

## 2 Globalização, educação e cibercultura

[...] no fenômeno da globalização há mais coisas do que pode o olho apreender [...]  
(Bauman, 1999, p.7)

Não há como considerarmos os múltiplos aspectos relacionados à educação, em especial a educação a distância mediada pelo computador, sem abordarmos questões concernentes à globalização e aos dilemas enfrentados pela sociedade pós-moderna, assim como também não é possível ignorar as profundas mudanças pelas quais a sociedade vem continuamente passando, em especial no que diz respeito às inúmeras inovações tecnológicas, com destaque para aquelas relacionadas à informação e à comunicação. Tais mudanças não apenas refletem, como, principalmente, moldam nossa percepção do mundo e de nós mesmos, o que se aplica igualmente aos processos econômicos, políticos e às questões sociais das quais somos parte integrante e atuante.

Segundo Giddens (1991, p.69), “a modernidade é inerentemente globalizante” na medida em que um acontecimento local pode ser diretamente influenciado, ou mesmo determinado, por fatos e acontecimentos ocorridos em qualquer parte do mundo, sendo o oposto também verdadeiro, ou seja, acontecimentos locais podem influenciar aqueles ocorridos em outros lugares do globo, apesar disto ser, aparentemente, menos evidente. Assim sendo, devemos levar em consideração que o sucesso ou a falência de empresas, organizações ou sistemas políticos dependem também, dentre outros fatores, de cada opção que fazemos ou decisão que tomemos localmente, ou seja, decisões tomadas localmente podem ter inúmeras implicações globais, e vice-versa. Para Silva (2005), “esta inter-influência incide sobre as coletividades e grupos de todos os tipos, incluindo o Estado. Todos têm que levar em consideração essa realidade, o que pressupõe repensar os papéis, sua reorganização e reformulação.”

É importante destacar que toda esta inter-relação e esta mútua influência não mais se restringem a um espaço-tempo determinado. As novas tecnologias da informação e da comunicação romperam definitivamente a relação espaço-tempo e subverteram a forma como este binômio foi até então apreendido. O estar aqui e agora se confunde (e funde-se) com o estar lá, “longe”, não havendo mais tempo

ou espaço que os separem. Bauman (1998, p.20) afirma que “com o tempo de comunicação implodindo e encolhendo para a insignificância do instante, o espaço e os delimitadores de espaço deixam de importar, [...]”, ou seja, já não há mais sentido pensar na separação das pessoas por barreiras físicas ou distâncias temporais. Porém, fato é que, não havendo mais restrições temporais e, conseqüentemente, espaciais, “o que quer que se mova a uma velocidade aproximada à do sinal eletrônico é praticamente livre de restrições relacionadas ao território de onde partiu, ao qual se restringe ou atravessa.” (Bauman, 1998, p.63). Esta expansão ou alongamento das relações sociais, como denomina Giddens (1990), é característica da globalização, “na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da Terra como um todo.” (Giddens, 1990, p. 69).

É inegável, porém, que a globalização não beneficia a todos igualmente, apesar da superficial aparência de uma suposta uniformização de seus benefícios. A globalização, com efeito, aprofunda as diferenças e “seu desenvolvimento é ao mesmo tempo inconstante, desigual, e gerou enormes disparidades de riqueza e poder, estimulando amplos movimentos de resistência.” (Kumar, 2006, p.26). Os capitais globais transitam mais rápida e eficientemente, mas as fortunas que circulam nos mercados globais são privilégio de poucos e seus efeitos sentidos por uma ínfima parcela da população mundial, sendo que a imensa maioria é mantida à margem deste processo.

Contudo, não podemos ignorar que a globalização é um processo de longa data e que faz parte da trajetória da humanidade desde que as primeiras sociedades de homínídeos começaram a se espalhar por todo o planeta, em um processo contínuo de adaptação aos mais diferentes lugares do globo. Não podemos nos esquecer do império romano, global em sua essência, assim como as grandes navegações e descobrimentos de novas terras que mudaram o panorama do mundo no final do século XV e início do XVI. Como coloca Kumar (2006), a globalização, como tendência, não é nova. O autor considera que

A aceleração da integração global dos mercados financeiros, a proeminência que está sendo alcançada pelas novas potências econômicas da Ásia, a crescente transnacionalização da produção e do consumo, o fim do mundo bipolar com a queda do comunismo, o aumento em número da importância das organizações internacionais, a difusão de uma cultura global – tudo isso são mudanças e realizações das últimas décadas que pressagiam uma nova ordem mundial em que

a globalização, embora inconstante e contraditória, desigual e hierárquica, é o aspecto central. (Kumar, 2006, p.31)

Porém, um dos aspectos centrais no processo de globalização foi a (r)evolução das tecnologias da informação e da comunicação, pois foi precisamente o desenvolvimento dessas tecnologias que culminou no surgimento do que denominamos sociedade de informação. Como explica Kumar,

A sociedade da informação gera mudanças no nível mais fundamental da sociedade. Inicia um novo modo de produção. Muda a própria fonte da criação de riqueza e os fatores determinantes da produção. O trabalho e o capital, as variáveis básicas da sociedade industrial, são substituídos pela informação e pelo conhecimento. (Kumar, 2006, p.51)

Deste modo, as modificações que efetivamente se sucederam (e continuam a ocorrer) em termos econômicos, políticos, sociais e culturais tiveram enorme impacto no dia-a-dia das populações e dos indivíduos. Portanto, a globalização se apresenta como um conjunto complexo de processos que se reflete, entre outros aspectos, nos padrões de consumo da sociedade, no papel da mulher no mercado de trabalho e no delicado equilíbrio entre as atividades relacionadas à família e aquelas inerentes ao trabalho e, com efeito, nos estilos de vida e nas identidades individuais, que não mais encontram apoio em tradições e estruturas estáveis. Giddens (2007) nos alerta para o fato de instituições como a família, o trabalho, a tradição ou a natureza serem referenciadas como sendo as mesmas de sempre, iguais ao que foram no passado. Contudo, nenhuma delas é mais a mesma. A casca permanece, mas seu âmago sofreu enormes mudanças. De fato, a sociedade em que vivemos

Está sacudindo nosso modo de vida atual, não importa o que sejamos. Não se trata – pelo menos no momento – de uma ordem global conduzida por uma vontade humana coletiva. Ao contrário, ela está emergindo de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências. Ela não é firme nem segura, mas repleta de ansiedades, bem como marcada por profundas divisões. [...] Pois a globalização não é um acidente em nossas vidas. É uma mudança de nossas próprias circunstâncias de vida. É o modo como vivemos agora. (Giddens, 2007, p.28 e 29)

Portanto, estejamos ou não conscientes deste fato, a globalização afeta a todos indiscriminadamente. Todos os aspectos da vida, tanto cotidiana quanto em escala global, têm sido colocados em xeque. As mudanças são profundas e, exatamente por este motivo, devem ser intensamente estudadas e discutidas.

Um dos pontos que mais tem suscitado discussões e chamado a atenção de estudiosos das mais diversas áreas diz respeito à questão do trabalho no mundo globalizado. Tais considerações tornam-se pertinentes para o desenvolvimento desta pesquisa na medida em que a educação, em especial a educação a distância (EaD), mantém estreita relação, seja ela direta ou indireta, com questões relativas ao mundo do trabalho, sendo o elo que os une facilmente identificável.

De fato, as relações de trabalho sofreram profundas modificações ao final do século XX, sendo as marcas dessas modificações sentidas (e absorvidas) por grande parte da sociedade, já fazendo parte do cotidiano de uma massa de trabalhadores.

Para melhor entendermos este processo voltemos à fase industrialista, que teve seu início marcado pelo fordismo, modelo de produção em massa que revolucionou a indústria automobilística no ano de 1914. Nesta fase o capital encontrava-se intimamente relacionado ao trabalho e dele necessitava, havendo entre ambos uma interdependência, ou seja, “os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Seu lugar de encontro tinha endereço fixo; nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte [...]” (Bauman, 2001, p. 166). Ao instituir a jornada de oito horas e cinco dólares o propósito de Ford foi o de, além de moldar os trabalhadores para que se adaptassem à longa jornada e adequá-los às necessidades da produção em massa, proporcionar-lhes também renda para que consumissem os produtos que eram produzidos em grande escala. Assim, por acreditar no “poder corporativo de regulamentação da economia como um todo” (Harvey, 2000, p.122), Ford decidiu aumentar o salário dos trabalhadores no começo da Grande Depressão, na expectativa de que isso aumentasse a demanda, estabilizasse o mercado e restaurasse a confiabilidade nos negócios. Contudo, segundo Bauman (2001), a decisão de Ford nada mais foi do que uma tentativa de conter a imensa rotatividade de funcionários nas fábricas.

A verdadeira razão para o passo heterodoxo era o desejo de Ford de deter a mobilidade irritantemente alta do trabalho. Ele queria atar seus empregados às empresas Ford de uma vez por todas, fazendo com que o dinheiro gasto em sua preparação e treinamento se pagasse muitas vezes por toda a duração da vida útil dos trabalhadores. [...] Tinha que torná-los tão dependentes do emprego em *sua* fábrica e vendendo seu trabalho a *seu* dono como ele mesmo dependia de empregá-los e usar seu trabalho para sua própria riqueza e poder. (Bauman, 2001, p.166)

O que imediatamente se percebe é a preocupação em vincular o trabalhador à empresa e torná-lo dela dependente, de forma que ela pudesse contar com o potencial de trabalho do empregado, preferencialmente, durante toda sua vida útil. Desta forma, uma pessoa podia ter a certeza de que começaria a trabalhar em uma determinada empresa e lá terminaria sua vida profissional, caso assim o desejasse. Os projetos eram de longo prazo, sendo os hábitos de consumo, as questões relacionadas à família, a intervenção do Estado, enfim, todo o *modus vivendi* diretamente afetado e dirigido por este então novo paradigma. Contudo, esta suposta estabilidade não era desprovida de conflitos. Para assegurar direitos e manter o poder de barganha, o que não poderia ser feito individualmente, foram criados os sindicatos, que se fortaleceram enormemente após a Segunda Guerra. Assim, Harvey (2000) afirma que

[...] o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973, e, no processo, até conseguiu manter a expansão do período pós-guerra – que favorecia o trabalho sindicalizado e, em alguma medida, estendia os benefícios da produção e do consumo de massa de modo significativo – intacta. (Harvey, 2000, p.134)

Contudo, essa situação modificou-se completamente. Em razão do desenvolvimento de um mercado mundial integrado, houve uma pulverização da mão-de-obra. Hoje empresas transnacionais segmentam e terceirizam sua produção e as deslocam para países onde a oferta de mão-de-obra é abundante, os salários são baixos e os benefícios sociais inexistentes ou muito reduzidos. Com isso, “a classe trabalhadora industrial de massa se contrai e se fragmenta, dando origem ao declínio da política de classe e à dissolução do sistema nacional corporativista de relações industriais.” (Kumar, 2006, p.87) É importante deixar claro que a atividade industrial não desapareceu, mas sim que houve uma reformulação da mesma e um redirecionamento para economias em desenvolvimento.

