHWICK A. et al (2004) *Building Learning Communities to Increase Faculty and Preservice Teacher Use of Technology*, *Journal of Computing in Teacher Education* 21.1: 23-31
- CASTELLS, M. (1999) “Comunidades Virtuales ou sociedades en red”. Disponível em <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Castells%20cap4.pdf>, acessado a 2 de Janeiro, 2007
- CASTELLS, M. (2002) “A era da informação: economia, sociedade e cultura”, *A sociedade em rede*, Vol. I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- CHADDOCK K.; SALTIEL I. (2003) *The Communal Side of Learning: A Meta-Analysis for Development of an Integrative Model*
- COLL, César (1997) “Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor?”, *Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*, vol.1, n.1 (Cem Anos com Piaget. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. p.145-164).
- CROSS, K. Patricia (1998) “Why Learning Communities? Why Now?”, *About Campus*, vol. 3, nº 3: 4-11, Julho / Agosto
- DEDE C. (2004) *Enabling Distributed Learning Communities Via Emerging Technologies - Part One*

DELALONDE, C.; ISCKIA T. (s/d) *Communautes d' Apprentissage: une necessite dans les dispositifs d' e-formation?*. Disponível em <http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm18/36-isckia-delalonde.pdf>, acessado em 07/2006)

LANDES, D. (2001) *A Riqueza e a Pobreza das Nações*, editora Gradiva

ENGLE, J. *et al* (2003) “Online Learning Communities: A Model for Applying Tuckman's Theory of Group Development to the Design and Facilitation of Online Courses”. Disponível em <http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/2003/conference/presentations/cessar.html>, acessado em 11/2006

FIGUEIREDO, A. Dias *in* Conselho Nacional de Educação (2002), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Lisboa, Maio de 2002.

GABRIEL; B., GERARD, L. Michelle (2005) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, 2ª edição; Instituto Piaget

GASPAR *et al* (2005) “Contrato de Aprendizagem de EAT” (documento policopiado), Universidade Aberta

HARASIM, L. (1990) “On-line education: A new domain”. Disponível em <http://webspi.hypermart.net/articles/OnLine%20Education%20A%20New%20Domain.htm>, acessado em 01/2007

HOADLEY C.; PEA R. (2001) *Finding the ties that bind: Tools in support of a knowledge-building community*. Disponível em <http://www.tophe.net/papers/Hoadley-Pea-2001.pdf>, acessado em 07/2006

KAPFERER, Jean- Noel (1987) *Boatos – O meio de comunicação mais velho do mundo*, Publicações Europa América

KERLINGER, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais.*, São Paulo

- KILPATRICK S.; FULTON A. (2003) *Developing effective learning programs: What extension can learn from the fields of adult education and learning communities*
- KILPATRICK S.; BARRETT M.; JONES T. (2003) *Defining Learning Communities*. Disponível em <http://www.crlra.utas.edu.au/files/discussion/2003/D1-2003.pdf>, acessado em 06/2006
- KOLLOCK, P. (1998) "Design Principles for Online Communities", *Annual Review of Sociology*. *PC Update*, 15(5): 58-60. June 1998. Disponível em <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/kollock/papers/design.htm>, acessado em 12/2006
- LAVE, J. e WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- LÉVY, P. (1994), *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LÉVY P. (1999) *Inteligência colectiva: por uma Antropologia do Ciberespaço*. Disponível em http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/164_ago03/html/falamestre, acessado em 2/01/2007
- LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et al (1991) *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, Ed. Moraes
- MARTINS, A. S. (2002), Unimontes Científica V.3, nº. 3. Disponível em http://www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas/Anexos/artigos/revista_v3_n1/artigo_07.htm acessado em 07/2006
- MATTHEWS R. (s/d) *Developing Diversity Through Learning Communities*, Marymount College, New York. Disponível em http://www.diversityweb.org/diversity_innovations/faculty_staff_development/teaching_strategies_practices/developing_diversity.cfm, acessado em 07/2006

- MCDONALD D. (2005) *Emergent Characteristics of Complex Learning Communities*. Disponível em http://www.cis.strath.ac.uk/research/publications/papers/strath_cis_publication_996.pdf, acessado em 07/2006
- MISANCHUK M.; DUEBER B. (s/d) *Formation of Community in a Distance Education Program*. Disponível em http://billdueber.com/Misanchuk_Dueber_AECT2001.pdf, acessado em 06/2006
- MCKEGG A. (2005) *Learning Communities: A structured approach to student integration*. Herdsa Conference. New Zealand
- MOLL, Luís (2ª edição, 2002) *Vygotsky e a Educação*; Edições ArtMed
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (1997) *Criação de Conhecimento na Empresa*, Rio de Janeiro, Campus
- OLIVEIRA, M. K. (1997) *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico*, 4ª edição, São Paulo, Scipione
- PALLOFF, R. M., PRATT, K. (1999) *Building learning communities in cyberspace; effective strategies for the on-line classroom*. São Francisco, Jossey-Bass Publishers
- PEDLER, M. (1981) *Developing the Learning Community in Boydell*
- PIAGET, J. (1973) *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense
- PRADO, R. (2003) “Estamos todos Conectados” *Nova Escola*, Edição Nº 164 Agosto de 2003. Disponível em http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/164_ago03/html/falamestre, acessado em 01/2007
- QUIVY, R., LUC VAN, C. (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*; Editora Gradiva, 3ª Edição

- RACUERO, R. (s/d) Comunidades virtuais em Redes sociais da Net. Disponível em http://www.compos.org.br/e-compos/adm/documentos/dezembro2005_raquelrecuero.pdf, acessado em 2/01/2007
- RECUERO, R. (2005), Comunidades sociais na Internet. Disponível em http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/com_virtuais.pdf
- REGO, T. (1999) *Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*, São Paulo, Vozes
- REGO, A. (1999) *Comunicação das Organizações*, Edições Sílabo
- RIEL M.; POLIN L. (2004) “Online Learning Communities: Common ground and critical differences in designing technical environments”. In Barab, S. A., Kling, R., & Gray, J. (Eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- ROBBINS, S. P. (2000) *Administração: mudanças e perspectivas*, Comportamento Organizacional, 9ª edição, São Paulo, Prentice Hall
- ROGOFF B. (1994) *Developing Understanding of the idea of Communities of Learners, Mind, Culture, and Activity*, 1, 209-229. Psychology Department, University of California, Santa Cruz
- SCHROEDER C. (2004) *UL-Monroe Learning Communities*
- SHANNON, Claude E. (1948) A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, vol. 27, Jul. 1948. p. 379–423. Out. 1948. p. 623–656. Disponível em <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/paper.html>, acessado em 06/2006
- SOARES, M. (2002) “Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura”, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, nº. 81: 143-160. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>, acessado em 10/2006

- STECK H.; LANZE L. (2002) *Combining Asynchronous Teaching (European Union online) with a Synchronous Experience (European Union Simulation) in the TACEUSS Learning Community: Report of a Pilot Project*. EUSA Review, vol. 15, n.º.2. Disponível em <https://www.ucis.pitt.edu/special/eusa472/sites/www.ucis.pitt.edu.special.eusa472/files/Spring2002Review.pdf>, acedido em 05/2006
- STEWART, T. (1999) *Capital Intelectual: a nova riqueza das Organizações*, Lisboa, Edições Sílabo
- SWAN, K. (2000). “Building learning communities in online courses: the importance of interaction”. Disponível em http://www.esc.edu/ESOnline/Across_ESC/infonews.nsf/wholeshortlinks2/Recent+Presentations?opendocument, acedido em 01/2007
- TAILLE, Y.D.L. et al (1992) “Vygostky e o Processo de Formação de Conceitos”. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- TOMÁS, A. (2003) “Prática Reflexiva e/ou Comunidade de Prática?”, Os Congressos Portugueses de Informática. Disponível em http://www.kmol.online.pt/artigos/200310/tom03_1.html, acedido em 01/2007
- TURRENTINE C. (2001) *What we have learned about Learning Communities at Virginia Tech*
- VYGOTSKY, L. S. (1991) *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes
- S/A (1989) “La Imaginación y El Arte En La Infancia” (Ensayo Psicologico). S. de C.V, Hípanicos-Ediciones Y Distribuciones
- VYGOTSKY, L. S. (1991) *Pensamento e linguagem*, 3ª edição. São Paulo. Martins Fontes
- VYGOTSKY et al. (1977). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa, Estampa, 1977.
- WATLZAWICK, Paul; BEAVIN & JACKSON (1989) *A pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix

