



As contradições como fatores que restringem a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem

Christiane Heemann¹

FURG-RS

Resumo: *O presente artigo visa descrever como a Teoria da Atividade e o princípio das contradições podem contribuir para entender problemas e conflitos que ocorrem em uma comunidade virtual de aprendizagem em formação e como tais conflitos restringem e limitam tal formação. A Teoria da Atividade é uma abordagem multidisciplinar nas ciências humanas que tem como unidade de análise o sistema da atividade coletiva orientada para o objeto e mediada por artefatos, servindo como uma lente para estudar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As contradições constituem um elemento-chave na Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 2001) e são características dos sistemas de atividade (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987). As contradições podem ser vistas como problemas, conflitos e tensões estruturadas historicamente dentro e entre os sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 2001). O artigo é ilustrado por situações de um curso online realizado na Universidade Católica de Pelotas utilizando o ambiente virtual de aprendizagem Teleduc.*

Palavras-chave: Teoria da Atividade, contradições, comunidades virtuais de aprendizagem.

Abstract: *This article aims at describing how Activity Theory and the principle of contradictions can contribute to understand problems and conflicts that occur in the building of a virtual learning community and how these conflicts can limit and constrain that formation. Activity Theory is a multidisciplinary approach in the human science and it has the collective activity system oriented to the object and mediated by artifacts as unit of analysis, serving as lenses to study information and communication technology. The contradictions constitute a key element in Activity Theory (ENGESTRÖM, 2001) and are characteristics of activity systems (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987). The contradictions can be seen as problems, conflicts, and tensions historically accumulated in and between activity systems (ENGESTRÖM, 2001). This article is illustrated by situation in an online course in Universidade Católica de Pelotas using the virtual learning environment TelEduc.*

Keywords: Activity Theory, contradictions, virtual learning communities.

1. O trabalho colaborativo e as comunidades

O sentimento de comunidade para as pessoas que compartilham o mesmo espaço social faz com que elas sintam que possuem importância umas para as outras e para o grupo,

¹ chrisheemann@gmail.com



que possuem obrigações para com o grupo e compartilham a confiança de que determinados objetivos serão alcançados por meio de ações conjuntas.

Na opinião de Rovai (2002), uma comunidade pode ser definida sob quatro dimensões: o *espírito* de estar conectado, de fazer parte do grupo e sentimentos de amizade, coesão e ligação; o sentimento de *confiança* que pode ser expresso por meio da credibilidade na palavra dos colegas e por meio da benevolência quando os colegas se importam com o bem-estar dos membros da comunidade e estão motivados a ajudar os colegas; a *interação* que está ligada ao sentimento de comunidade: “Se não podemos promover o sentimento de comunidade por meio da quantidade de interação, precisamos encorajar a comunidade por meio da qualidade de interação.” (ROVAI, 2002,online); *expectativas* comuns de aprendizagem que reflitam o compromisso de um propósito educacional comum e representem as atitudes dos componentes em relação à qualidade da aprendizagem.

Rheingold (1993; 2000) salientando a importância de uma comunidade, questiona se mesmo um site pode dar certo sem que haja a criação de uma comunidade em torno dele. Este autor defende que a rede marca o nascimento de um novo tipo de comunidade, uma comunidade virtual, que reúne pessoas online ao redor de uma série de valores e interesses compartilhados, criando laços de apoio e amizade que poderiam muitas vezes ser estendidos à interação face a face. Rheingold (1993) comunidade virtual como agregações sociais que emergem na rede quando um número de pessoas conduz discussões públicas por um tempo determinado, com suficiente emoção, e que forma teias de relações pessoais no ciberespaço. Ele defende, ainda, que a diminuição das possibilidades de encontros reais nas cidades teria motivado o surgimento e o crescimento dos encontros virtuais.

Preece (2001) advoga que não há uma única definição aceita de comunidade online: algumas pessoas vêem comunidade online como um fenômeno social; outras focam na estrutura de apoio do software usado. Assim, em sua opinião, comunidade online é qualquer espaço social onde as pessoas se juntam para conseguir e dar informações ou apoio, para aprender ou para encontrar companhia; ou seja, é um grupo de pessoas que interage em um ambiente virtual. Para a autora, as comunidades online dependem de um objetivo, do software de apoio, do tamanho, da duração da sua existência, da cultura dos seus membros e de regras e normas que regem esta comunidade.