Como decorrência de todas essas mudanças, as formas de organização do trabalho têm passado por significativas modificações ao longo das últimas décadas. A partir da profunda transformação pela qual passou o mercado de trabalho, a palavra flexibilidade tornou-se um imperativo. Harvey (2000) afirma que

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente [...] para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (Harvey, 2000, p. 143)

Seguindo a tendência já em curso em vários países, como a Inglaterra e os Estados Unidos, além de uma série de países asiáticos, como a Coreia e o Japão, o mercado de trabalho brasileiro segue flexibilizando as relações trabalhistas. Atualmente muitos empregos se dão por contrato temporário, são empregos casuais, subcontratações ou contratos de estágio que, para muitas empresas, nada mais são que uma forma barata de contratação de mão-de-obra qualificada. Essa flexibilidade é particularmente intensificada no grupo de trabalhadores com menor escolaridade e, conseqüentemente, menores salários. Segundo Harvey, por terem menos acesso a oportunidades de carreira, este grupo tende a uma alta taxa de rotatividade. Ou seja, como atesta Bauman (2001, p.169), “o ingrediente crucial da mudança múltipla é a nova mentalidade de ‘curto prazo’”, estando a vida do trabalho, ainda segundo o autor, repleta de incertezas.

Partindo deste cenário, em que as mudanças são contínuas e as relações efêmeras e inconstantes (sendo a incerteza a única certeza que podemos ter), o desafio que se coloca é o de como planejar, ao menos minimamente, a inserção em um mercado de trabalho mutável, competitivo e instável.

As novas tecnologias proporcionaram o suporte necessário para que as empresas globais atendessem a um mercado global cada vez mais segmentado. Assim, a produção de bens e serviços em massa, com o objetivo de atender uma massa uniforme e sem rosto, não mais condiz com as exigências da sociedade deste início de século, que se pauta pelo enaltecimento à “diferença, à efemeridade, ao espetáculo, à moda e à mercadificação de formas culturais.” (Harvey, 2000, p.148) Contudo, a percepção de que as necessidades do indivíduo se sobrepõem à das massas tende a ser interpretada de forma equivocada à medida que a sensação de personalização e de culto à diferença, que tem incessantemente movido a sociedade atual, mascara aquilo que realmente é o objetivo último dos mercados, ou seja, a utilização das mais variadas estratégias de *marketing* cuja finalidade é a de alavancar as vendas e conquistar uma fatia do competitivo mercado local e/ou global. Segundo Blikstein e Zuffo (2003), na verdade trata-se

de uma “personalização em massa” que, como mencionado anteriormente, não é nada além de mais uma estratégia de *marketing*.

As questões relacionadas à educação e ao trabalho seguem este mesmo paradigma e por ele se pautam. Contudo, o que realmente possibilitou que mudanças tão significativas e profundas ocorressem foi o acesso ao computador aliado à imensa expansão das tecnologias da informação e da comunicação. Como argumenta Daniel Bell (*apud* Kumar, 2006), por si só o computador já seria suficiente para transformar muitas das operações da sociedade industrial, mas foi sua junção com as telecomunicações que gerou a sociedade da informação. Estamos interligados globalmente por satélites, telefone (especialmente os celulares), televisão e computadores nas suas mais variadas formas (notebooks, tablets, smartphones, netbooks, ipods, etc.) assim como todas as outras tecnologias que são desenvolvidas e constantemente disponibilizadas no mercado. As informações são compartilhadas instantaneamente, não havendo mais barreira de tempo ou espaço – todos podem estar conectados a qualquer hora, em qualquer lugar.

É inegável que hoje produzimos informação em massa da mesma forma como anteriormente produziam-se carros em massa, sendo a economia baseada nessa produção ininterrupta de informação e conhecimento. Porém, é importante destacar que, apesar da imensa quantidade de informação produzida e disponibilizada nas mais diversas mídias, isto não significa, necessariamente, mais conhecimento. Como afirma Demo (2008), a preocupação com o desenvolvimento do espírito crítico deve ser constante, “em particular perante a inundação de informação na internet que já mais desinforma do que informa.” (Demo, 2008, p.5).

Não objetivo aprofundar-me na questão dos efeitos das novas tecnologias da informação no mundo do trabalho ou na geração (ou não) de empregos, mas sim traçar um panorama da situação e de pontuar a importância dessas questões quando refletimos sobre educação, seja ela presencial ou a distância. Assim, baseando-nos no que foi até então colocado, e tendo como parâmetro que a flexibilidade passou a ser o mote não apenas das relações de trabalho, mas da vida, passo então a algumas questões relacionadas às mudanças de paradigma na educação, em especial àquelas que se referem à aprendizagem mediada pelo computador, à cibercultura e sua influência na contemporaneidade.

A avalanche de informação disponível nos meios eletrônicos, com especial destaque para a Internet, vem modificando a forma como os indivíduos interagem, dão sentido e (re)significam os eventos, fatos e acontecimentos da vida cotidiana. Porém, é importante que ressaltemos que, apesar da facilidade de acesso, isto não significa uma melhora na recepção da informação pelas pessoas. Ao contrário, tal excesso pode facilmente transformar-se em fonte de ansiedade e incertezas, pois a abundância de informação, aliada à superexposição a que somos invariavelmente expostos, associada à falta de objetividade ou mesmo de preparo para selecionar o que se procura pode gerar frustrações e desinformação em larga escala. Por este motivo, saber onde encontrar e, posteriormente, selecionar as informações realmente relevantes, levando em consideração sua utilidade e aplicabilidade é uma tarefa complexa que requer aprendizado. Portanto, aprender a lidar com este excesso de informação, resignificando-a e atribuindo-lhe sentido, certamente faz parte (ou deveria fazer) das atribuições das instituições de ensino. Não há mais como fechar os olhos para as mudanças que se impõem. Reflexão, análise, associação, contextualização e síntese são processos essenciais quando lidamos com uma quantidade inimaginável de informação, processos estes sem os quais tendemos a navegar à deriva.

O que tem se acentuado com o uso crescente das tecnologias da informação e da comunicação é o fato que, a partir do crescente aumento do uso de computadores com acesso à Internet, “a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados.” (Martín-Barbero *apud* Moraes, 2006, p. 56) Esses saberes, apesar de fragmentados, proporcionam aos sujeitos a oportunidade de adquirirem novos conhecimentos que, ao juntarem-se àqueles adquiridos na escola, tendem a formar um todo mais rico e complexo. Porém, para que tal ocorra, é essencial que haja uma mudança de paradigma, pois, apesar de toda tecnologia informacional disponível, a aprendizagem por meio de reprodução ainda é o que prevalece nas escolas. Para Martín-Barbero (2006),

O processo de aprendizagem, próprio do paradigma que possibilita a tecnologia informacional, ocorre por descobrimento (exploração), não por imitação (reprodução), como foi o caso predominante até agora em muitas culturas e na própria educação escolar. (Martín-Barbero *apud* Moraes, 2006, p. 97)

Assim sendo, o aprender a refletir, analisar, contextualizar, chegando-se a um posicionamento crítico e exercitando a capacidade de síntese daquilo que se busca aprender e apreender são todos processos estreitamente relacionados a uma educação que vise o crescimento e à emancipação dos indivíduos. Assim, é a partir do desenvolvimento de tais capacidades que a fluência tecnológica e as multi-alfabetizações<sup>1</sup> às quais se refere Demo (2008), incluídas nas mesmas a plasticidade e a flexibilidade como condições para a inserção dos sujeitos na vida e no mercado, se tornariam metas menos difíceis de serem atingidas. A dinâmica da vida pós-industrial impõe desafios para os quais os sujeitos necessitam estar (e ser) continuamente preparados. Não há mais como pensar o processo educativo como sendo prerrogativa somente da escola. Com a grande quantidade de informação disponibilizada nas várias mídias disponíveis, em especial na Internet, que conjuga imagens, som, áudio, vídeo e texto escrito, o universo de novos conhecimentos e o acesso aos mesmos se amplia em uma dimensão sem precedentes. Contudo, como foi mencionado anteriormente, acesso à informação não garante ampliação ou aquisição de conhecimento. É necessário o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de reflexão, de maneira que os sujeitos sejam capazes não apenas de selecionar o que é pertinente do que não é, mas, principalmente, tornem-se cidadãos aptos a avaliar criticamente qualquer tipo de informação. Há um paradoxo que a pós-modernidade ou a modernidade líquida, como a denomina Bauman (2001), nos apresenta. Se por um lado há a possibilidade de acesso à informação como nunca dantes na história da humanidade, por outro há uma massa crescente de cidadãos que, voltados para o consumo de bens de toda ordem estão, na maioria das vezes, mais preocupados com as recentes novidades lançadas pelo mercado. Sem se darem tempo para, criticamente, refletir sobre suas reais necessidades e sobre o apelo mercadológico camuflado em cada esquina, embarcam em uma viagem de sensações que se esgota no próximo produto a adquirir, e assim sucessivamente, em um processo contínuo. Cidadãos de uma sociedade voltada para o consumo, o que importa é a satisfação imediata dos desejos.<sup>2</sup> Como afirma Bauman (1999, p.90), “a cultura da

---

<sup>1</sup> Segundo Demo (2008, p.6), “o termo ‘multi-alfabetizações’ quer indicar que alfabetização se tornou plural, porque são muitas as habilidades esperadas para enfrentar a vida e o mercado hoje, que destaque para a fluência tecnológica.”