WENGER, E., MCDERMOTT, R. e SNYDER, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press

WENGER, Etienne (1998), *Comunidades de Prática; Aprendizagem, Significado e Identidade*, Editorial Paidós

WENGER E.(s/d) “Communities of Practice: a brief introduction”. Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>, acessado 01/2007

WINOGRAD, D. (2001). Guidelines for Moderating Online Educational Computer Conferences. *What is a computer conference moderator?* Consultado em Janeiro 2007
<http://webspi.hypermart.net/articles/OnLine%20Education%20A%20New%20Domain.htm>

HREF 1: S/A (s/d) *Alternative modes to delivery: Learning communities*. Disponível em http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/to_delivery/learning_community.html, acessado em 07/2006

HREF 2: S/A (2001) *Dimensions of Web-based Learning Community*. Disponível em <http://cops.uwf.edu/eme6414/2002/chapters/chapter2.pdf>, acessado em 10/2006

HREF 3: *A 2001 Guidebook and Directory of Consultants for Creating Learning Communities*. A Project of A Coalition for Self Learning Produced with Support from the Geraldine R. Dodge Foundation (A Penultimate Draft). Disponível em <http://www.creatinglearningcommunities.org/resources/consultants.htm>, acessado em 10/2006

HREF 4: *II New Directions: Technology and School Reform*, State of Illinois K-12 Information Technology Plan. Disponível em <http://www.lth6.k12.il.us/k12/ch2.html>, acessado em 07/2006

HREF 5: “Usenet”, Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em <http://es.wikipedia.org/wiki/Usenet>, acessado em 12/2006

HREF 6: “Telos”, Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Telos>, acessado em 12/2006

HREF 7: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>, acessado em 07/2006

HREF 8: MAISIE, Elliot (s/d). Disponível em <http://hr.dop.wa.gov/el/whatis.htm>, acessado em 07/2006

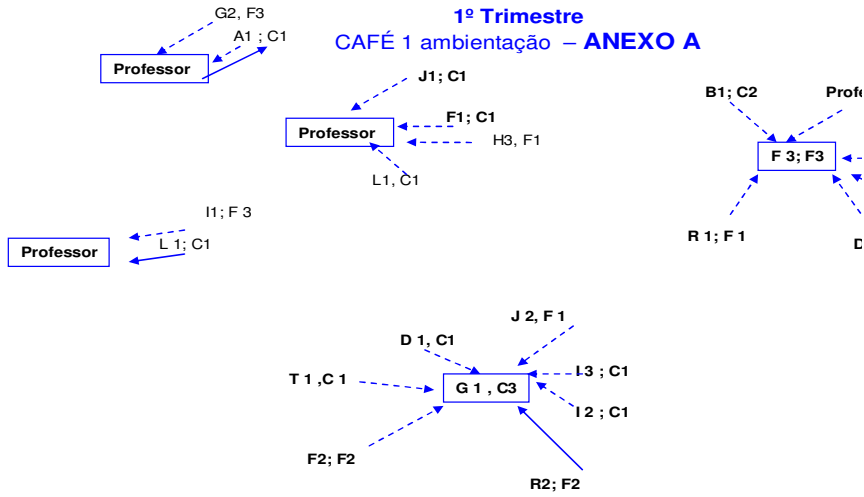
HREF 9: CASTRO, C (s/d). Disponível em <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=1012&llengua=po>, acessado em 07/2006

HREF 10: S/A (s/d) *Principios de Andragogia*. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=22>, acessado em 10/2006

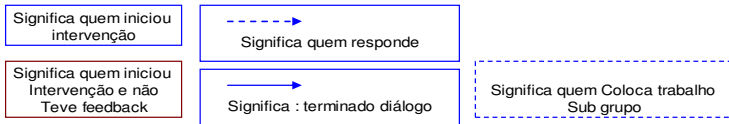
HREF 11: Conferência de Pierre Lévy, no SESC, Vila Mariana (29 de Agosto, s/a). Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/esp_a.php?t=001, acessado em 07/2006

HREF 12: “Paul Watzlawick”, Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Watzlawick, acessado em 06/2006

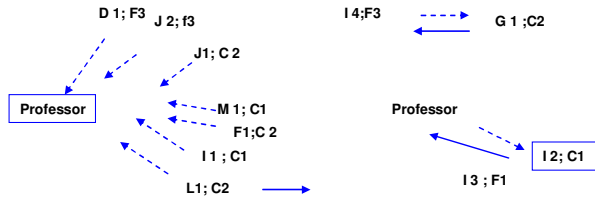
1º Trimestre
CAFÉ 1 ambientação – ANEXO A



LEGENDA :