Palácios (1996) cita elementos que caracterizam uma comunidade virtual, dentre os quais salientamos: o sentimento de pertencimento (pertencer a algum grupo por eletividade,



lembrando, no entanto, que sempre é um pertencimento a distância); a territorialidade (que é puramente simbólica); a permanência (tende a ser efêmera e não permanente); e a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e a emergência de um projeto comum.

Para Lévy (1999) e Palloff e Pratt (2002), uma comunidade virtual é formada a partir de afinidades e interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca, estabelecidos num processo de cooperação. Para Palloff e Pratt (2002), “a comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem online” (p.53). Comparando a uma sala de aula, ter uma noção de comunidade na sala de aula tradicional pode ser útil, mas não é algo obrigatório para que o processo seja bem sucedido, diferentemente da sala de aula virtual na qual o desenvolvimento de uma forte comunidade de aprendizagem, e não somente uma comunidade social, é que é um dos fatores de grande distinção.

Palloff e Pratt (2002) apontam que uma comunidade online está em formação quando possui interação ativa, envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal; aprendizagem colaborativa, evidenciada pelos comentários dirigidos de mais de um estudante a outro do que de um estudante ao professor; significado construído socialmente, evidenciado pelo acordo ou pelo questionamento; compartilhamento de recursos entre os alunos; e expressões de apoio e de estímulo trocadas entre os alunos, além da vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas.

Brown (2001) identificou três níveis de comunidades ao examinar o fenômeno em um ambiente online a partir das perspectivas dos alunos; o primeiro nível refere-se ao nível de fazer conhecidos online, com uma comunicação recorrente apenas devido às exigências do curso; o segundo é o nível de concessão de comunidade, que seria algo como associar-se a uma comunidade de aprendizagem com sentimentos de afinidade entre os participantes; e o terceiro é o nível de camaradagem, que é atingido após intensa associação uns com os outros por comunicações pessoais e normalmente estaria presente entre os colegas que participam de outras aulas juntos e que também se comunicam fora do ambiente online.

A partir dessas definições, comunidade, para este estudo, é concebida a partir de uma fusão dos conceitos apresentados. Comunidade é vista como uma associação de pessoas interagindo que possuem um relacionamento baseado na reciprocidade e no compartilhamento de valores e práticas sociais. Ainda, comunidade é formada por membros que almejam resultados “quase” semelhantes e para isso partilham objetivos e motivos



comuns. Em vista disso, comunidade é concebida como um elemento propulsor da aprendizagem em ambientes online.

2. As comunidades de aprendizagem

Uma comunidade é uma organização social de pessoas que compartilham conhecimento, valores e metas. As salas de aula tradicionais normalmente não conseguem formar uma comunidade porque os alunos nem sempre estão interligados ou estão competindo entre si (JONASSEN et al., 2003). Os alunos dificilmente compartilham metas de aprendizagem e muitas vezes apenas compartilham o ambiente físico no qual estão inseridos. Claro que nas comunidades sempre há algum tipo de ligação social de grupos, mas sem o objetivo da aprendizagem colaborativa, na qual aquele que ensina aprende ao mesmo tempo.

As comunidades de aprendizagem emergem quando os alunos compartilham interesses comuns (JONASSEN et al., 2003). E neste sentido, as tecnologias podem dar suporte a essas comunidades conectando pessoas que estudam ou não na mesma aula com o objetivo de atingir metas comuns de aprendizagem. Ainda, as tecnologias têm um papel fundamental na construção de comunidades de aprendizagem, pois proveem um meio de armazenar, organizar e reformular as idéias com que cada um contribui.

Quando os alunos sentem-se donos do conhecimento e não o professor ou o material didático, eles tornam-se mais comprometidos com a construção do seu próprio conhecimento do que simplesmente receberem este conhecimento pronto e reprocessá-lo posteriormente. Construir conhecimento torna-se então uma atividade social e não uma atividade solitária de engolir informação e devolver conhecimento (JONASSEN et al., 2003).

Nessas comunidades, a aprendizagem e a construção do conhecimento dependem muito da responsabilidade e da motivação constante dos alunos e do professor bem como das informações e dos recursos utilizados para dar suporte. Mas criar comunidades de aprendizagem é mais do que isso; envolve a busca de diferentes idéias, novas estratégias ou práticas que podem auxiliar os membros a (re) pensarem o seu modo de fazer as coisas.