<sup>2</sup> Apesar de ter ciência de que generalizações podem levar a concepções equivocadas, a ideia proposta pelo autor torna-se pertinente ao considerarmos que, em uma sociedade crescentemente

sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado.”, já que, ainda segundo o autor, o que se consome deve provocar satisfação imediata, sem que se precise de quaisquer habilidades ou fundamentos. Inevitavelmente, esta dinâmica tende a se estender para os outros setores da vida, incluindo o educacional.

No caso específico da EaD, temos testemunhado uma expansão meteórica tanto desta modalidade de ensino quanto dos tipos de cursos oferecidos. Há cursos de graduação, pós-graduação, cursos livres, assim como cursos de formação continuada, os quais são oferecidos nos mais variados formatos – mais ou menos colaborativos, com maior ou menor grau de interação, com ou sem acompanhamento de um tutor, totalmente a distância ou a distância, mas com momentos presenciais, enfim, a gama de possibilidades e de aplicações é ampla, sendo igualmente crescente o leque de instituições que os oferecem. Porém, um dos problemas recorrentes diz respeito à qualidade de muitos desses cursos. Aproveitando-se da exigência do mercado por atualização profissional, muitas instituições passaram a oferecer cursos a distância como uma forma de aproveitar um filão de mercado extremamente rentável e que cresce rapidamente.

Porém, é mister que atentemos para a importância de desenvolver-se a atitude reflexiva e a criticidade, que, atualmente, são tão ou mais importantes para o ensino-aprendizagem que a mera transmissão de conteúdos, muitos dos quais estão ao alcance de um clicar do mouse. Não podemos deixar de estar atentos para o fato de que “o impetuoso crescimento do novo conhecimento e o não menos rápido envelhecimento do conhecimento prévio se combinam para produzir ignorância humana em grande escala [...]” (Bauman, 2007a, p.156 *apud* Almeida *et alii*, 2009, p. 72) Indubitavelmente, este já seria motivo suficiente para que pensemos em novas formas de ensinar e aprender e no papel da educação.

Delors, no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, entende que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (Delors, 1999). Partindo dessa premissa, ele propõe que, para estar à altura dos desafios educacionais deste

---

afeita ao consumo, processos que demandem mais tempo, como o de aprender, podem tornar-se desinteressantes na medida em que a reflexão e a criticidade requerem um tempo que o imediatismo da sociedade neste início de século simplesmente não contempla.

século que se inicia, a educação deve estar pautada em quatro pilares, ou seja, quatro tipos de aprendizagem fundamentais, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Objetivando desenvolver as potencialidades plenas dos indivíduos, preparando-os não somente para as demandas atuais do mercado de trabalho, mas também para a vida em uma sociedade complexa, reflexo do momento sócio-histórico no qual esta pesquisa se insere, Delors propõe que a educação se organize em torno de quatro pilares, sendo que estes quatro tipos de conhecimento não são estanques, mas antes se integram e se complementam. Porém, para que a proposta por ele apresentada efetivamente se concretize, é necessário que haja uma mudança de paradigma em relação às práticas educativas presentes na grande maioria das escolas. Apesar dos avanços tecnológicos e do conseqüente leque de opções que as tecnologias da informação e da comunicação nos possibilitam, ainda são muitas as instituições de ensino que mantêm seus alicerces fincados na fase fordista. Lembremo-nos que, neste período, a aquisição de determinadas capacidades e habilidades já era suficiente para atender às demandas do capitalismo e, conseqüentemente, as necessidades do mercado. Todavia, as demandas atuais são bastante diversas e temos consciência que a formação de pessoas dinâmicas, criativas e com iniciativa requer uma escola com as mesmas características. Por isso “uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.” (Delors, 1999).

Assim sendo, o primeiro pilar proposto por Delors (1999), no qual o ensino formal ainda hoje basicamente se orienta, é o *aprender a conhecer*. Porém, segundo o autor, aprender a conhecer vai muito além da simples aquisição de saberes com um propósito determinado, utilitário, mas sim implica uma ampliação de saberes, com a descoberta e o aprofundamento de conhecimentos que possibilitarão ao indivíduo expandir sua cultura geral e, concomitantemente, dedicar-se mais profundamente a assuntos específicos de seu interesse. Sob esta perspectiva, o aprendizado deve ser entendido como um processo contínuo, inacabado, que se enriquece a cada nova experiência. Assim sendo, aprender a conhecer implica também aprender a aprender, na medida em que um processo implica diretamente no outro.

O segundo pilar diz respeito a *aprender a fazer*. Sob esta perspectiva, o aprender a fazer engloba uma série de competências que vão além da simples aquisição de uma qualificação profissional. Isto não significa que as práticas que visem à formação profissional devam ser menosprezadas, ao contrário, elas devem ser fortalecidas, mas outras competências devem igualmente ser priorizadas, tais como “o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Delors, 1999), assim como a capacidade de comunicação, mobilidade, adaptação, criatividade e iniciativa.

O terceiro pilar refere-se a *aprender a viver juntos* que, como a denominação já especifica, tem por objetivo desenvolver o conhecimento do outro através de respeito à diversidade, seja ela cultural, religiosa ou de qualquer outro tipo. Objetiva-se, desta forma, criar a percepção de interdependência e o entendimento de que os conflitos podem e devem ser geridos respeitando-se os valores de cada indivíduo ou grupo de pessoas.

O quarto e último pilar, *aprender a ser*, reafirma o compromisso de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano – mente, corpo e espírito. Com isto objetiva-se desenvolver nos indivíduos a liberdade de pensamento, a criatividade, a imaginação, a autonomia, os sentidos crítico e estético, enfim, o conhecimento de si mesmo e de suas potencialidades.

Deste modo, o propósito dos quatro pilares é que eles sejam os norteadores da educação ao longo da vida, de forma que cada pessoa possa tirar o melhor proveito de todo e qualquer ambiente educativo e que este aprendizado se estenda para as outras esferas da vida dos indivíduos.

## 2.1

### A cibercultura – interface entre tecnologia e vida social

O conceito de cibercultura está diretamente relacionado à comunicação mediada pelo computador (CMC) que, por sua vez, perpassa as inúmeras questões relativas ao ensino-aprendizado a distância, em especial aquele que tenha como princípio norteador a construção do conhecimento feita através da implementação de comunidades de aprendizado.

Segundo Pierre Lévy (1999), o ciberespaço é palco de um imenso movimento social que se institui como libertador dos indivíduos, na medida em que o dispositivo comunicacional passa de uma relação de um para todos, como no caso do rádio e da televisão, para uma relação rizomática na qual as mensagens circulam livremente, o que caracteriza o relacionamento todos para todos. Neste caso, a totalidade dos indivíduos envolvidos tem igualmente a oportunidade de expressão, criação, participação e contribuição, enfim, são sujeitos que exercem a co-autoria em um espaço de comunicação infinito que se retroalimenta e se reinventa continuamente.

Lemos (2010) afirma existir uma clara passagem entre os diferentes modelos de comunicação – do modelo informal para o modelo de massa e deste para o modelo das redes de comunicação informatizada. Segundo o autor, no modelo informal, no qual homem e mundo estão em relação direta,

a linguagem não representa o mundo; antes ela é o próprio mundo. A fala produz aquilo que enuncia. A comunicação informal constitui o reconhecimento do pertencimento a uma comunidade, e sua eficiência situa-se no plano mítico, simbólico e religioso. (Lemos, 2010, p.79)

Tal colocação se aproxima do conceito de linguagem de Wittgenstein. Para ele a linguagem é forma de vida, práxis, e não um sistema objetivo de representação. Assim sendo, diferentes culturas “pensam” a linguagem de forma diversa. Sendo as funções práticas da linguagem múltiplas e variadas, constituem-se as mesmas em múltiplas linguagens, ou seja, em verdadeiras formas de vida.

O segundo modelo a que se refere Lemos é o massivo, no qual a linguagem torna-se autônoma. Neste caso, ela não é mais o mundo, mas sim passa a representá-lo, passando a racionalidade a assumir o valor do discurso. “A

comunicação de massa não constitui uma comunidade, antes dirige-se às diversas comunidades do espaço público (a massa).” (Lemos, 2010, p.79)

Já o modelo informatizado é formado pelas redes digitais, pelas novas tecnologias multimídia e interativas, nas quais as convergências tecnológicas permitem que sons, imagens, textos e vídeos sejam disponibilizados nas mais diversas mídias e cheguem ao indivíduo da forma como este optar por recebê-las.

Assim sendo, podemos entender o conceito de cibercultura como a associação entre as tecnologias digitais e a sociedade contemporânea, ou seja, a estreita relação entre técnica e vida social, estando o ciberespaço como o palco de uma

prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária, o ciberespaço como horizonte de mundo virtual vivo, heterogêneo e intotalizável no qual cada ser humano pode participar e contribuir. (Lévy, 1999, p.126)

A sociedade contemporânea encontra-se imersa tanto no universo tecnológico quanto na socialidade que ele proporciona. Desta forma, a cibercultura emerge como essa mistura entre as novas tecnologias e as relações sociais que são continuamente criadas, mantidas, modificadas e/ou desfeitas neste novo e universalizante, porém não totalizante, palco de relações efêmeras e simbólicas que marcam a sociedade contemporânea. Castells (1999) observa que a virtualidade foi transformada em dimensão da realidade a partir do ponto em que as redes digitalizadas de comunicação passaram a compreender igualmente expressões culturais e pessoais, criando o que ele denominou de cultura da virtualidade real.

Inserida neste contexto e nele tendo papel de destaque, a Internet se constitui como suporte desse imenso panorama informacional, sendo ela a espinha dorsal da comunicação mediada por computadores. Porém, como destaca Lévy (1999, p. 126), “é preciso não esquecer dos muitos rios que a alimentam: redes independentes de empresas, de associações, de universidades, [...]. É exatamente o conjunto dessa “rede hidrográfica” [...] que constitui o ciberespaço, e não somente a Internet.”

A educação, certamente, não está excluída deste processo. Lévy (1999) nos direciona para três constatações que influenciam diretamente a questão da educação na cibercultura. A primeira diz respeito à velocidade na transformação

dos conhecimentos e do *know-how* adquiridos durante a vida do indivíduo. A segunda refere-se à própria natureza do trabalho, que vem se modificando rapidamente. Hoje, segundo o autor, “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (Lévy, 1999, p. 157). A terceira constatação é que o ciberespaço proporciona a utilização de tecnologias que potencializam inúmeras funções cognitivas dos indivíduos, tais como: memória (atualmente com a possibilidade de armazenamento de dados em nuvens, que é o conceito do *cloud computing* ou computação em nuvem, no qual computadores remotos rodariam todo tipo de aplicativo, incluindo programas complexos de análise de dados), percepção (como a realidade virtual, sensores digitais de imagem e movimento) e imaginação (todo tipo de simulação) o que, conseqüentemente, vem gerar novos estilos de raciocínio.