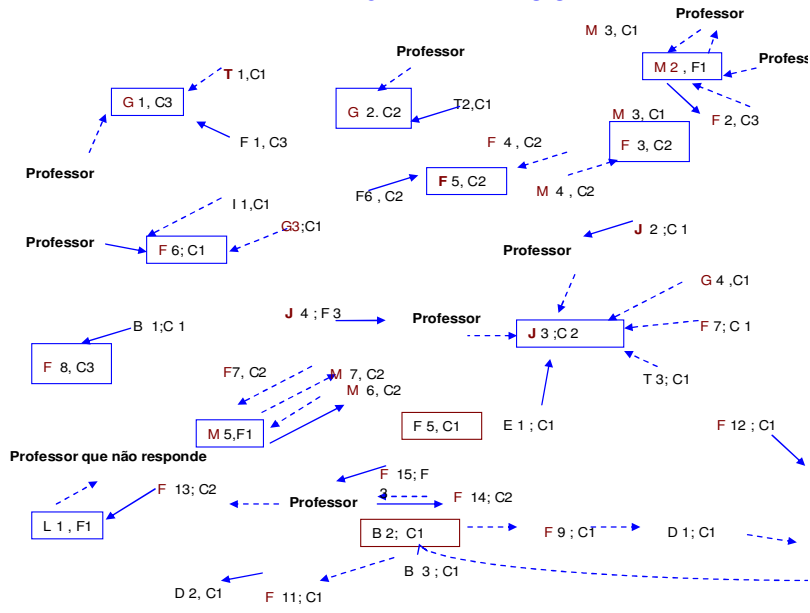
Espaço informal 1 – ANEXO B



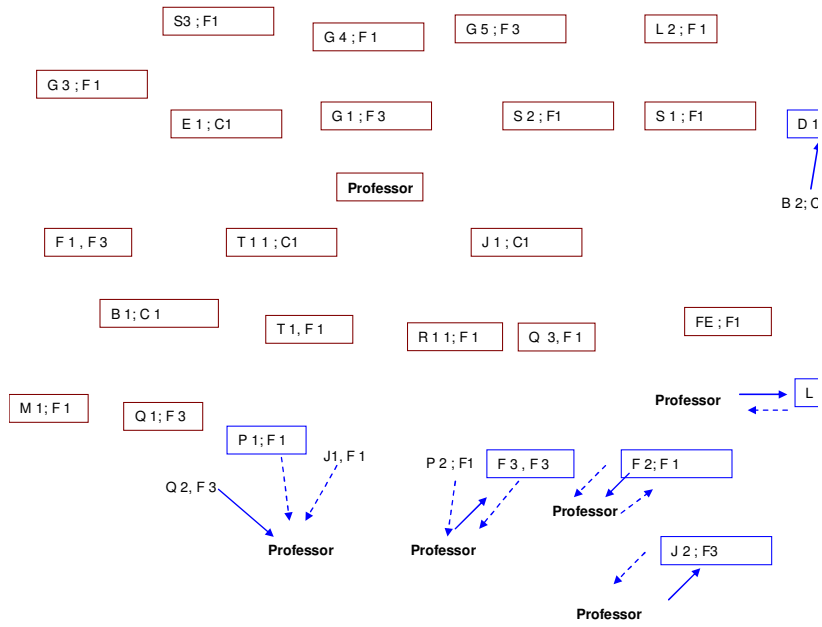
Espaço Informal 2 - ANEXO B



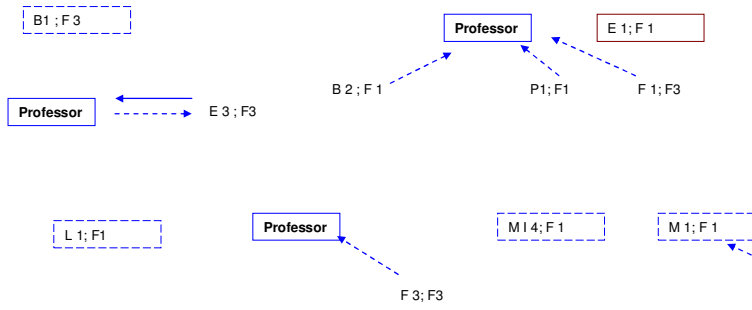
CAFÉ - 2 ANEXO C



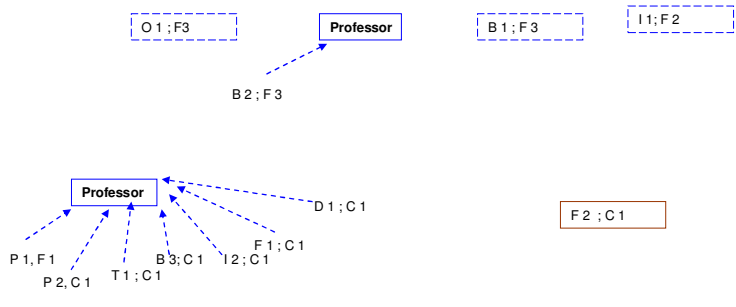
Unidade Temática 1 – ANEXO D



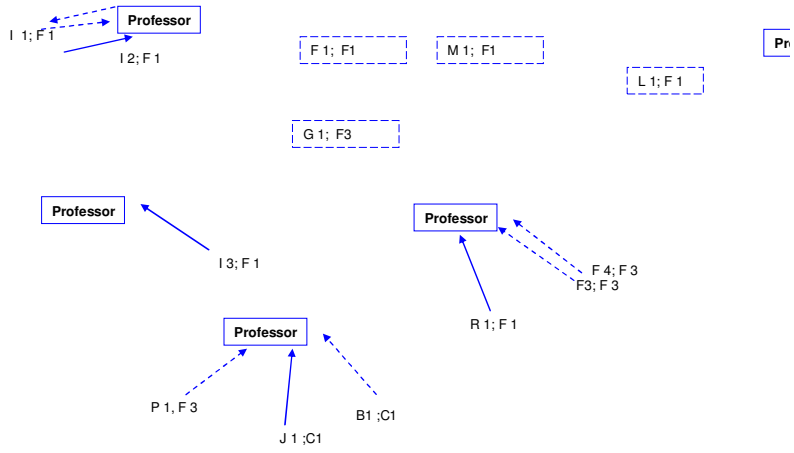
Unidade Temática 2 – ANEXO E



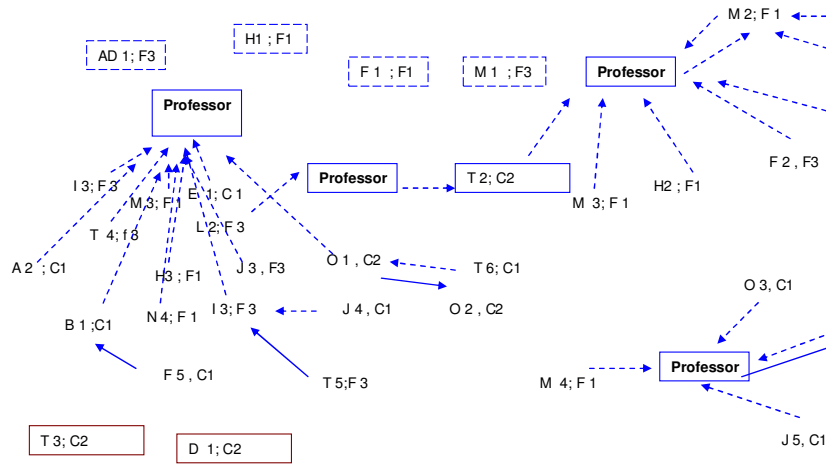
Temática 3 – ANEXO F



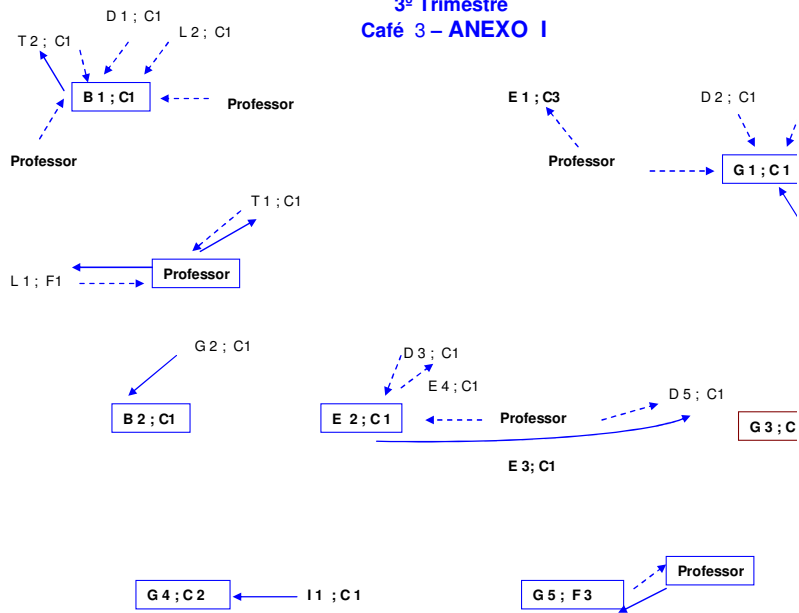
Unidade Temática 4 – ANEXO G



Unidade Temática 5- ANEXO H



3º Trimestre
Café 3 – ANEXO I



ANEXO K | *Guião de Entrevista*

CONTEXTOS E PARTICIPAÇÃO

- O que o levou a participar?
- Onde é que se sentiu melhor a participar? Sentiu a mesma predisposição para participar?

RELAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO NOS BARES E NAS DISCUSSÕES MODERADAS PELOS PROFESSORES

- Em que casos é que considera que foi maior a relação que estabeleceu com os colegas?
- Como encara a sua participação nos bares em comparação com as dos fóruns moderados pelos professores?
- Se lhe pedir para classificar a existência dos bares (de muito útil / a pouco útil) Como classificaria? Porquê?

RELAÇÃO ENTRE O APOIO DOS COLEGAS E A APRENDIZAGEM

- Onde sentiu que houve maior envolvimento entre os colegas?
- Sentiu que foi sempre “escutada”...isto é: as suas intervenções obtiveram sempre respostas? A que acha que se deve?
- Sentiu que houve partilha, apoio, entre colegas que tenha facilitado a aprendizagem? Onde julga ter tido uma papel mais activo?

ANEXO L | Exemplo da categorização efectuada UNIDADE TEMÁTICA 1

Pressupostos (Módulo 1)

PEDIDO

Os pressupostos do Modelo

Um Modelo de ensino-aprendizagem pressupõe um conjunto de factores que suportam o seu desenho e a sua implementação. Esses factores, ou variáveis, no seu conjunto, compõem o quadro de referência que torna esse modelo operativo e, simultaneamente, passível de posterior avaliação e validação. Impõe-se, por conseguinte, identificar e reflectir sobre essas variáveis, que serão tomadas como os **pressupostos do Modelo**. A identificação, reflexão e debate sobre esses pressupostos constituirão o cerne da proposta de trabalho para a unidade que se desenvolverá **entre 9 e 21 de Janeiro**.

Para isso propõe-se:

- 1) a **discussão** entre todos no fórum deste tema; a discussão decorrerá **entre 9 e 14 de Janeiro**;
- 2) a elaboração de um **resumo individual**, com base na discussão e na reflexão individual, resumo esse que deverá ser enviado, por correio electrónico, aos professores, até ao **dia 21 de Janeiro**.