Não podemos pensar em perfeição ao idealizarmos uma comunidade de aprendizagem; a idéia é sempre aproximar os membros da comunidade. Jonassen et al. (2003) salientam que determinadas características de uma comunidade de aprendizagem devem ser encorajadas. A *comunicação*, por exemplo, é tida como elemento-chave para fazer os ajustes



necessários entre os membros da comunidade. O feedback não deve ser dado somente para a resposta de atividades, mas para toda e qualquer inserção do aluno, resultando em um sentimento de pertencimento. A comunicação efetiva permite aos membros da comunidade adquirir personalidade e senso de direção, o que acaba transmitindo segurança aos membros.

Igualmente, *a atenção a diferenças* é chave para o crescimento do grupo, guiando-o para inovações que podem vir a beneficiar todos. As diferentes estratégias e perspectivas são rotineiramente compartilhadas no grupo, o que acabam por resultar na troca de práticas do próprio. O *compartilhamento da cultura*, além dos resultados, também encoraja os membros a manterem-se unidos. Cultura é tudo o que está a nossa volta, mas não notamos: nosso modo de escrever, de falar, de ouvir, de participar, o não dito e as regras não escritas que governam esta comunidade. “Cada comunidade de aprendizagem desenvolve a sua própria mini-cultura, completada com normas, práticas, rituais e linguagem” (JONASSEN et al., 2003, p. 112). Ainda, *a adaptação às necessidades* do grupo faz-se primordial para os ajustes necessários, tanto dos alunos, como dos professores. Adaptação é o resultado do processo de mudança, que por sua vez, tem tudo a ver com aprendizagem.

O *diálogo*, por sua vez, envolve a ação voluntária de suspender suas próprias crenças em favor do outro, de render-se, se necessário, para servir aos interesses do grupo. Em uma comunidade que valoriza o diálogo, argumentos equilibrados ainda têm lugar, mas estes devem ser conduzidos com respeito mútuo e confiança em direção a todos os participantes. O *amplo acesso à informação* é crítico para o sucesso de uma comunidade: arranjar formas de triangular e comparar evidências serve para reforçar a posição e perspectiva dos membros. A vitalidade de uma comunidade depende da qualidade de informação disponível. O *sentimento de ser membro* de uma comunidade (sentimento de pertencimento) precisa acompanhar os participantes dessa comunidade, tanto por parte dos alunos como dos professores. E por fim, a *motivação*, juntamente com a *autonomia e responsabilidade*, devem estar presentes em todos os participantes desta comunidade; e a própria formação de uma comunidade de aprendizagem, garantida pelos aspectos anteriormente expostos, pode ser o elemento chave para se alcançar a motivação.



3. Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade (TA) é um suporte filosófico sócio-histórico e cultural através do qual podemos estudar as práticas humanas - as atividades - como processos de desenvolvimento tanto no nível individual quanto no social (KUUTTI, 1996). A TA analisa os seres humanos nos seus ambientes naturais, além de levar em consideração fatores culturais e aspectos do desenvolvimento mental (LEONTIEV, 1978, 1981; WERTSCH, 1981; BODKER, 1991; KAPTELININ, 1996). A TA oferece ferramentas conceituais que podem ser aplicadas conforme a natureza e as características da atividade em estudo. Ao afirmar que a aprendizagem emerge da atividade e está ligada à performance, a TA provê uma maneira alternativa de olhar para o pensamento e a atividade humana. Bodker (1991) afirma que a TA é um suporte útil para entender a totalidade do trabalho humano e da prática, que é a atividade dentro de um contexto. Dentro desta perspectiva, aprendizagem não é entendida como transferência de informações, mas como “uma rede complexa e normalmente desordenada de relações humanas mediatizadas” (RUSSELL, 2002, p. 80) que devem ser exploradas em termos de práticas sociais e culturais que as pessoas trazem para o uso das ferramentas que elas compartilham. Para Vygotsky (1998), as ferramentas são usadas por um sujeito para realizar uma tarefa sobre um objeto com a intenção de alcançar um determinado resultado. É típico do desenvolvimento das sociedades humanas as pessoas constantemente inventarem novas ferramentas para usarem em suas atividades; isso afeta a forma como as pessoas participam e agem na comunidade uma vez que as atividades são mediadas pelas ferramentas. As ferramentas afetam o modo como as pessoas operam sobre determinada tarefa e pode, por sua vez, afetar a própria tarefa.