É neste cenário que a EaD vem se inserir. Através da utilização de hipermídia e das redes de comunicação, o ensino a distância vem continuamente se afirmando como modalidade de ensino-aprendizagem. Contudo, mais importante que a simples utilização das novas tecnologias e suas possibilidades, é a mudança de paradigma da pedagogia, no sentido de que esta possa se adequar às mudanças e atender às novas demandas sociais, pois, se assim não for, teremos apenas o mesmo produto, porém em outro suporte.

Assim sendo, é importante ressaltar que a internet, assim como a Web, não tem em si qualquer objetivo educativo. Sua relevância reside na diversidade de possibilidades que elas apresentam, naquilo que elas nos permitem fazer, o que se traduz na possibilidade de criação de ambientes de aprendizado potencialmente ricos, nos quais as pessoas possam transitar livremente a fim de trocar informação, adquirir conhecimento e/ou colaborar com a construção de novos conhecimentos. Ou seja, uma aprendizagem mediada pela tecnologia.

No entanto, apesar de toda a explosão tecnológica e das possibilidades de aprendizado que elas propiciam, nas palavras de Demo “o atraso da pedagogia é astronômico, o que não lhe permite direcionar a tecnologia; ao contrário, fica a reboque dela.” (Demo, 2008, p. 5) Como consequência, há uma tendência em se fazer uso da tecnologia mantendo-se a antiga pedagogia, o que não resolve minimamente o problema, e sim o camufla.

Ademais, em última instância, a lógica capitalista procurará sempre atender as necessidades econômicas e do mercado, sendo as necessidades sociais

secundárias em relação às primeiras. Assim sendo, as novas habilidades requeridas dos cidadãos, tais como o desenvolvimento da capacidade crítica e autocrítica, assim como criatividade e comportamento pró-ativo são, antes de tudo, habilidades exigidas pelo mercado e seguem, invariavelmente, o ritmo da produtividade neoliberal. Contudo, este fato não retira a importância de atentarmos para o desenvolvimento de tais habilidades, pois é justamente através delas que serão criadas as condições para que os indivíduos tornem-se cidadãos críticos, aos quais tenha sido proporcionado o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, e que estejam igualmente cientes de que o conhecimento também é construído colaborativamente e tanto mais se afirma e se fortalece quando é concebido como criação coletiva. Demo (2008) enfatiza que,

A apropriação privada do conhecimento torna-se peça obsoleta, realizando esta condição aquela expectativa formativa socrática da discussão tão aberta que tem como objetivo fazê-la continuar. A criação coletiva tem peso maior, tanto porque é produto do envolvimento de muitos, quanto porque tem mais chance de representar o interesse comum. (Demo, 2008, p. 10)

Por conseguinte, é necessário que se atente para a importância e a necessidade do desenvolvimento de uma visão crítica de todo o processo, porém sem deixar-se iludir pelo sonho dourado da tecnologia como solucionadora de todos os problemas da educação, mas sim como meio que nos permite potencializar a criação coletiva, a construção do conhecimento, a interação e, conseqüentemente, o ensino-aprendizado.

É fato que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação tem ganhado destaque na educação presencial pelo imenso potencial de ensino-aprendizado que elas representam. Contudo, é na EaD que esta potencialidade se confirma, pois, quanto mais ricos e diversificados forem os recursos tecnológicos disponíveis, maiores serão as chances de sucesso no aprendizado dos alunos. Não pretendo com isso alinhar-me a uma visão tecnicista e afirmar que a qualidade de um curso a distância depende, unicamente, da quantidade de recursos tecnológicos, mas sim que, ao proporcionar maior oferta de meios que facilitem e deem suporte à interação entre os indivíduos, as possibilidades de aprendizagem tendem também a aumentar. Como atesta Levy (1999),

A EaD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da

cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (Levy, 1999, p.158)

Baseando-me em observação empírica, percebo que a tendência é que haja uma gradativa aproximação das teorias e práticas que embasam a EaD daquelas relacionadas à educação presencial, na medida em que essas duas modalidades tendem, pouco a pouco, a se (con)fundir, ficando a maior diferença no fato de que na EaD há uma menor quantidade de encontros presenciais. Com efeito, é cada vez mais freqüente a interação através do computador e/ou outros suportes, como *Smartphones* e *tablets*, havendo contínua troca de informação e conhecimento, criações coletivas e os produtos dessas criações, assim como o estabelecimento das mais diversas parcerias *on-line*. O que se constata é que “atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela internet e em torno dela, como por outras redes de computadores.” (Castells 2003, p.8). As instituições educacionais não estão à margem deste processo, ao contrário, estão irremediavelmente a ele associadas e dele dependem para se manter íntegras e em funcionamento.

## 2.2

### Interação mediada

A educação a distância tem sido associada às múltiplas possibilidades de interação. Apesar de muitos cursos a distância não fazerem uso sistemático (ou mesmo fazerem uso) de fóruns, *chats*, listas de discussão, ou qualquer ferramenta que possibilite a troca de informação e conhecimento, transpondo apenas a abordagem tradicional para o ambiente *online*, a possibilidade de interação, seja ela síncrona ou assíncrona, tem sido o grande diferencial da EaD mediada pelo computador. Porém, é essencial que percebamos a interação mediada não de forma excessivamente tecnicista, apesar de termos ciência de que fatores tecnológicos atuam e interferem na mesma. Como afirma Primo (2008), “reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada. É fechar os olhos para o que há além do computador.” (Primo, 2008, p.30). Há também um excesso de ênfase na palavra interatividade e nas possíveis propriedades “interativas” dos mais variados produtos, de celulares a programas televisivos, o que faz com que o próprio conceito se perca em meio ao excesso de uso da palavra. Bucci (2001 *apud* Primo, 2008) argumenta que a interatividade apregoada pelas empresas de comunicação de massa nada mais é que uma forma de potencializar seus lucros através da falsa impressão de reatividade causada nos telespectadores.

Lévy (1999) argumenta que cada mídia proporciona certo grau de interatividade que pode ser mensurado de acordo com diferentes eixos, como os que são destacados a seguir, que são as “possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebida [...]; reciprocidade da comunicação; virtualidade [...]; implicação da imagem dos participantes nas mensagens [...]; *telepresença*.” (Lévy, 1999, p.82). No quadro que se segue o autor faz o cruzamento entre dois dos eixos que se destacariam na análise da interatividade, sendo estes a relação com a mensagem e o dispositivo de comunicação.

Relação com a mensagem			
Dispositivo de comunicação			
<i>Difusão unilateral</i>	Imprensa Rádio Televisão Cinema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bancos de dados multimodais</li> <li>• Hiperdocumentos fixos</li> <li>• Simulações sem imersão nem possibilidade de modificar o modelo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogames com um só participante</li> <li>• Simulações com imersão (simulação de vôo) sem modificação possível no modelo</li> </ul>
<i>Diálogo, reciprocidade</i>	Correspondência postal entre duas pessoas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telefone</li> <li>• Videofone</li> </ul>	Diálogos através de mundos virtuais, cibersexo
<i>Diálogo entre vários participantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rede de correspondência</li> <li>• Sistema das publicações em uma comunidade de pesquisa</li> <li>• Correio eletrônico</li> <li>• Conferências eletrônicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teleconferência ou videoconferência com vários participantes</li> <li>• Hiperdocumentos abertos acessíveis on-line, frutos da escrita/leitura de uma comunidade</li> <li>• Simulações (com possibilidade de atuar sobre o modelo) como suportes de debates de uma comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RPG multiusuário no ciberespaço</li> <li>• Videogame em "realidade virtual" com vários participantes</li> <li>• Comunicação em mundos virtuais, negociação contínua dos participantes sobre suas imagens e a imagem de sua situação comum.</li> </ul>

Quadro 1: Os diferentes tipos de interatividade (Lévy, 1999, p.83)

Contudo, como colocado anteriormente, a interatividade não deve ser vista somente pelo prisma tecnicista, nem estar centrada, simplesmente, nas características do canal, mas sim no uso que lhes é dado pelos interagentes.

Segundo Hutchby (2001), uma das questões mais prementes para aqueles que estudam as interações verbais é como tecnologia e interação se entrelaçam, considerando que cada tecnologia oferece um leque determinado de possibilidades para a ação, e que são estas possibilidades restringem seus significados e usos.

O conceito de *affordance*, no qual se baseia Hutchby, está associado ao trabalho de Gibson (1979)<sup>3</sup> que defende que os seres humanos, assim como os

<sup>3</sup> Gibson, J.J. The ecological approach to perception. London, Houghton Mifflin, 1979.

animais, orientam-se para os objetos que existem no mundo em termos de *affordances*, ou seja, das possibilidades que eles oferecem para a ação. Segundo este autor, existem vários tipos de *affordances* como, por exemplo, as *affordances* do meio ambiente natural, dos artefatos, as *affordances* de outras espécies com o meio ambiente, etc. Na teoria de Gibson,

Os usos e os ‘valores’ das coisas não estão vinculadas a elas por procedimentos interpretativos ou representações, mas são um aspecto material da coisa em si e como ela é encontrada no curso das ações. Nós somos capazes de perceber as coisas em termos de suas *affordances* que, por sua vez, são propriedades das coisas. (HUTCHBY, 2001: 27)

No que se refere aos artefatos tecnológicos, eles tanto promovem determinadas formas de interação quanto limitam as possibilidades de outras. Segundo Hutchby, o que ocorre é que eles impõem limites àquilo que é possível fazer por meio de ou junto a determinado artefato tecnológico. Considerando o impacto causado às interações sociais, Hutchby propõe que “devemos voltar o foco analítico para o que as pessoas fazem com as tecnologias na vida cotidiana, em direção a precisar detalhes de como os artefatos tecnológicos tornam-se envolvidos na conduta cotidiana.” (2001: 30)

Interação e tecnologia, portanto, estão, indiscutivelmente, entrelaçados, e tal fato, além de trazer mudanças sociais significativas, também implica em desafios no que concerne o estudo de como as interações, no caso desta pesquisa, institucionais, se configuram em ambientes mediados pelo computador.