FORUM

Autor: M

Data: Jan 22 2006 5:57:PM

Assunto: Actividade 1

Mensagem:

[Professoras, caros colegas

As minhas desculpas pelo atraso na resposta à primeira actividade.

Ficam aqui as minhas ideias sobre as questões. |

Comentário: M 1; FI

Que linhas de orientação marcam cada um dos pressupostos?

Sem uma forte componente teórica não se pode chegar a uma boa prática. E as teorias aqui mencionadas permitem que o professor conheça, em termos gerais, como se processa o desenvolvimento do ser humano, como o pode influenciar. O professor tem a possibilidade de utilizar um conjunto de argumentos tendo em vista o sucesso na aprendizagem.

Saudações

M

Autor: J

Data: Jan 22 2006 3:14:PM

Assunto: mail devolvido

Mensagem:

Olá Professora , olá Professora MG,

Na passada sexta-feira, 20 de Janeiro, enviei-vos uma informação sobre o I Congresso online sobre EAD dos Países da Comunidade de Língua Portuguesa e acabo de constatar que o mesmo veio devolvido, o que me alarmou. (os vossos endereços: xxxx@hotmail.com, xxxx@hotmail.com estão conforme Plataforma)

Fica aqui registada a minha preocupação em relação ao envio futuro de emails para a as professoras, tanto mais que o *Paper* acerca do texto *O Modelo na relação do ensino com a aprendizagem* deve ser entregue via mail.

e-saudações |

Comentário: J1 ; F1

J

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. A

Data: Jan 22 2006 11:36:PM

Assunto: Re:mail devolvido

Mensagem:

O meu endereço, para este Curso - "Comunicação Educacional Multimédia - é xxxx@hotmail.com

Com votos de boa noite!

-----Mensagem original-----

De J

Data:Jan 22 2006 3:14 PM

Olá Professora A, olá Professora B,

Na passada sexta-feira, 20 de Janeiro, enviei-vos uma informação sobre o I Congresso online sobre EAD dos Países da Comunidade de Língua Portuguesa e acabo de constatar que o mesmo veio devolvido, o que me alarmou. (os vossos endereços: xxxx@hotmail.com, xxxx@hotmail.com estão conforme Plataforma)

Fica aqui registada a minha preocupação em relação ao envio futuro de emails para a as professoras, tanto mais que o *Paper* acerca do texto *O Modelo na relação do ensino com a aprendizagem* deve ser entregue via mail.

e-saudações

J

Autor: Prof. B

Data: Jan 18 2006 1:37:PM

Assunto: Clarificação sobre uma data

Mensagem:

Tendo em conta que eu publiquei o meu comentário, no dia 17 e não, como seria suposto, no dia 14, ou o mais tardar dia 16, achei por bem dar mais um dia para a realização do vosso trabalho. Reparem a entrega está marcada até dia 22, poderão começar já a entregar... Indiquei uma data limite (com mais um dia), para não vos atropelar.

Continuação de bom trabalho!

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: C

Data: Jan 21 2006 12:14:PM

Assunto: Re:Clarificação sobre uma data

Mensagem:

Bom dia Professora

A sua nova data veio foi uma sugestão dos deuses!

Bom fim-de semana!

C

Comentário: C 1 ; F3

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Jan 18 2006 7:34:PM

Assunto: Re:Clarificação sobre uma data

Mensagem:

Professora B

Obrigada pelo esclarecimento e por prolongar para mais um dia. No entanto vou tentar entregar antes do dia 22.

Saudações

F

Comentário: F2 ,F 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: P

Data: Jan 18 2006 4:30:PM

Assunto: Re:Clarificação sobre uma data

Mensagem:

Obrigado pelo esclarecimento. |

Comentário: P 1 ; F1

P

Autor: Prof. B

Data: Jan 17 2006 11:49:AM

Assunto: Comentário

Mensagem:

Consideramos que a primeira semana de trabalho foi marcada pelo interesse em participarem na discussão e pelo empenho em contribuírem para o enriquecimento da mesma discussão. Acreditamos que das múltiplas e diversas (quanto ao formato) intervenções registadas poderão: (i) identificar as linhas que orientam cada um dos pressupostos e que têm a ver com a especificidade da sua natureza; (ii) distinguir os aspectos que cruzam os diferentes pressupostos, revelando-se, em síntese nos pressupostos pedagógicos e sendo, ao mesmo tempo, o seu suporte e (iii) destacar os contributos teóricos para uma melhor fundamentação das práticas de ensino que conhecem directa ou indirectamente.

Relativamente ao modo de participar, impõe-se que vos recordemos que ele deverá desenvolver trabalho em conjunto e, por princípio, não contemplará textos em anexo. Prestem, por favor, atenção ao que se diz nas páginas 4 e 5 do “contrato de aprendizagem” a propósito da participação nas discussões. Reparem, também, no que se diz, na página 3, relativamente à Metodologia.

Agora, a partir de ontem – dia 16, temos uma semana para elaborar um trabalho individual. As suas características são referidas na página 5 do “contrato de aprendizagem”. Pretende-se um “resumo” que deverá apresentar-se seguindo o modelo de síntese e na matriz de um pequeno *paper*. Não fiquem colados ao texto base e não o transcrevam; elaborem e sigam um plano criativo.

Esse trabalho deverá ser enviado, até ao próximo dia 22, para o endereço seguinte: xxxx@hotmail.com

Continuação de bom trabalho!

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Jan 18 2006 3:06:AM

Assunto: 21 ou 22? Eis a questão...

Mensagem:

|Cara Professora, o meu colega antecipou-se mas também já me tinha ocorrido essa dúvida. A data de entrega do Paper está prevista para dia 21 ou 22?

Agradeço desde já a sua atenção

Cumprimentos virtuais

F|

Comentário: F 3 ; C 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: P

Data: Jan 18 2006 12:25:AM

Assunto: Re:Comentário - dúvida quanto à data

Mensagem:

Professora B|

A data limite de envio do *paper* é 21 como havia sido referido no tópico Introdução, ou a data agora referido pela Professora, ou seja 22.

Agradeço antecipadamente o esclarecimento. |

Comentário: P 2 ; FI

P

Autor: F

Data: Jan 17 2006 3:53:AM

Assunto: Dúvida do PAPER

Mensagem:

|Caras Professoras:

Tive algumas dificuldades em compreender, o que realmente se pede no PAPER .

1- É para fazer um resumo do texto de apoio, tirando as ideias principais?

ou

2- É para fazer uma reflexão, tendo em conta os comentários colocados no fórum por todos os alunos?

Sem mais nenhuma dúvida.

Desejo-vos um agradável inicio de semana |

Comentário: F 4 ; FI

F

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. B

Data: Jan 17 2006 11:42:AM

Assunto: Re:Dúvida do PAPER

Mensagem:

Espero que o comentário que publiquei há pouco esclareça as suas dúvidas. Sublinho que o trabalho pedido, nesta unidade, deverá reflectir a síntese das ideias que foram adquirindo e apropriando.

Continuação de bom trabalho!

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Jan 17 2006 2:47:PM

Assunto: Re:Re:Dúvida do PAPER

Mensagem:

Obrigada Professora B. Já fiquei mais esclarecida. ☺

Espero conseguir alcançar os objectivos propostos no Paper.

Cumprimentos virtuais

Ass. F.....

Comentário: F 6 ; C1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: L

Data: Jan 17 2006 8:12:AM

Assunto: Re:Dúvida do PAPER

Mensagem:

Professora,

O paper é para ser enviado ou colado onde? |.....

L

Comentário: L 1; F 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. B

Data: Jan 17 2006 11:50:AM

Assunto: Re:Re:Dúvida do PAPER

Mensagem:

O paper deverá ser enviado, por correio electrónico, para o endereço seguinte: XXXX@hotmail.com
Continuação de bom trabalho!

Autor: O

Data: Jan 16 2006 11:29:PM

Assunto: contributo para a discussão

Anexos: discussao modelos.doc

Mensagem:

Lamento, foi o menos tardiamente que consegui contribuir para a discussão que já ocorreu
texto - em anexo
bom trabalho

Comentário: O 1 ; C 1

Autor: M

Data: Jan 16 2006 12:47:AM

Assunto: Contributo para a discussão

Mensagem:

Peço desculpa, mas só agora acabei o redigir o texto relativo à minha participação na discussão sobre os pressupostos. Espero que seja publicado a tempo de poder ser considerado um contributo.