A unidade de análise básica da TA é o sistema de atividade, definido como um grupo de pessoas que compartilham um objeto e um motivo comuns por um período de tempo, bem como as ferramentas que esse grupo usa para transformar o objeto em resultado. Russell (1997) define um sistema de atividade como qualquer interação humana contínua dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas. O autor cita como exemplos de sistemas de atividade a família, uma organização religiosa, um curso, uma escola, uma disciplina, uma profissão e assim por diante. Na visão de Russell (1997), por meio da análise dos sistemas de atividade em que os seres humanos estão



inseridos, é possível analisar como as ferramentas são usadas por eles para mediar os objetos/motivos dos comportamentos e suas possíveis mudanças.

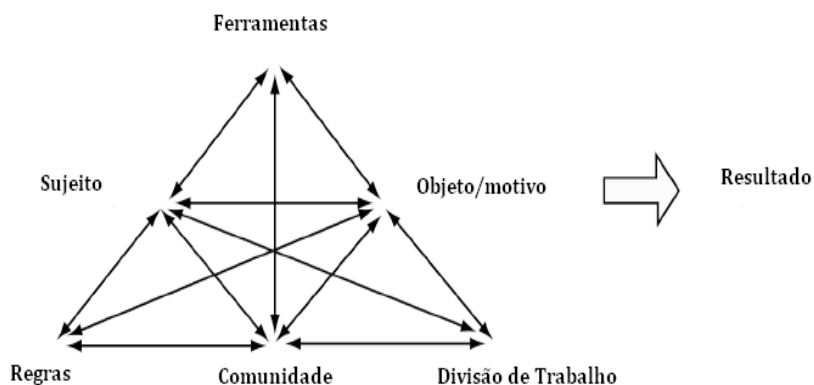


Figura 1- Sistema de Atividade Humana (ENGESTRÖM, 1987)

O sistema de atividade geralmente é representado pelo modelo triangular do Sistema de Atividade Humana (ENGESTRÖM, 1987) (Figura 1), onde são mostrados os sujeitos, o objeto/motivo, o resultado, as ferramentas, as regras, a comunidade e a divisão de trabalho.

4. A comunidade PRB

A disciplina de Português Redacional Básico (PRB), com carga horária total de 68 h/a, é considerada obrigatória nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Arquitetura, Química, Jornalismo e Comunicação e possui a finalidade de produzir textos dissertativos argumentativos com coesão e coerência, demonstrando o domínio dos aspectos gramaticais essenciais para a produção de textos acadêmicos de acordo com a norma padrão da língua e a capacidade argumentativa por meio da escrita.

Os módulos de PRB foram oferecidos por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) TelEduc. Os procedimentos didáticos usados foram: leituras de textos selecionados, incluindo coletâneas de pequenos textos para a explosão de idéias; produção de textos pelos alunos com disponibilização no portfólio para comentário (parecer) dos colegas e do professor; atividades interativas com feedback automático produzidos pelo sistema de autoria ELO



(Ensino de Línguas Online)² e debates nos fóruns. O objetivo da disciplina é a escrita acadêmica cujo resultado é o domínio do texto dissertativo argumentativo. As ferramentas para mediação são a linguagem utilizada para interação, o computador, o AVA TelEduc, a própria disciplina de PRB, os emails enviados entre os participantes, os textos produzidos, as atividades interativas no ELO, os fóruns e portfólios. A comunidade envolvida é composta pelos alunos da disciplina, dois professores de Letras e a equipe de suporte de EAD. As regras explícitas para a realização da atividade consistem em criar textos dissertativos argumentativos conforme tema dado; emitir no mínimo dois pareceres sobre o texto do colega; ler a teoria e fazer os exercícios interativos (ELO); pesquisar na internet sobre pontuação e cursos de redação, disponibilizar e argumentar sobre a sua escolha; refletir sobre a organização de um texto; fazer atividades mais pontuais referentes a diferentes tipos de parágrafos, entre outros. A divisão de trabalho refere-se aos professores (disponibilizar as agendas das aulas; dar *feedback* das tarefas realizadas; esclarecer dúvidas; motivar alunos); aos alunos (realizar as tarefas propostas dentro do prazo, interagir com os colegas e professores).