Tendo como foco a comunicação humana e as interações que decorrem de um ambiente virtual de aprendizagem, é o intercâmbio de mensagens e o comportamento dos participantes neste processo o foco de interesse deste estudo. Assim sendo, é no conceito sociológico de interação proposto por Belloni (2008) que foi dado início ao percurso desta pesquisa. Para a autora, interação diz respeito a “uma ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade (...) que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone).” (Belloni, 2008, p.58). Primo (2008) propõe voltarmos o olhar para aquilo que ocorre entre os participantes, para o relacionamento entre os interagentes, afinal, interagir implica na presença de um outro. Portanto, se o modelo um para um, um para todos, todos

para todos é o diferencial da CMC, nada mais lógico que a comunicação entre os atores seja também estudada sob uma perspectiva sociointeracional.

No que diz respeito às atribuições do mediador pedagógico nos cursos online, podemos afirmar que o papel a ser desempenhado pelo professor *on-line* se alinha com as mudanças sociais, culturais e econômicas potencializadas pelas TICs. Não há profissional que saia incólume deste processo, e os professores não são exceção, por mais resistentes que possam se mostrar às mudanças. Portanto, a tendência crescente é que haja cada vez menos espaço para aqueles que assumem o papel de donos do saber e que acreditam dominar completamente determinado campo do conhecimento, o que vem se confirmar nas palavras de Levy (1999) quando ele discorre sobre a instabilidade dos saberes na modernidade.

As metáforas centrais da relação com o saber são hoje (...) a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade de enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança. (Levy, 1999, p.161)

Por conseguinte, reconhecer e aceitar que não é mais possível manter-se o controle (ou ter a ilusão de que o mantém) sobre o aprendizado do aluno ou mesmo sobre o que se ensina é o primeiro passo para se compreender este novo (?) papel do professor, esteja ele atuando em um ambiente mediado pelo computador ou em uma sala de aula presencial. E é precisamente o reconhecimento e, principalmente, a aceitação deste fato que tem se apresentado como o grande desafio para muitos docentes, pois tal atitude implica em uma significativa mudança de paradigma. Além disso, é preciso reconhecermos que tal mudança já traz consigo um caráter de urgência, pois não se trata mais apenas de admitir a necessidade de reflexão crítica sobre as práticas docentes, mas da imposição imperiosa de um mercado dinâmico, reflexo de profundas mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas que exigem dos indivíduos um perfil profissional que a instituição escola não têm se mostrado capaz de atender. Não advogo com isso que as escolas devam se pautar unicamente pelas necessidades do mercado, pois entendo que suas atribuições vão muito além da mera formação tecnicista que tenha por objetivo a adequação e adaptação dos indivíduos a este mesmo mercado, porém não há como se furtar às mudanças.

De fato, o objetivo primevo da escola é ensinar para a vida. Contudo, como atesta Freire (1996), entre outros requisitos, ensinar exige

comprometimento e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Acredito que, se as escolas efetivamente cumprissem seu papel, os alunos teriam uma formação que os estaria preparando para a vida tal como ela se apresenta. Conseqüentemente, os estaria igualmente habilitando para o mercado de trabalho, porém não como objetos adaptáveis e moldados segundo interesses neoliberais exacerbados, mas como sujeitos completos, capazes de interferir em seu próprio percurso.

O que temos testemunhado é que as TICs, em seu processo contínuo de desenvolvimento e seus múltiplos desdobramentos, potencializou a necessidade de mudanças no fazer docente, concomitantemente provocando a aceleração deste processo. E a EaD, por suas características, permite que esse novo paradigma

dê sustentação às ações educativas: de uma compreensão da educação como sistema fechado, voltado para a transmissão e transferência, ela permite a compreensão da educação como um sistema aberto (...). Essa modalidade exige troca, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, uma vez que aluno e professor não ocupam o mesmo espaço no processo de interlocução. Isso permite a reintegração do aluno como sujeito da construção do conhecimento, redirecionando o paradigma tradicional, que se concentra mais nas condições de ensino do que na aprendizagem. (Neder, 2005, p. 80)

Portanto, o ensino-aprendizagem mediado por computador em cursos que privilegiem a aprendizagem colaborativa tem seu foco voltado para o conceito de aprender, o qual está diretamente ligado

a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, (...) muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, (...). Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se. (Masetto, 2006, p. 140)

Assim sendo, cabe ao professor atuar como mediador dessa aprendizagem, interferindo quando é preciso, “corrigindo” o rumo quando necessário, enfim, orientando e dinamizando a aprendizagem em parceria com os alunos. Isto significa uma mediação pedagógica que, nas palavras de Masetto (2006), se traduz em

(...) dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências, debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; (...) propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar

reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado (...). (Masetto, 2006, p. 145)

A EaD certamente tem o potencial para iniciar esta mudança, contanto que seja utilizada visando o real crescimento dos indivíduos, o que significa comprometimento tanto com o desenvolvimento intelectual quanto afetivo e ético dos alunos, o que inclui também o reconhecimento e respeito aos diferentes valores e culturas.

Há uma vasta bibliografia sobre as atribuições do professor *on-line*, algumas das quais menciono a seguir.

Berge (1995) afirma serem várias as condições necessárias para uma mediação bem sucedida e as agrupa em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. A primeira refere-se ao fomento à produção intelectual dos alunos, o que é feito através de questionamentos e encorajamento a uma atitude investigativa. A segunda, social, refere-se à criação de um ambiente amigável, no qual as interações sociais ocorram o mais tranquilamente possível, o que sugere “a promoção de relacionamentos, o desenvolvimento da coesão do grupo, mantendo-o como uma unidade, e a ajuda para que o grupo trabalhe em uma causa mútua” (Berge, 1995, p.2)<sup>4</sup>. A área gerencial refere-se à parte organizacional e administrativa, o que envolve o estabelecimento de normas para o bom andamento do curso, calendário com as datas de entrega de trabalhos, prazo para início e encerramento das discussões. A quarta e última, a área técnica, diz respeito ao ambiente onde o curso se desenvolve, pois cada um tem suas peculiaridades, e ao esclarecimento de possíveis dúvidas quanto aos softwares utilizados, procurando sempre tornar mais clara a tecnologia para que esta não se transforme em empecilho para o desenvolvimento dos alunos. Porém, no decorrer das interações, o limite entre estas áreas se confunde e, muitas vezes, se sobrepõe, o que não configura, necessariamente, um problema.

---

<sup>4</sup> Tradução livre de “(...) promoting human relationships, developing group cohesiveness, maintaining the group as a unit, and in other ways helping members to work together in a mutual cause”

Ambrose (2001), por seu turno, menciona três categorias – organizacional, intelectual e social, sendo a intelectual a de maior importância. O autor reconhece que os professores *on-line* “necessitam aprender habilidades especiais de mediação que provoquem respostas inteligentes e criem a harmonia no grupo.” (Ambrose 2001, p.1).

Salmon (2000 *apud* Ambrose, sp) propõe um modelo de ensino-aprendizagem *on-line* que se compõe de cinco estágios, como podemos verificar no gráfico a seguir:

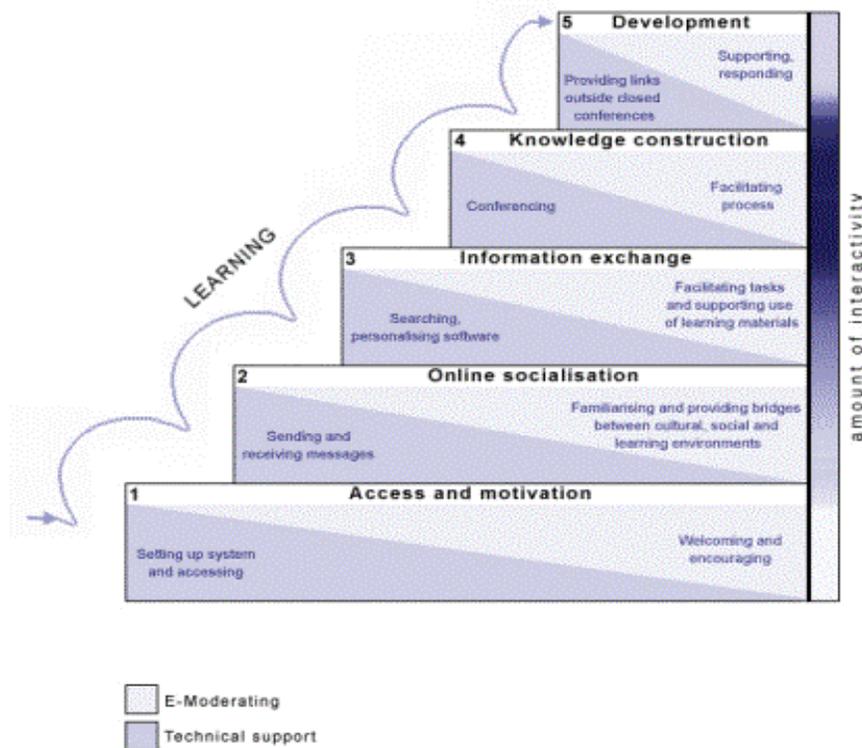


Figura 1: Modelo de ensino-aprendizagem *on-line* através da CMC (Salmon 2000, p.26 *apud* Ambrose, sp)

O primeiro estágio inclui o acesso e a motivação, o que inclui a familiarização e utilização do sistema (a área técnica proposta por Berge) e as boas vindas do mediador, encorajando os alunos a participar. O segundo passo é a socialização *on-line*. Nesta fase os alunos trocam mensagens e começam a criar os laços necessários que os habilitarão a passar ao próximo passo, a troca de informação. Neste estágio o mediador atuará como facilitador das tarefas e dará apoio ao uso dos materiais que serão utilizados para o aprendizado. Em seguida os alunos passam à construção do conhecimento e, mais uma vez, o mediador atua

como um facilitador deste processo. No estágio de desenvolvimento, o mediador propõe um aprofundamento das questões através da proposição de outros *links*, além dos que foram até então sugeridos, levando os alunos a desenvolver novos conhecimentos e proporcionando, igualmente, o suporte necessário.