Ensinar e aprender são fenómenos distintos, embora intimamente relacionados. Os pressupostos explorados no texto, pretendem constituir-se como linhas orientadoras para os Modelos que emergem da necessidade de compreensão e operacionalização destes fenómenos.

Um ensino teoricamente fundamentado, pode ser um ensino mais eficaz e com um menor número de erros. A complexidade da tarefa de ensinar, numa escola heterogénea e numa sociedade exigente não se compadece com práticas repetitivas e o medo da mudança está muitas vezes relacionado com a hesitação sobre o caminho a seguir e com o desconhecimento das coordenadas que poderiam ajudar a uma boa navegação.

Até breve.

Comentário: M 1 ; C 3

Autor: Q

Data: Jan 15 2006 8:04:PM

Assunto: Correção

Mensagem:

O Editor de texto da Plataforma não reconheceu alguns símbolos que utilizei no Word e transformou em pontos de interrogação alterando o significado de algumas expressões. Aqui vai a versão corrigida.

Comentário: Q 1 ; F1

QUESTÃO 1 - Que linhas de orientação marcam cada um dos pressupostos?

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

O docente poderá como que definir os contornos de uma genealogia epistemológica das suas práticas e, desse modo, tornar mais lúcida a sua actividade. Neste processo, por outro lado, poderá confrontar-se com outras, alargando as possibilidades de avaliação crítica do seu trabalho.

Autor: Q

Data: Jan 15 2006 7:59:PM

Assunto: A minha reflexão

Mensagem:

Professoras e colegas

Tenho que me penalizar pela entrega tardia desta reflexão. Acontece que quando fiz o download do texto para discussão não me apercebi imediatamente da sua extensão e isso atrasou a conclusão da sua leitura.

Mil desculpas às Professoras e aos colegas espero que o trabalho ainda possa vir a ser considerado

Comentário: Q 2 ; C1

QUESTÃO 1 - Que linhas de orientação marcam cada um dos pressupostos?

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

Racionalismo -? iluminismo Pedagógico (Kant)

QUESTÃO 3 – Em que medida é que os diversos aspectos abordados podem contribuir para uma prática de ensino teoricamente fundamentada?

O docente poderá como que definir os contornos de uma genealogia epistemológica das suas práticas e, desse modo, tornar mais lúcida a sua actividade. Neste processo, por outro lado, poderá confrontar-se com outras, alargando as possibilidades de avaliação crítica do seu trabalho.

Autor: R

Data: Jan 15 2006 5:52:PM

Assunto: N.º 1 Pressupostos na relação entre o ensino e aprendizagem

Anexos: actividade realizada em grupo

Mensagem:

|Cara Professora,

Devido a contratempos e atrasos não me foi possível a publicação da referida tarefa. No entanto aqui se encontra de seguida:

Comentário: R 1 ; FI

1. Que linhas de orientação marcam cada um dos pressupostos?

I rodeia.

Na actualidade, vivemos na chamada aldeia global e é dever de todos para um mundo melhor.

Com os melhores cumprimentos,

R

Autor: I

Data: Jan 15 2006 12:55:AM

Assunto: A minha visão

Mensagem:

|Antes de entrar no trabalho propriamente dito, quero desde já esclarecer, que andei sempre a pensar, que no fórum de discussão iria estar a entrada das três questões e depois cada um de nós lia o que já estava escrito e acrescentava. A tarefa acabou por se realizar de um modo completamente diferente, por isso aqui vai também a minha atrasada reflexão individual.

Comentário: I1 ; C1

Discussão sobre os pressupostos

é indispensável.

I

Jan 15 2006 12:30:AM

Pressupostos Filosóficos

F

Jan 15 2006 12:12:AM

Tarefa proposta

Autor: T

Data: Jan 14 2006 11:47:PM

Assunto: reflexão

Anexos: REFLEXÃO sobre eat.doc

Mensagem:

Quase a esgotar o limite de tempo, aqui deixo o meu contributo sobre a reflexão. Não sei bem se era isto que se pretendia. Mas foi o que consegui fazer.

Saudações

T

Comentário: T 1 ; C1

Autor: J

Data: Jan 14 2006 8:29:PM

Assunto: Sobre os pressupostos

Mensagem:

1. Que linhas de orientação marcam cada um dos pressupostos?

Uma mente mais informada, é necessariamente uma mente mais actuante.

P.S.: com muitas dúvidas sobre a adequação da resposta em relação ao pretendido.

Comentário: J 1 ; C1

Autor: T

Data: Jan 14 2006 4:02:PM

Assunto: Reflexão sobre os pressupostos na relação ensino aprendizagem

Anexos: **Actividade 2 realizada em grupo**

Mensagem:

Olá a todos!

A aprendizagem deve abarcar o “saber”, o “saber-fazer”, o “saber estar” e o “saber ser”. A problemática está na forma como a prática de ensino é realizada e que factores contribuem para que se gere a aquisição destas competências.

Para concebermos uma prática de ensino mais fundamentada temos de ter em conta todas as perspectivas e pressupostos e permitir o cruzamento das mesmas. Ao analisar os diferentes

pressupostos, é possível verificar que perspectivas como o comportamentalismo, o cognitivismo, o construtivismo se cruzam em todas elas, de uma forma mais ou menos visível.

Para a realização de uma efectiva aprendizagem, é necessário ter em conta o meio envolvente (este está, intimamente ligado à cultura, comunidade, ambiente em que o indivíduo está inserido e no qual se relaciona); o indivíduo (enquanto ser único, psico-físico-social); o ambiente de aprendizagem (espaço por excelência onde decorre a aprendizagem) e formas de a concretizar. Neste sentido, o professor deve ser encarado como mediador do conhecimento, e não um transmissor do mesmo, adaptando-se às diferentes realidades de forma a que haja uma efectiva aquisição de competências. A escola deverá ser um espaço privilegiado de convivência social, facilitando a construção do conhecimento como factor de desenvolvimento e construção social.

Em anexo, segue uma grelha com as perspectivas que cruzam os diferentes pressupostos e alguns conceitos/ideias chave de cada um deles.

Bom trabalho |

Comentário: T 2, C2

T

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: A

Data: Jan 15 2006 1:00:AM

Assunto: Re:Reflexão sobre os pressupostos na relação ensino aprendizagem

Mensagem:

Olá T|

Quero agradecer-te os quadros-sumário que fizeste.

Ajudaram-me imenso a ler/pensar sobre o texto base, que é enorme...

Pelo menos para mim...

Bom trabalho! |

Comentário: B 1, C1

B

Autor: S

Data: Jan 13 2006 11:29:PM

Assunto: 3ª questão

Mensagem:

3ª Questão

Conforme referi na 2ª questão, a escola é uma instituição complexa de carácter social que visa a formação integral do indivíduo onde decorrem por excelência as actividades de ensino/aprendizagem. Estas actividades de ensino aprendizagem são muito complexas uma vez que envolvem simultaneamente o conhecimento de múltiplas dimensões, próprias do ser humano em relação com outros num contexto

social e organizacional. Sendo um dos objectivos fundamentais das actividades de ensino potenciar o desenvolvimento integral do indivíduo é fundamental perceber as várias dimensões, filosófica, psicológica, sociológica e pedagógica, para:

Discernir a exigência social inerente ao contrato de «prestação serviço» enquanto actor importante do processo (professor) – se não souber, em consciência, qual o contrato social inerente à actividade docente arrisco-me a cumprir ou não esse contrato;

Adequar o acto de ensino/aprendizagem às necessidades de cada indivíduo.

Desenvolver a organização escola onde decorrem, por excelência, as actividades de ensino aprendizagem.

Comentário: S 1, F 1

Autor: S

Data: Jan 13 2006 10:55:PM

Assunto: 2ª questão

Mensagem:

2ª Questão

Perspectivas que pode cruzar os diferentes pressupostos:

A escola é uma instituição complexa de carácter social que visa a formação integral do indivíduo onde decorrem por excelência as actividades de ensino/aprendizagem;

A educação é um meio de humanização por excelência;

O professor é um ser de relação

Desenvolvimento humano

A aprendizagem exige esforço individual e social e organizacional

JS

Comentário: S 2, F 1

Autor: G

Data: Jan 13 2006 10:31:PM

Assunto: Proposta de resposta...