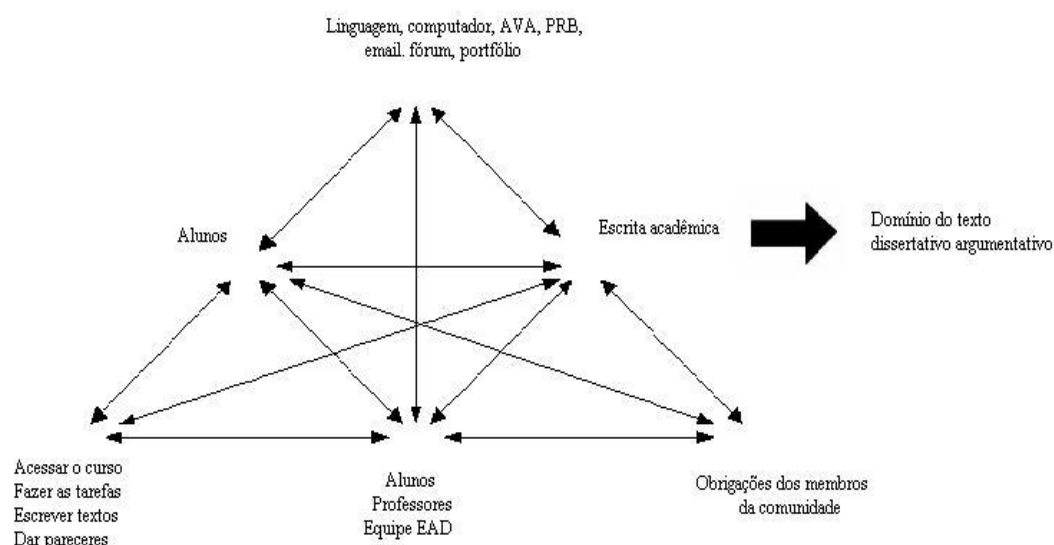


Figura 2- Sistema de Atividade PRB

² Disponível em: <http://elo.ucpel.tche.br/>



5. As contradições

As contradições constituem um elemento-chave na TA (ENGESTRÖM, 2001) e são características dos sistemas de atividade (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987). As contradições também são caracterizadas como conflitos (DIPPE, 2006), tensões (BASHARINA, 2007) e tensões historicamente acumuladas (ENGESTRÖM, 2001). “As contradições são tensões estruturais acumuladas historicamente dentro e entre sistemas de atividade” (BASHARINA, 2007, p.137). As contradições geram perturbações e conflitos, mas também geram tentativas de inovação para mudar a atividade. De acordo com a TA, o desenvolvimento ocorre quando as contradições são superadas (KUUTTI, 1996). No entanto, apesar do potencial das contradições para trazer transformações aos sistemas de atividade, essa transformação nem sempre ocorre. Na verdade, as contradições podem tanto propiciar a aprendizagem para o desenvolvimento, como podem também restringir a aprendizagem, dependendo se elas são reconhecidas e resolvidas ou não (NELSON, 2002). Ainda, as soluções para as contradições não podem ocorrer no nível individual, pois segundo a TA, as contradições estão nas relações sociais entre grupos de pessoas e as ferramentas que elas usam (WARDLE, 2004).

Todas as atividades humanas são contraditórias em um nível básico, pois as ações humanas são individuais e sociais ao mesmo tempo. Para Marx, a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano. A contradição, a luta dos contrários é, portanto, uma das leis fundamentais do materialismo dialético, e assim, fonte fundamental do desenvolvimento da prática histórica social dos homens. O objeto e o motivo de um sistema de atividade são constantemente contestados e negociados; igualmente, as ferramentas, as regras, a comunidade e a divisão de trabalho são percebidas de maneiras diferentes pelos sujeitos que resistem, contestam, negociam de forma visível ou tácita, consciente ou inconscientemente.

Uma vez que os sistemas de atividade interagem para que os sujeitos possam conseguir atingir seus objetivos na sua vida diária, as contradições acabam ocorrendo entre os vários sistemas em que os sujeitos encontram-se inseridos. Visto que a mudança é constante e os sistemas de atividade estão sempre vivenciando e operando sob contradições, o “equilíbrio é uma exceção, e tensões e problemas e inovações locais são a regra e a força motriz” (COLE e ENGESTRÖM, 1993, p. 8) para que os sistemas continuem evoluindo. Limitações surgem a partir das contradições (WARDLE, 2004); as pessoas que vivenciam tais limitações encontram-



se no que Engeström (1987) chama de duplo vínculo³ psicológico que é quando o indivíduo, envolvido em um relacionamento intenso, recebe mensagens contraditórias ou comandos que se negam entre si, e ele é incapaz de interpretar as mensagens.