Assim sendo, para Berge (1995),

é evidente que o papel mais importante do instrutor *on-line* é servir de modelo para um ensino eficaz e aceitar ‘a responsabilidade pela manutenção do rumo das discussões, contribuindo com conhecimento e *insights* pertinentes, tecendo junto aos alunos os vários tópicos de discussão e componentes do curso e mantendo a harmonia do grupo’. (Rohfeld & Hiemstra, 1995 *apud* Berge, 1995 p. 2)<sup>5</sup>

Há ainda outros modelos de mediação *on-line*, porém percebe-se que, apesar de algumas diferenças na nomenclatura e na forma de abordagem, todos têm, basicamente, os mesmos pontos em comum e partilham da mesma concepção de aprendizagem – o construtivismo de Vygotsky, sua visão sócio-interacionista e o dialogismo de Bakhtin.

Porém, apesar da ampla bibliografia sobre as atribuições do professor *on-line* (Kenski, 2003; Moran, 2006; Belloni, 2008) há ainda alguns pontos que necessitam ser melhor definidos e que, por este motivo, carecem ser repensados e aprofundados.

O primeiro deles diz respeito aos conceitos de professor e mediador pedagógico. Poderíamos dizer que o professor e o mediador *on-line* concentram-se na figura do mesmo indivíduo? Sim e não.

Na educação presencial, é prerrogativa do professor a responsabilidade pela organização do curso, pela escolha de livros e textos adotados, pela maneira como a tecnologia será utilizada, pela(s) forma(s) de avaliação entre outras atribuições. Além disso, há as interações e trocas em sala de aula que, na maioria das vezes, são fomentadas pelo professor e, eventualmente, pelos próprios alunos. Ou seja, o professor é (ou ao menos tem o potencial para ser), igualmente, um mediador.

Na EaD há uma cisão entre essas funções. Por tratar-se de uma modalidade complexa de ensino-aprendizagem, há uma gama de profissionais envolvidos no

---

<sup>5</sup> Livre tradução de “Clearly the most important role of the online instructor is to model effective teaching and accept “the responsibility of keeping discussions track, contributing special knowledge and insights, weaving together various discussion threads and course components, and maintaining group harmony”

desenvolvimento dos cursos. Há o web roteirista, que elabora o roteiro que vai potencializar o trabalho do professor conteudista, o designer instrucional que, analisando as diferentes necessidades, constrói o desenho do ambiente de aprendizagem (entre outras atribuições), há o(s) programador(es) e os profissionais responsáveis pela elaboração do material didático (impresso, audiovisual e multimídia). Na figura do conteudista, temos o professor que prepara o curso e o idealiza em todas as suas etapas. Cabe a ele produzir material didático de determinada disciplina ou curso, o que inclui também as formas de avaliação. Segundo a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Viçosa<sup>6</sup>, “o professor conteudista é o responsável pela produção do material didático de determinada disciplina ou curso”, sendo que este material deve ser, no mínimo, composto de um plano de ensino detalhado, com atividades propostas para cada aula ou módulo, com a especificação de material suplementar, sendo que atividades interativas também devem ser contempladas conforme o projeto pedagógico do curso. O professor que atua como conteudista tem *expertise* na disciplina pela qual é responsável.

Já o mediador (ou tutor) é o responsável, primeiramente, por fazer a mediação entre o material desenvolvido pelo professor conteudista e os alunos, além de todas as atribuições previamente mencionadas.

Contudo, considero haver uma distorção nestas separações, que consideram o fazer do conteudista como definitivo e o mediador como mero coordenador de atividades e “animador” das interações, desempenhando, muitas vezes, um papel preponderantemente tecnicista. Okada e Santos (2003) aludem a esta situação quando afirmam que

Essa distinção burocrática separa o *fazer* do *saber*, a teoria da prática. Assim, a autoria do professor se reduz à elaboração de conteúdos a serem transmitidos como pacotes fechados e imutáveis. A produção e distribuição dos conteúdos e materiais são separadas do acompanhamento do processo de aprendizagem não permitindo a intervenção crítica dos sujeitos envolvidos. Ademais, a autoria se reduz a quem cria o material didático que circula no ciberespaço, fazendo do estudante e do professor/tutor pólos separados no esquema baseado no modelo de comunicação de massa *um-todos*. (Okada e Santos, 2003)

Há ainda outra questão que carece de maior reflexão – a relação entre o papel do mediador e a qualificação exigida do mesmo. Como, em princípio, uma

---

<sup>6</sup> Informação retirada do site [https://www2.cead.ufv.br/cead/files/professor/resp\\_prof\\_tutor.pdf](https://www2.cead.ufv.br/cead/files/professor/resp_prof_tutor.pdf)

de suas principais atribuições é a de fazer a mediação entre o conteúdo produzido (pelo professor conteudista) e os alunos, seu papel de professor acaba por ficar camuflado entre o de técnico e o de mediador do trabalho de outrem. Isso gera uma desqualificação da figura do mediador, cujo trabalho acaba por ser considerado mais sob uma perspectiva técnica. Porém, há uma incongruência nesta dicotomia entre o fazer e o saber. Primeiramente porque, na percepção dos alunos, não há esta distinção, estando o professor incorporado na figura do mediador. Além disso, cabe ao mediador levantar questionamentos que agucem a curiosidade e a percepção dos alunos, instigando-os a expandir seus conhecimentos. Ainda segundo a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Viçosa, compete ao mediador “apoiar os estudantes no estudo dos conteúdos específicos, esclarecendo suas dúvidas, indicando técnicas alternativas de aprendizagem, **recomendendo leituras, pesquisas** (grifo meu) e outras atividades”, ou seja, cabe também a ele propor bibliografia complementar, o que pode incluir arquivos de áudio, vídeo, arquivos multimídia, textos e hipertextos. Portanto, a figura do mediador engloba igualmente a do professor e, portanto, suas qualificações vão além do ‘fazer’ e das funções técnicas. Um mediador que se restrinja a tais funções deixará os alunos à deriva.

Essas são questões a serem reconsideradas, pois, na prática, percebe-se claramente que o mediador tem *status* inferior ao do professor, ou seja, há uma clara tendência à ruptura entre o saber e o fazer, o que pode se refletir negativamente no aprendizado dos alunos.

## 2.3

### Aprendizagem online: criação e manutenção de comunidades

Com a criação e expansão das redes sociais, a internet passou a ser cada vez mais utilizada como suporte para a comunicação entre as pessoas, formando uma teia crescente de indivíduos que se comunicam incessantemente sem qualquer limitação. Através dessas redes, comunidades virtuais proliferam globalmente em todos os setores da vida cotidiana, sejam estes intelectuais, relacionados ao trabalho, ao lazer ou à educação.

Pierre Lévy (1999) nos chama a atenção para o desenvolvimento de uma inteligência coletiva que floresce com o suporte do ciberespaço sem, contudo, nos deixar de alertar para o fato de que tal inteligência coletiva pode, ao mesmo tempo, ser considerada tanto veneno quanto remédio – “*veneno* para aqueles que dela não participam [...] e um *remédio* para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes.” (Lévy, 1999, p.30). Portanto, podemos dizer que a inteligência coletiva, por suas próprias características, é essencialmente socializante, e conta com a participação contínua dos indivíduos para desenvolver-se. Porém, o autor reconhece que “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas.” (Lévy, 1998 *apud* Paiva, 2006).

O ser humano, por ser naturalmente gregário e ter a comunicação como necessidade básica, necessita procurar e se engajar em grupos com os quais se identifique e com os quais possa interagir, ou seja, há uma constante procura por participação, pelo engajamento em comunidades, sejam elas virtuais ou não, com as quais seja possível partilhar suas práticas assim como colaborar com seu desenvolvimento. É neste cenário que as tecnologias da informação e da comunicação vieram potencializar a interação entre os indivíduos, ao mesmo tempo modificando a forma como ela acontece.

No que se refere à educação, a aprendizagem colaborativa, através da criação de comunidades de aprendizagem, torna-se a perspectiva possível para o fomento da inteligência coletiva. Nas palavras de Lévy,

A grande questão da cibercultura [...] é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (a escola, a universidade) para uma

situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (Lévy, 1999, p.172)

A partir dessa colocação, podemos iniciar uma reflexão sobre o papel das comunidades virtuais de aprendizagem na EaD partindo de uma afirmação feita pelo professor Moran (2000) na qual ele diz que

educação a distância não é um *fast food* onde o aluno vai e se serve de algo pronto. Educação a distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos [...] por meio do qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados. (Moran 2000, p. 59-60)

Essa participação em grupos à qual se refere o autor é o primeiro passo para o desenvolvimento de um senso de comunidade. Mas no que se baseia o conceito de comunidade na aprendizagem online?

Segundo Charalambos, Michalinos e Chamberlain (2004), a ideia de comunidade de aprendizagem se apóia, basicamente, em dois grupos de valores – o de cooperação e responsabilidade partilhada e o de laços de pertencimento. Este fato os leva ao reconhecimento de que o aprendizado em uma comunidade é, basicamente, um processo social. Assim sendo, para os autores,

Fazer parte de uma comunidade envolve construir conexões entre aquilo que está sendo aprendido e o que é importante para os participantes, assim como a criação de relacionamentos entre participantes que tenham objetivos semelhantes. (Charalambos, Michalinos e Chamberlain, 2004, p.136)<sup>7</sup>

Esta visão de comunidade se coaduna com o de Wenger (1998) quanto este afirma que a participação social e o envolvimento ativo em uma comunidade são os dois fatores que caracterizam o processo educacional. É justamente a identificação com os valores da comunidade que cria um senso de pertencimento, de aceitação, de uma construção de identidade através da “negociação de significados de nossa experiência de participação em comunidades sociais.” (Wenger, 1998, p.145).

De fato, o desenvolvimento de comunidades no ambiente virtual de aprendizagem tem sido um dos pontos mais importantes no ensino-aprendizado a

---

<sup>7</sup> Livre tradução de “being part of a community involves building connections among what is being learned and what is important to the participants and creating relations among participants with similar goals.”

distância. Segundo Pallof & Pratt (1999), “na educação a distancia, é preciso que se preste atenção ao desenvolvimento do senso de comunidade dentro de um grupo de participantes a fim de que o processo de aprendizagem tenha sucesso.” (Pallof & Pratt, 1999, p.29). Para tal é necessário que haja uma relação de interdependência entre os membros da comunidade, no caso entre os próprios alunos e entre estes e os mediadores, de forma que uns aprendam com os outros. Neste ponto verificamos a influência e importância do pensamento de Vygotsky nos princípios que permeiam, em maior ou menor grau, o ensino-aprendizagem a distância, em especial nos cursos que se utilizam de uma abordagem construtivista e colaborativa, cujo objetivo seja a (co)construção do conhecimento.