Anexos: [Resposta aos pressupostos.doc](#)

Mensagem:

Compilação das minhas singulares respostas...

Cumprimentos Virtuais

G

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: E

Data: Jan 14 2006 3:30:AM

Assunto: Re:Proposta de resposta...

Anexos: Reflexão.doc

Mensagem:

Bem....cá vai a minha reflexão acerca das perguntas colocadas...

Não estou muito certa se corresponde ao que foi pedido... tive alguma dificuldade em realizar esta actividade mas penso que não fui a única a senti-la...

Continuação de bom trabalho para todos!

Comentário: E 1 ; C1

Autor: G

Data: Jan 13 2006 10:20:PM

Assunto: 3ª questão...uma abordagem....

Mensagem:

3. Em que medida é que os diversos aspectos abordados podem contribuir para uma pratica de ensino teoricamente mais fundamentada?

Os diversos pressupostos contribuem para uma vivência mais social, caracterizada por uma capacidade de interação em diversos meios sócio-culturais. Esta aquisição de competências favorece o individuo, já que ao longo dos tempos o ensino adapta-se aos ritmos de aprendizagem, mas muitas questões se colocam quando entre os diversos actores da relação professor/aluno se corrompe ou seja existe necessidade de adequação do ritmo de ensino ao ritmo de absorção constatado.

Comentário: G 3 ; F1

Autor: S

Data: Jan 13 2006 10:15:PM

Assunto: 1º Questão

Mensagem:

Comentário: S 2 ; F1

Depois de uma primeira leitura no documento aqui vai a minha resposta à 1ª Questão "Que linhas de orientação marcam cada um dos pressupostos?"

Ambiente escolar | Interação professor/aluno | Currículos

S

Autor: G

Data: Jan 13 2006 9:38:PM

Assunto: 2ª questão....

Mensagem: |

Comentário: G 2; f 1

2. Que perspectivas podem cruzar os diferentes pressupostos?

“Saber fazer” sem dúvida, com elevado pragmatismo. O tratamento dos conteúdos condicionados pelas funções pedagógicas e ainda pelas estratégias de os organizar.

Autor: G

Data: Jan 13 2006 9:38:PM

Assunto: 2ª questão....

Mensagem:

2. Que perspectivas podem cruzar os diferentes pressupostos?

“Saber fazer” sem dúvida, com elevado pragmatismo. O tratamento dos conteúdos condicionados pelas funções pedagógicas e ainda pelas estratégias de os organizar.

Autor: G

Data: Jan 13 2006 2:16:AM

Assunto: 1ª questão

Mensagem:

Boa noite

Deixo aqui uma rede para a resposta á 1ª questão, as outras respostas viram mas a horas decentes que amanhã é dia de trabalho....

1ª Questão

Que linhas de orientação marcam cada um dos pressupostos?

Pressupostos filosóficos :

Racionalismo

Humanista

Estruturalismo em interacção com o pós- estruturalismo

Pragmatismo.

2. Pressupostos psicológicos:

Perspectiva Comportamentalista, (John Watson – 1913),

cognitivismo (Jerome Bruner 1915),

Estruturalismo (Bruner 1964),

Aspectos Sócio-Culturais e psico-sociais (Raiz vigotskiana).

Conceitos e tipos de inteligência – Howard Gardner (1993) vs Teoria triádica de Robert Sternberg (2000)

Personalidade - Thorndike

Motivação – Gordon Allport (1963), McClelland e Atkinson (1966)

Pressupostos Sociológicos

Cultura - Musgrave (1984)

Sócio-escolar

Instituições e actores

Pressupostos pedagógicos

Ambiente escolar

Interacção professor/aluno (Jackson 1968, Dewey 1916, Joyce 1996,

Conhecimentos de ordem geral (António Carrilho Ribeiro 1990)

Cumprimentos Virtuais

G

Autor: L

Data: Jan 12 2006 10:58:PM

Assunto: Ponto de vista

Mensagem:

Creio que não atingi bem o solicitado na tarefa, mas aqui vai os meus primeiros passos no estudo e reflexão :

os recursos que a comunidade dispõe

d) Pedagógicos , para que se crie as condições com conteúdos, instrumentos , meio ambiente e agentes de ensino ideais .

Comentário: L 2, C 1

Unidade temática

Introdução - o conceito de paradigma

Unidade Temática

Continuando o nosso programa, propomos a caracterização de um paradigma de ensino - o paradigma comportamental.

Encontra no final deste ecrã os textos "Paradigma Comportamental" e "Exemplos de modelos dentro do paradigma comportamental". Estes textos servirão de base a uma tarefa sobre modelos deste paradigma, por equipas.

Para isso, propõe-se:

- 1) o estudo individual deste paradigma tendo em conta os seus **suportes teóricos**, as **linhas estruturantes** e os **aspectos caracterizadores**, entre 23 e 25 de Janeiro.
- 2) a discussão, em equipa, de dois dos modelos que se inserem neste paradigma no sentido de dar destaque a: **ambiente de aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, principais resultados esperados, foco do modelo e finalidade do modelo**, entre 26 e 28 de Janeiro.
- 3) Cada equipa terá um coordenador com a função de dinamizar a discussão, orientar a elaboração da síntese da mesma discussão e publicar, no fórum geral, a síntese produzida. É aconselhável que escolham o coordenador, antes de iniciarem a discussão.

As equipas foram escolhidas, de forma aleatória.

Passe à alínea seguinte e clique no botão "equipa" onde encontra as indicações para o trabalho em equipa.

As tarefas propostas desenvolvem-se, portanto, entre 23 e 28 de Janeiro.

Encontra a seguir os documentos "Paradigma Comportamental" e "Exemplos de Modelos no Paradigma Comportamental"

<http://www.campusaberto.univ-ab.pt/courses/E1PG24237/ParadComp.doc>

<http://www.campusaberto.univ-ab.pt/courses/E1PG24237/ExModPComp.doc>

FORUM

Autor: Prof. C

Data: Jan 31 2006 11:16:AM

Assunto: comentário final

Mensagem:

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: B

Data: Feb 1 2006 4:12:AM

Assunto: Re:comentário final

Mensagem:

Obrigado, Prof. C pelo seu comentário final, que nos dá o feedback do trabalho realizado e perspectivas para futuros trabalhos.

|B

Comentário: B 2, F 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: P

Data: Jan 31 2006 11:09:PM

Assunto: Re:comentário final

Mensagem:

Professora É sempre bom ter o feedback. A síntese está abrangente e objectiva Obrigada P

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Jan 31 2006 4:02:PM

Assunto: Re:comentário final

Mensagem:

Olá Professora

|Agradeço o seu balanço final relativamente aos trabalhos das equipas.

Até breve

Ass. F|

Comentário: F 5; F 1

Autor: B

Data: Jan 31 2006 1:49:AM

Assunto: EQUIPA X - Quadro Comparativo

Anexos: Equipa X_trabalho de grupo

Mensagem:

Olá Prof. C |e colegas de todas as equipas

Finalmente o trabalho da EquipaX sobre o o trabalho em curso está pronto.O trabalho consistiu em

construir um Quadro Comparativo dos dois Modelos exemplificativos do trabalho em curso.

A Equipa 3, formada por xxxxxx, deseja a todos os colegas sucesso nos vossos trabalhos, e p
continuação do curso. |

Comentário: B 1; F 3

E-saudações da Equipa 3

Autor: E

Data: Jan 29 2006 5:11:PM

Assunto: Síntese Equipa XX

Mensagem:

Tal como o pedido, aqui fica a análise dos dois modelos, tendo em conta os seis parâmetros mencionados
bem como algumas conclusões... |

Comentário: E 4; F 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. C

Data: Jan 31 2006 11:10:AM

Assunto: Re:Re:equipa XXX

Mensagem:

Olá equipa ! Já fiz a substituição do texto.

Continuação de bom trabalho!

-----Mensagem original-----

De:L

Data:Jan 30 2006 11:25 PM

Professores e colegas,

Como parece que ainda havia tempo!!!! junto enviamos uma **comparação melhorada** entre os dois modelos de acordo com os parâmetros aconselhados.