As contradições apresentam, ainda, um potencial constante para mudanças nas pessoas e nas ferramentas, que inclui a escrita e linguagem, para transformar os sistemas de atividade. Visto dessa forma, há sempre um potencial para a aprendizagem, tanto individual quanto coletiva, para tornar-se uma pessoa mudada e também uma comunidade modificada, com novas identidades e novas possibilidades. As contradições condicionam (mas não determinam) o que os alunos e professores fazem (e deixam de fazer) e o que eles aprendem (e não aprendem) (ENGESTRÖM, 1987).

6. As contradições na comunidade PRB

A disciplina de PRB, por exemplo, é concebida como uma disciplina que pode ajudar o aluno a produzir textos de acordo com a norma padrão da língua em qualquer curso; mas para alguns alunos, a disciplina pode ser vista apenas como “caça-níqueis”, ou seja, mais uma forma da instituição de ganhar dinheiro. A incerteza por parte dos alunos faz com que eles se sintam instáveis e vivenciem o duplo vínculo. Esse mesmo dilema também foi apresentado por Russell (1997) ao estudar um Curso de Biologia.

A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem é baseada especialmente nas interações que se formam no ambiente online. As contradições, nos sistemas de atividade, ainda que relacionadas com uma concepção negativa, trazem desenvolvimento para o sistema, uma vez que inovações são introduzidas. Dentro do foco do nosso trabalho, procuramos identificar as contradições que limitaram a formação da comunidade virtual; e a resposta está ligada, de um modo geral, à falta de interação. Ou seja, as tensões e os conflitos gerados em função das contradições restringiram a interação entre os membros da comunidade, dificultando, por sua vez, a formação da comunidade virtual.

Os alunos precisam aprender a participar de grupos, desenvolvendo o que Lave e Wenger (2006) chamaram de “cultura da prática” para que eles se sintam inseridos em uma

³ Duplo vínculo é uma situação na qual está errado se diz sim, está errado se diz não; tal conceito foi desenvolvido por Gregory Bateson (1972).



comunidade. Esses autores enfatizam a necessidade dos participantes na atividade aprenderem as regras e as ferramentas para funcionarem dentro de uma cultura de prática. Na comunidade PRB, por exemplo, não adianta eles saberem as regras para escrever ou ler a respeito; eles precisam escrever, precisam compartilhar esses textos com os colegas, precisam sentir que estão inseridos em uma comunidade e devem saber usar as ferramentas que a comunidade usa; ainda, os alunos têm que internalizar que o entendimento e a experiência estão em constante interação. “A participação está sempre baseada em uma negociação situada e na renegociação de significado no mundo” (LAVE e WENGER, 2006, p. 51).

Os alunos chegam com objetivos distintos para cursar a disciplina de PRB; aqueles que atribuem somente um valor de troca à disciplina de PRB são os que também não gostam de escrever e tampouco valorizam a escrita; ou seja, são os que não trazem uma expectativa positiva dentro de si acerca da escrita. Esses alunos não estão voluntariamente dispostos a aprender, uma vez que são obrigados a cursar uma disciplina cujo valor não conseguem enxergar. A escrita acadêmica, para esses alunos, não é o objeto/motivo da atividade em desenvolvimento. Uma atividade emerge quando uma necessidade humana (motivo) identifica no mundo uma forma de ser satisfeita e essa forma de satisfação torna-se o objeto/motivo da atividade (LEONTIEV, 1978). Participar de uma atividade é desempenhar ações conscientes que têm uma meta definida. A escrita para esses alunos é uma simples cadeia de ações com uma meta definida e imediata; pois é, então, quando a atividade perde o seu motivo, tornando-se apenas operações rotinizadas e inconscientes. A idéia, então, é que, na disciplina de PRB online, a produção de texto retorne para o nível consciente da ação; posteriormente, da mesma forma, a ação deve se tornar uma força que produz energia, e tornar-se uma atividade, a atividade de produção de texto acadêmico. O processo consciente de construir significado para qualquer sujeito emerge da atividade ou da reflexão pessoal sobre a atividade (JONASSEN e ROHRER-MURPHY, 1999).