Vygotsky sustenta que o conhecimento é adquirido nas relações entre as pessoas, sendo o desenvolvimento considerado não como algo pronto, que dependa apenas de tempo para se completar, mas sim um processo, o qual depende das relações sociais e do contato com os inúmeros aspectos culturais envolvidos. A aprendizagem assume uma dimensão coletiva, sociointeracionista, na qual a interação com o outro é o que possibilita que o aprendizado se concretize, transformando um processo interpessoal em intrapessoal. Assim, é a partir do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) proposto por Vygotsky que os sistemas de aprendizagem computacional se baseiam para dar suporte ao ensino-aprendizagem em um ambiente virtual. Tal conceito pode ser explicado 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 de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, p. 97 *apud* Oliveira, 1993).

Além da ZDP, que é incorporada ao ensino-aprendizagem online com a função de potencializar o aprendizado, a própria interação, como foi visto anteriormente, tem papel preponderante nos cursos a distância, pois a mesma atua como intensificadora dos processos cognitivos.

Os conceitos propostos por Vygotsky contribuem para dar o embasamento teórico e pedagógico necessários aos cursos mediados pelo computador. Assim sendo, podemos afirmar que os alunos em estágio menos avançado de conhecimento se beneficiam do contato com aqueles que estão em nível mais

avanzado, podendo ser este o professor como também os outros alunos. Por outro lado, os alunos com mais conhecimento também seriam beneficiados, pois estes teriam que exercitar sua capacidade de reflexão e de (re)elaboração de conceitos, de forma a auxiliar e contribuir com seus pares, visto que na aprendizagem colaborativa o objetivo somente é alcançado se todos os envolvidos puderem dela tirar proveito. O conceito de aprendizagem colaborativa tem repercussão direta na formação de comunidades de aprendizagem.

Pallof e Pratt (1999) sustentam que a formação de uma comunidade não ocorre espontaneamente, mas sim como um processo que precisa ser facilitado desde o começo do curso. Inicialmente, isto pode ser feito através do encorajamento de apresentações pessoais, o que proporcionará às pessoas a descoberta de interesses em comum, dando início a criação de laços entre os participantes. Em um curso mediado pelo computador, a disponibilização de um espaço onde os alunos possam colocar suas questões pessoais é extremamente pertinente na medida em que afasta a sensação de solidão e frieza que um curso a distância tende a criar. Funciona como uma forma de aproximação, de aconchego, de saber que se pode contar com o outro no caso de eventuais problemas, o que proporciona a sensação de se fazer parte de uma comunidade, o que, por sua vez, tende a facilitar o processo de aprendizado.

Contudo, o desenvolvimento de uma comunidade é um processo contínuo, que se retroalimenta, e que precisa estar em constante movimento. Para que isso ocorra é necessário que haja a participação ativa tanto dos alunos quanto do mediador, principalmente dos primeiros, sem a qual a comunidade não se sustenta.

Pallof e Pratt (1999) consideram que uma comunidade foi formada se os seguintes objetivos forem alcançados:

- Interação ativa envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal;
- Aprendizagem colaborativa evidenciada principalmente pela interação aluno-aluno em vez de aluno-mediador;
- Significado socialmente construído evidenciado por concordância ou questionamento [...];
- Partilha de recursos entre os alunos;
- Expressões de apoio e encorajamento trocadas entre os alunos assim como o desejo de avaliar criticamente o trabalho dos outros. (Pallof e Pratt, 1999, p.32)

Estudos mais recentes apontam para a presença social, principalmente entre os próprios alunos, como forma de potencializar o aprendizado. Tu e Corry (2002) mencionam três dimensões da presença social – o contexto social, a comunicação online e a interatividade. Segundo os autores, quanto maior o nível de presença social maior é a possibilidade dos aprendizes se envolverem nas atividades online. Gunawardena e Zittle (1997 *apud* Tu and Corry 2002) concluíram que “a presença social é o termômetro da satisfação dos aprendizes online com seu aprendizado.”, sendo esta o ponto chave para o aprendizado online. Picciano (2002) relaciona comunidade à presença, afirmando que uma comunidade se refere “a um grupo de indivíduos que pertence a uma unidade social, como alunos em sala de aula.” (Picciano, 2002, p.22). Porém, em virtude da criação de comunidades nos ambientes virtuais de aprendizado, este conceito tem sido expandido de forma a incluir igualmente conceitos como o de telepresença, presença cognitiva, presença social e presença de ensino. Para Pallof e Pratt (2005),

Ao aprenderem juntos em uma comunidade de aprendizado, os alunos têm a oportunidade de estender e aprofundar sua experiência de aprendizado, testar novas ideias ao partilha-lhas com o grupo, assim como receber *feedback*, que pode ser tanto crítico quanto construtivo. (Pallof e Pratt, 2005, p.2)<sup>8</sup>

A interação, assim como a presença social, tem, portanto, papel decisivo na formação e manutenção das comunidades virtuais de aprendizado. A partir desses conceitos, Pallof e Pratt (2005) propõem um modelo mais atualizado do que seja uma comunidade online, ou seja, uma

que se sustente em um ciclo de colaboração e construção de uma comunidade e seja construída em torno das noções de presença social e construtivismo, bem como a utilização da própria comunidade de aprendizado online de forma a atingir resultados bem sucedidos em um curso online. (Pallof e Pratt, 2005, p.2)

No modelo proposto pelos autores verificamos haver um fluxo constante entre comunidade e colaboração, em um processo de retroalimentação desta engrenagem, sendo vários os fatores que contribuem para que este fluxo mantenha-se em constante movimento.

---

<sup>8</sup> Livre tradução de “By learning together in a learning community, students have the opportunity to extend and deepen their learning experience, test out new ideas by sharing them with a supportive group, and receive critical and constructive feedback.”



Figura 2: Modelo de uma comunidade online (*apud* Pallof e Pratt, 2005, p.2)

A novidade, porém, fica por conta da presença social, anteriormente não contemplada pelos autores como sendo essencial para a formação e manutenção das comunidades de aprendizado online.

Contudo, o desenvolvimento de comunidades não é tarefa fácil nem simples, pois envolve aspectos relacionados à formação de cada um dos alunos e à maneira como o ensino-aprendizagem tem, até os dias de hoje, se apresentado. Infelizmente, em um sistema no qual a transmissão de conhecimento ainda é regra e o “discurso ‘bancário’” (Freire, 1996) ainda impera, esperar que os alunos estabeleçam e mantenham um ritmo nas discussões, co-construam e produzam conhecimento, “assumam” o papel do professor nas discussões, incentivando os outros alunos através de questionamentos pertinentes, é tarefa ainda muito difícil, cheia de percalços e desafios. Não que isto seja motivo para esmorecer; ao contrário, esta é uma questão que deve ser encarada como um dos desafios da EaD, pois a criação, desenvolvimento e manutenção de comunidades através de constante interação e forte presença social é o que vai realmente marcar a distinção entre o antigo curso por correspondência, no qual o aluno, sozinho, interagia com o material e, eventualmente, com um professor, dos cursos a distancia mediados pelo computador, com suas crescentes possibilidades e recursos.

## 2.4

### O gênero *e-mail*

Pelo fato de utilizar como dados para esta pesquisa os *e-mails* trocados entre os alunos e a mediadora em um curso a distância, o entendimento desta ferramenta de comunicação e suas peculiaridades como gênero torna-se condição *sine qua non* para buscarmos uma maior compreensão de como, quando e em quais situações alunos e mediadora faziam uso desta ferramenta.

Inúmeros teóricos e pesquisadores situam o gênero sob uma perspectiva social e historicamente determinada. Dentro da perspectiva de gênero como prática social, Swales (1990) define gênero como um evento comunicativo dotado de determinado(s) propósito(s) que tem a função de realizar determinado(s) objetivo(s), devendo o texto deve ser analisado no contexto onde é produzido.

Miller (1984) reafirma o conceito de gênero como ação social, e afirma que este se situa “num amplo contexto sócio-retórico e que opera não somente como um mecanismo para atingir-se objetivos comunicativos, mas igualmente como esclarecedor do que tais objetivos podem ser.” (Miller, 1984 apud Swales, 1990, p.44).

Bazerman, que trabalha com a mesma perspectiva de Miller, ou seja, de gênero como ação social, esclarece que o gênero não é localizado apenas no artefato ou no texto em si, mas em como criador e receptor o entendem e percebem, e que tal percepção está intrinsecamente ligada ao momento histórico no qual ambos estão inseridos e, conseqüentemente, às práticas sociais. Desta forma, para Bazerman (1997, p.59)

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, maneiras de ser. Eles são molduras para a ação social. [...] Eles são lugares dentro dos quais o significado é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que nós formulamos e a comunicação pela qual interagimos. Gêneros são lugares familiares que vamos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e os sinais que usamos para explorar o que não nos é familiar.

Assim sendo, os gêneros precisam ser socialmente distribuídos, sendo o “gênero uma categoria de reconhecimento social” (Bazerman, 2011). Bazerman também reconhece o gênero como uma coleção de enunciados, delimitados no tempo e no espaço e portadores de determinado sentido.

Segundo a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1979), as diferentes esferas da atividade humana elaboram diferentes formas cristalizadas de comunicação, ou seja, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são entendidos como gêneros do discurso. Para o autor,

A riqueza e variedade de gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1979, p.279)

Ao entender o enunciado como “unidade de comunicação verbal”, Bahktin reconhece haver uma constante atividade social, o que se traduz na complexidade do ambiente social no qual nos inserimos. Assim, ao admitir ser a estabilidade dos gêneros relativa, Bahktin assume que os mesmos “são sensíveis a fenômenos socioculturais e, portanto, passíveis de inovação.” (Carvalho, 2005), o que se percebe quando observamos os gêneros digitais relacionados à cibercultura e disponibilizados no ciberespaço.

Assim sendo, verificamos que, quando os gêneros discursivos são transportados para a *Web*, mais especificamente para a internet, eles se modificam e se adaptam para atender as necessidades das pessoas que deles fazem uso.