O quadro comparativo pretende abranger todas as opiniões, daí a sua extensão.

P-S junto vai também o ficheiro, caso haja problemas na publicação do quadro

A Equipa |

Comentário: L 1; F 1

Autor: Prof. C

Data: Jan 28 2006 11:28:PM

Assunto: saudação

Mensagem:

Com votos de boa noite para cada um!

Com o pedido de que não se angustiem, aguardarei a publicação das 4 sínteses; publicarei, depois, uma comentário final e, só, então, passaremos para o tema seguinte.

Continuação de bom trabalho!

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Jan 30 2006 12:51:AM

Assunto: Re:saudação

Mensagem:

Olá Professora C|

Obrigada pela sua compreensão relativamente aos prazos de entrega. Brevemente publicaremos a nossa síntese uma vez que se encontra quase terminada.

Obrigada

Até breve

Ass.F (equipa)|

Comentário: F 4 ; F 3

Autor: M

Data: Jan 28 2006 10:45:PM

Assunto: Equipa 1

Mensagem:

Professoras, Caros Colegas

Em função da tarefa definida, aqui apresentamos o trabalho desenvolvido pela Equipa X

Saudações

A Equipa| X

Comentário: M1; F 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: M

Data: Jan 30 2006 12:54:AM

Assunto: Re:M

Mensagem:

Olá M| Poderias-me facultar o teu e-mail para te adicionar no MSN? Obrigada Ass. F|

Comentário: F 1; F 3

Autor: A

Data: Jan 28 2006 2:20:AM

Assunto: Equipa XX- Breve apreciação dos dois modelos

Mensagem

Os dois modelos em análise, pertencem ao paradigma em estudo, no qual se inclui o comportamento operante de Skinner.

avaliação deve ser feita por itens.

Comentário: A 3 ; F1

Autor: A

Data: Jan 24 2006 12:13:AM

Assunto: Paradigma em estudo...caracterização

Mensagem:

Não sei se era o pretendido, mas aqui fica o meu estudo acerca do paradigma comportamental...

Comentário: A 2 , F1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. C

Data: Jan 24 2006 12:30:AM

Assunto: Re:Paradigma em estudo...caracterização

Mensagem:

Repare que deverá desenvolver trabalho em equipa. Clique no item equipas e, depois, procure encontrar o seu nome numa das equipas. Trabalhe nesse ambiente de pequeno grupo.

Continuação de bom trabalho!

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: E

Data: Jan 24 2006 12:15:PM

Assunto: Re:Re:Paradigma em estudo...caracterização

Mensagem:

ok, Professora. Interpretei que nos próximos 2 dias daríamos o nosso parecer pessoal do paradigma e so depois era para discutir em equipa os dois modelos apresentados. Foi lapso meu...já sei qual é o meu grupo, vamos lançar-nos, então, ao trabalho :)

Comentário: E 1 ; F 3

Unidade temática

Data: Feb 8 2006 10:45:PM

Assunto: Equipa 2

Mensagem:

Olá a todos

Aqui está a participação da equipa X (O)

Comentário: O 1; F 3

Formadora : D

Data: Feb 8 2006 10:16:PM

Assunto: Comentário final

Mensagem:

Parabéns pelo entusiasmo e colaboração!

D

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: B

Data: Feb 9 2006 1:42:AM

Assunto: Re:Comentário final

Mensagem:

Olá Prof. D

Como coordenador da Equipa 3, agradeço, em nome da equipa 3, os esclarecimentos sobre o trabalho e o acompanhamento que fez do desenvolvimento das discussões dentro da equipa.

Saudações

Comentário: B 2; F 3

B

B

Data: Feb 8 2006 2:43:AM

Assunto: Equipa XX

Mensagem:

Olá professores e colegas

Abaixo publico o resultado final do trabalho da Equipa XXX. Saudações B

Comentário: B2; F3 (GRUPO)

I

Data: Feb 7 2006 11:35:PM

Assunto: Equipa XX

Mensagem:

Professoras e Colegas,

Visão da Equipa XX sobre o trabalho em estudo e os Modelos: Aprendizagem de Conceitos e Resolução de Problemas

e-saudações

Equipa (I

Comentário: I 3; F 2

M

Data: Feb 7 2006 5:46:PM

Assunto: Equipa XX

Mensagem:

Professoras, caros colegas

A Equipa publica o trabalho relativo trabalho em estudo. (M) |

Saudações

A Equipa XX

Comentário: M 1, F 1
(GRUPO)

Prof. C

Data: Feb 1 2006 12:22:PM

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: P

Data: Feb 1 2006 10:37:PM

Assunto: Re:à vossa disposição

Mensagem:

Professora C|

Obrigado pela disponibilidade.

É claro que a qualidade é um dos objectivos. |P

Comentário: P 3; F 1

F

Data: Jan 31 2006 10:17:PM

Assunto: AVISO URGENTE

Mensagem:

Olá Professora, olá colegas

Tenho uma informação urgente para vos transmitir. A J encontra-se sem internet, pois na aldeia onde a colega reside ocorreu uma avaria na linha e também não existem cybercafés na sua localidade.

Com este azar todo, a J não vai poder participar na discussão de duas disciplinas

Peço a compreensão aos colegas da equipa e professores do módulo, uma vez que são imprevistos que acontecem. Vamos aguardar...

Até breve

Ass. F

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. C

Data: Feb 1 2006 12:17:PM

Assunto: Re:AVISO URGENTE

Mensagem:

Agradecemos a informação que passamos a registar.

Votos de boa tarde!

-----Mensagem original-----

De:J

Data:Jan 31 2006 10:17 PM

Olá Professora, olá colegas

Tenho uma informação urgente para vos transmitir. aJ encontra-se sem internet, pois na aldeia onde a colega reside ocorreu uma avaria na linha e também não existem cybercafés na sua localidade.

Com este azar todo, a J não vai poder participar na discussão

Peço a compreensão aos colegas da equipa e professores do módulo, uma vez que são imprevistos que acontecem. Vamos aguardar...

Até breve

Ass.FJ|

Comentário: F 3 ; C 1

B

Data: Jan 31 2006 2:05:AM

Assunto: Obrigado

Mensagem:

Olá Prof. C

Quero agradecer a dilatação dos prazos para leituras e trabalho de equipa. Já estava a ficar aflito. A falta de tempo é terrível e ainda por cima, eu sou lento a ler e lento a escrever, o que não ajuda nada.

Obrigado, Prof. C

B

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: D

Data: Feb 1 2006 12:54:AM

Assunto: Re:Obrigado

Mensagem:

Boa noite a todos

Também eu, fazendo uso das palavras dos meus colegas, quero agradecer a todas as professoras a compreensão pela dilatação dos prazos dos trabalhos.

Muito Obrigado |

Comentário: T 1; C 1

T

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: I

Data: Jan 31 2006 8:13:PM

Assunto: Re:Obrigado

Mensagem:

Professora,

Faço minhas as palavras do B , muito obrigada!

I |

Comentário: I 1; C 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Jan 31 2006 10:18:PM

Assunto: Re:Re:Obrigada

Mensagem:

Professora C

Faço minhas as palavras do B e de I

Muito obrigada!

F

-----Mensagem original-----

De: B

Data: Jan 31 2006 2:05 AM

Olá Prof. MG

Quero agradecer a dilatação dos prazos para leituras e trabalho de equipa. Já estava a ficar aflito. A falta de tempo é terrível e ainda por cima, eu sou lento a ler e lento a escrever, o que não ajuda nada.

Obrigado, Prof. C

B

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: P

Data: Jan 31 2006 10:51:PM

Assunto: Re:Re:Re:Obrigada

Mensagem:

Olá Professora C, Professora B e prof D eu faço minhas as palavras do B, da I e da F. Obrigada (F)

! -----Mensagem original----- De: J Data: Jan 31 2006 10:18 PM

Professora C

Faço minhas as palavras do B e da I

Muito obrigada!

F

-----Mensagem original-----

De: B

Data: Jan 31 2006 2:05 AM

Olá Prof. C

Quero agradecer a dilatação dos prazos para leituras e trabalho de equipa. Já estava a ficar aflito. A falta de tempo é terrível e ainda por cima, eu sou lento a ler e lento a escrever, o que não ajuda nada.

Obrigado, Prof. C

Comentário: B 1 ; C 1

Comentário: P 1 ; C 1

Comentário: F 1 ; C 1

B

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: D

Data: Feb 2 2006 8:42:PM

Assunto: Re:Re:Re:Re:Obrigada

Mensagem:

Olá professoras e colegas!

Também quero agradecer pelos novos prazos estabelecidos!

Obrigada!

D

Comentário: D 1; F 3

UNIDADE TEMÁTICA

Prof. Mc

Data: Feb 20 2006 7:19:PM

Assunto: Comentário final

Mensagem:

UNIDADE TEMÁTICA -COMENTÁRIO FINAL

Este texto comporta duas alíneas: a primeira é um comentário ao grupo, conjunto de pessoas e a segunda um comentário à tarefa pedida e realizada para 2.3.

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Feb 25 2006 6:02:PM

Assunto: Re:Comentário final

Mensagem:

Olá Professora C

Agradeço o seu comentário em relação aos trabalhos.

Vou aproveitar estes dias para descansar, para refrescar as ideias e ver outras coisas.

Preciso de mudar de ares.

Bom Carnaval

Ass. F

Comentário: F 6; F 3

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. C

Data: Feb 25 2006 10:28:PM

Assunto: Re:Re:Comentário final

Mensagem:

F , não fez qualquer intervenção no tópico 2.4; este facto acontece por distração ou por opção?

-----Mensagem original-----

De: F

Data:Feb 25 2006 6:02 PM

Olá Professora C

Agradeço o seu comentário em relação aos trabalhos.

Vou aproveitar estes dias para descansar, para refrescar as ideias e ver outras coisas.

Preciso de mudar de ares.

Bom Carnaval

Ass. F

Comentário: F 5; F 3

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: R

Data: Feb 23 2006 6:08:PM

Assunto: Re:Comentário final

Mensagem:

Cara Professora C, Agradeço o comentário e o reforço positivo. Com os melhores cumprimentos,

Comentário: R 1; F 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: Prof. C

Data: Feb 23 2006 11:08:PM

Assunto: Re:Re:Comentário final

Mensagem:

A próxima semana é tempo livre para descanso.

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: P

Data: Feb 24 2006 11:43:AM

Assunto: Re:Re:Re:Comentário final

Mensagem:

Obrigado pelo break |

P

Comentário: P 1 ; F 3

-----Mensagem original-----

De: Prof. C

Data: Feb 23 2006 11:08 PM

A próxima semana é tempo livre para descanso.

-----Mensagem original-----

De: J

Data: Feb 22 2006 3:02 PM

Olá Professora C

Obrigada pela síntese, obrigada pelos comentários positivos.

Atrevo-me a subscrever o comentário do colega B. Pedia, se fosse possível uma "break" durante a semana de Carnaval. Estou exausta. Necessito "mudar de ares" da plataforma.

egreetings! |

J

Comentário: J 1 ; C 1

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: B

Data: Feb 22 2006 3:15:AM

Assunto: Re:Comentário final

Mensagem:

Olá Prof C |

Obrigado pelo feedback: bem necessário é... Isto anda muito por baixo: preciso descansar. Estou a ficar muito cansado e a perder alguma motivação. Vou parar 3 ou 4 dias no Carnaval, longe da plataforma e da Internet, fazendo coisas diferentes, para quebrar este ritmo e esta vivência diária. Necessito isso.

Obrigado pelas considerações elucidativas que fez do trabalho proposto.

Saudações |

B

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: I

Data: Feb 21 2006 9:33:PM

Assunto: Re:Comentário final

Mensagem:

Professora,

Obrigada pelo comentário.

Quanto ao pedido de ler atentamente os trabalhos dos colegas, confirmo que ele foi aceite.

Saudações virtuais. |

Comentário: I 4; F 2

I

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Feb 21 2006 5:17:PM

Assunto: Re:Comentário final

Mensagem:

Olá Professora C

Agradeço ter feito um comentário geral à nossa participação nos trabalhos, bem como uma reflexão final relativamente ao paradigma, por nós estudado. J |

Comentário: F 4; F 3

Prof. c

Data: Feb 20 2006 7:16:PM

Assunto: pedido

Mensagem:

Começo por vos pedir que prestem atenção aos trabalhos realizados pelas diferentes equipas. Seria importante fazer uma discussão sobre eles, mas é impossível pela escassez do tempo.

Com votos de boa noite!

O

Data: Feb 20 2006 5:43:PM

Assunto: Equipa xx

Mensagem:

Olá a todos

Aqui está o trabalho da equipa 2 relativo aos modelos do paradigma interpessoal. |

Comentário: O 1 ; F3(GRUPO)

Prof. C

Data: Feb 19 2006 7:08:PM

Assunto: comentário

Mensagem:

Vamos aguardar que a equipa XX consiga resolver o problema que tem. Isso acontecerá muito em breve e, logo a seguir, encerrarei este tópico e abrirei o seguinte.

Com votos de boa noite!

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: F

Data: Feb 19 2006 10:28:PM

Assunto: Re:comentário

Mensagem:

Combinado Professora.

Vamos aguardar.

Saudações

Ass. F |

Comentário: F 2; F3

F

Data: Feb 18 2006 10:12:PM

Assunto: Equipa X

Anexos: Trabalho de grupo

Mensagem:

Professoras, caros colegas

Em anexo segue o resumo do trabalho desenvolvido pela nossa equipa.

Saudações

Equipa x(M)

Comentário: M 1; F1(GRUPO)

L

Data: Feb 18 2006 10:08:PM

Assunto: Equipa xx - Análise dos modelos do paradigma interpessoal

Anexos: Trabalho grupo

Mensagem:

Olá professora e colegas das outras equipas,

Esta é a nossa contribuição.

Vou deixar a publicação em anexo, porque na área de equipa ela foi sistematicamente cortada.

Saudações virtuais.

Equipa xx (I)

Comentário: I 3 ; F 3 (GRUPO)

Data: Feb 18 2006 8:52:PM

Assunto: EQUIPA X - Trabalho Final

Anexos: Trabalho final1.ppt

Mensagem:

Caros colegas e Professora:

Publico o trabalho final da equipa XX

Bons trabalhos

Até breve e bom resto de fim-de-semana

Ass. F

Comentário: F 1; FI (GRUPO)

L

Data: Feb 9 2006 5:02:AM

Assunto: Pedido de Resumo até ao dia 10 de Fevereiro

Mensagem:

Professora,

É para mim impossível cumprir o prazo de 10 de Fevereiro, agradeço que aceite os resumos até dia 12 domingo.

Obrigada

Resposta

Autor: Prof.c

Data: Feb 9 2006 4:55:PM

Assunto: Re:Pedido de Resumo até ao dia 10 de Fevereiro

Mensagem:

Atenção, I

Eu não pedi qualquer resumo até 10 de Fevereiro; peço que leiam atentamente o documento; depois o discutam durante vários dias e só peço uma síntese final, construída pela equipa, em 18 de Fevereiro.

Continuação de bom trabalho e sem stress.

-----Mensagem original-----

De:I

Data:Feb 9 2006 5:02 AM

Professora,

É para mim impossível cumprir o prazo de 10 de Fevereiro, agradeço que aceite os resumos até dia 12 domingo. Obrigada

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: I

Data: Feb 10 2006 1:14:AM

Assunto: Re:Re:Pedido de Resumo até ao dia 10 de Fevereiro

Mensagem:

Professora, Obrigada pelo esclarecimento.

I |

-----Mensagem original-----

De:Prof. C

Data:Feb 9 2006 4:55 PM

Atenção, I. Eu não pedi qualquer resumo até 10 de fevereiro; peço que leiam atentamente o documento; depois o discutam durante vários dias e só peço uma síntese final, construída pela equipa, em 18 de Fevereiro. Continuação de bom trabalho e sem stress.

-----Mensagem original-----

De:I Data:Feb 9 2006 5:02 AM

Professora,

É para mim impossível cumprir o prazo de 10 de Fevereiro, agradeço que aceite os resumos até dia 12 domingo. Obrigada

Comentário: I 2 ; F1

Comentário: I 1 ; F1