A comunicação mediada pelo computador possibilitou que inúmeros gêneros passassem a ser característicos do ambiente digital. Baseados em gêneros já existentes, sem, contudo, deles ser cópia simplificada, tais gêneros adquiriram características próprias. Para Araújo (2005), muitos dos gêneros do discurso eletrônico se formam através do fenômeno da transmutação, que consiste no fato de um determinado gênero mais simples se “deslocar de uma esfera de comunicação para outra, passando a ser absorvido por um gênero mais complexo, sendo o primeiro reinterpretado pelo segundo.” (Araújo, 2005, p. 98). No caso do *e-mail*, poderíamos considerar que gêneros já existentes, como o telegrama, o bilhete e/ou a carta (pessoal ou comercial), ao serem transmutados para a *Web* passam a gozar de um novo status – o de correio eletrônico, com características e peculiaridades inerentes ao ambiente para o qual foi desenvolvido e com propósito definido, ou seja, o gênero é (re)criado com o intuito de acompanhar as novas necessidades dos indivíduos assim como as atividades sociais a ele relacionadas.

Tomando como base os conceitos previamente mencionados, podemos pensar nos gêneros que circulam nas novas mídias como ações sociais, tipificadas, com a função de realizar determinados objetivos e profundamente ligados ao momento sócio-histórico do qual fazem parte.

O *e-mail*, cujo conteúdo será utilizado como dado nesta pesquisa, é um gênero que pode servir de veículo a outros tipos de gênero. Pode-se, por exemplo, enviar uma receita, um ofício, um relatório ou ainda inúmeros outros gêneros por *e-mail*. Porém, o *e-mail* em si é um gênero na mediada que caracteriza-se como ação social tipificada, associado a um determinado contexto e com a função de alcançar determinados objetivos. Crystal (2002 *apud* Paiva, 2005, p.77) “refere-se ao e-mail como troca conversacional (conversational exchange) breve e rápida”, afirmando ainda que o correio eletrônico “tem um caráter dialógico, facilitado pelo *software* quando a opção responder é acionada.”

Por suas características, entendo o *e-mail* como uma forma de interação que tem, prioritariamente, um caráter dialógico, mas que pode igualmente ser monológico, como no caso dos *e-mails* que não requerem resposta, como, por exemplo, nas confirmações de compra ou nos avisos e notificações, sem contar as incontáveis mensagens com fins publicitários, na maioria das vezes *spams*, que são mensagens indesejadas e não solicitadas.

Segundo Braga (2008, p.42), “o e-mail é a atividade mais popular da internet [...] e pode ser usado tanto para relações interpessoais, de pequenos grupos, quanto para comunicação de massa.” De característica essencialmente assíncrona, na maioria das vezes o *e-mail* prioriza a informalidade. Com alta velocidade de transmissão, seu formato é facilmente reconhecido por seus usuários, como podemos verificar nos exemplos abaixo retirados de dois diferentes provedores de *e-mail*, o que vem a confirmá-lo como gênero.

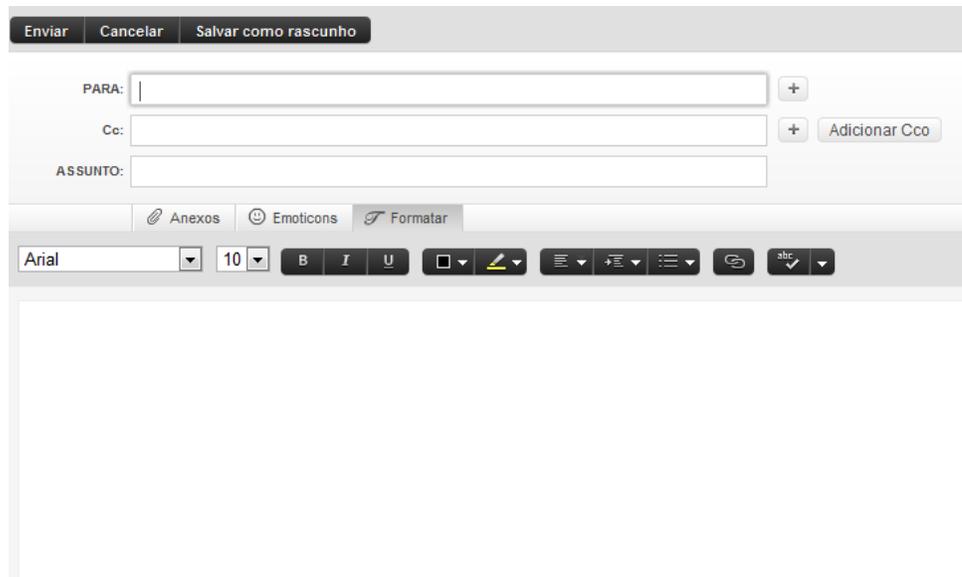


Figura 3: Janela do Yahoo Mail

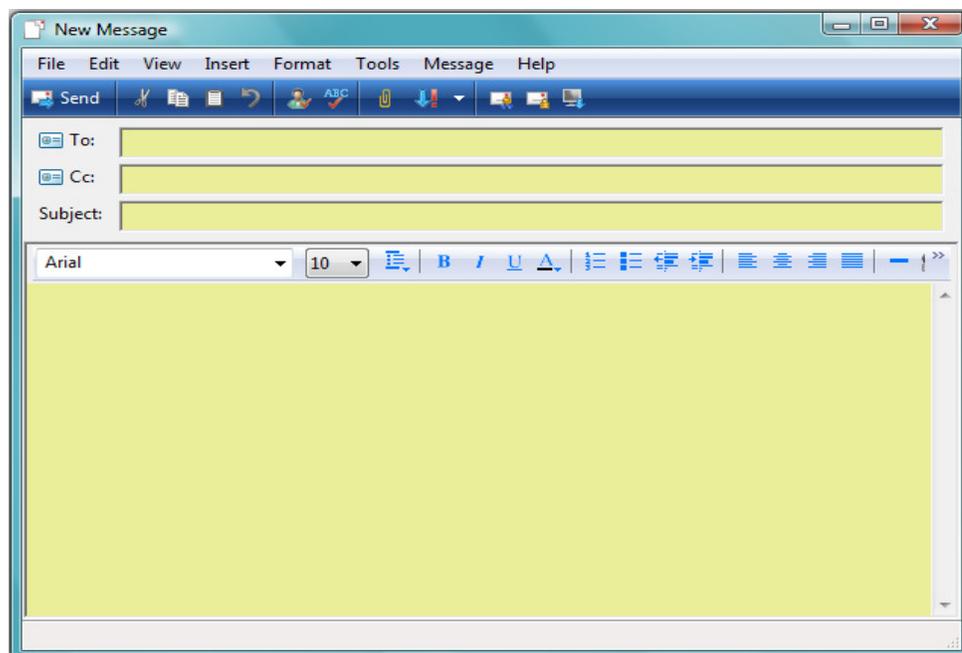


Figura 4: Janela do Outlook Express

Observa-se que, independentemente de acessarmos o *e-mail* através da plataforma Web, como no caso o Yahoo Mail, G-mail, Hotmail, e etc. ou através de programa-cliente, como o Outlook Express, as características principais, assim como o formato relacionado ao gênero, se mantém.

Desta forma, verifica-se que na primeira linha, obrigatoriamente, é colocado o endereço de *e-mail* do destinatário; na segunda, opcionalmente, os

endereços dos usuários para os quais uma cópia da mensagem deva ser enviada (há também a possibilidade de envio de cópias ocultas), caso seja de interesse daquele que escreve a mensagem; na terceira linha o assunto ao qual se refere o *e-mail* e, logo abaixo, o conteúdo da mensagem. Há ainda a possibilidade de anexar-se tipos diferentes de documentos, que são identificáveis pelo receptor. Como observa Crystal (2001), há uma parte padronizada, pré-formatada e uma parte livre, que é a mensagem propriamente dita.

Para Paiva (2005), o *e-mail* agrega características de uma série de outros gêneros. Segundo a autora, este novo gênero herda dos textos escritos a sincronia,

do memorando toma de empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo software; do bilhete a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta as fórmulas de aberturas e fechamentos. Dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de estabelecer um “diálogo”. Da conversa face a face, temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação telefônica, além de limitações contextuais também semelhantes, mas com a possibilidade de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes. (Paiva, 2005 p.85)

Nos cursos a distância, o correio eletrônico é mais um canal de comunicação entre alunos e professores, mais uma possibilidade de interação e, portanto, tanto suas características quanto sua utilização merecem maior investigação.

No caso dos *e-mails* institucionais trocados entre alunos e mediadores, os atores envolvidos aproveitam-se da característica de pessoalidade e de privacidade que o gênero possibilita. Diferentemente do que ocorre nos fóruns de discussão, cuja conversa pode ser acessada por todos os componentes do grupo, o *e-mail* proporciona aos alunos a possibilidade de expor mais abertamente problemas e questões individuais às quais eles não se refeririam em um fórum de discussão aberto a toda comunidade. A opção pelo uso do *e-mail* em um curso *online* pode ter relação com questões de face, de identidade, de polidez, enfim, são inúmeros os fatores que podem levar o aluno a optar por esta modalidade de comunicação.

Castells (1999) nos chama a atenção para o fato que, para alguns analistas, a CMC, em especial no caso do *e-mail*, possa ser uma volta à linguagem escrita, ao discurso racional. Porém, para outros autores, a linguagem utilizada aproxima-se da linguagem oral, mais informal e espontânea, além da possibilidade de interação em tempo real. A partir desses diferentes pontos de vista, Castells

propõe que talvez estejamos frente à emergência de um novo veículo<sup>9</sup>, que conjuga em si duas formas de comunicação diversas, escrita e oral, anteriormente entendidas como dois domínios distintos da mente humana.

Assim sendo, pelo fato de novas tecnologias relacionadas à interação e à comunicação estarem constantemente sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas, proporcionando a seus usuários um leque maior de opções para a interação, temos que a CMC encontra-se mais e mais no centro de um mundo inteiramente interligado e dependente das tecnologias da comunicação.

---

<sup>9</sup> Diria que não apenas veículo, como afirma Castells, mas um novo gênero, cujas particularidades visam atender as novas demandas sociais e, como coloca Bazerman, emoldura as ações sociais que, inevitavelmente, estão ligadas ao momento sócio-histórico no qual o gênero se insere.