Outra questão igualmente importante é o tempo, pois o aluno faz a disciplina na modalidade online por não ter tempo na grade semanal; porém, ele também não tem tempo para construir colaborativamente com seus colegas: ele não tem tempo para ler as mensagens postadas pelos outros; ele não tem tempo de escrever um parecer significativo nos textos dos colegas (pois precisaria ler com calma e fazer uma análise e dar sugestões); o aluno não acessa as horas semanais recomendadas (4/6 h). Quando entra no ambiente virtual de aprendizagem, tem um impacto devido ao número de mensagens acumuladas, seja na lista de discussão, seja



no fórum. Desta forma, o aluno não permite ter um tempo para estudar e estabelecer uma relação de coesão e união com o grupo.

O aluno, ainda, precisa dominar a ferramenta para ter acesso às tarefas e interagir com os colegas. A tecnofobia e a ansiedade em comunicar-se podem evitar que o aluno participe de forma integral. O aluno pode se sentir ignorado quando ele expõe uma idéia e ninguém responde ou comenta. Nesse caso, mesmo matriculados na disciplina de PRB online, os alunos estão compartilhando um local virtual, mas não estão construindo nada socialmente. Quando os alunos têm problemas técnicos para acessar o ambiente ou para postar seus trabalhos, eles tendem a se frustrarem e reduzirem a participação (JONASSEN, 2006). Nas salas de aula presenciais, os alunos não estão acostumados a “terem voz”; muitas vezes eles não são incentivados a discutir e a se posicionar, pois os professores contribuem com até 80% da comunicação verbal; logo, o aluno tende a repetir essa mesma postura nas aulas virtuais e nos foruns, a da não participação.

Outro fator é a falta que os alunos sentem do contato presencial em um curso virtual. Essa falta deve ser preenchida pela presença social que é a projeção individual dos alunos e do professor enquanto sujeitos tanto nos seus aspectos emocionais quanto sociais. Se o aluno interage com o colega, vai ver que ele está presente, vai manter um diálogo virtual; mas ele acaba não interagindo, porque sente falta da presença física; e não interagindo, ele não consegue criar laços afetivos e de escolha.

7. Considerações Finais

O que o sujeito deve fazer para tornar-se membro de uma comunidade e contribuir para a formação da mesma? Sob a perspectiva da TA, a relação entre o sujeito e a comunidade é mediada pelas regras em um sistema de atividade; assim, para tornar-se um membro dessa comunidade, o sujeito deve inicialmente seguir as regras. Acreditamos que se o aluno observasse todas as regras, ele sem duvida, estaria participando (pelo menos sentiria estar) de uma comunidade. Ao participar, ele estaria interagindo com colegas e invariavelmente, estaria criando laços e desenvolvendo aquele sentimento de pertencimento tão importante para se sentir prezado em uma comunidade.

Em resumo, tendo o aluno tentado superar os seus conflitos relacionados principalmente ao objeto/motivo da atividade central, questão do tempo, domínio da



ferramenta e a falta do contato presencial, ele, seguindo as regras e desempenhando suas ações, estaria em comunhão com o restante dos colegas, interagindo de forma a contribuir para a construção social de conhecimento junto à comunidade em formação.

Referências

BASHARINA, O. K. An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v.11, n.2, p. 82-103, 2007.

BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc, 1972.

BODKER, S. *Through the interface: A Human Activity Approach to User Interface Design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

BROWN, R. The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 5, n.2, p. 18-35, 2001.

COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. (Ed.). *Distributed cognitions, psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1- 46.

DIPPE, G. The missing teacher: Contradictions and conflicts in the experience of online learners. *Proceedings of the Fifth International Conference on Networked Learning 2006*. Lancaster: Lancaster University, 2006. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2006/abstracts/pdfs/P38%20Dippe.PDF>. Acesso em 02 de novembro de 2010.

ENGSTRÖM, Y. *Learning by Expanding: An Activity- Theoretical Approach to Development Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, Finland, 1987. Disponível em <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engstrom/expanding/intro.htm>. Acesso em 20 de maio de 2011.

_____. Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n.1, p. 133–156, 2001.

JONASSEN, D.H.; ROHRER-MURPHY, L. Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, v. 47, n. 1, p.61-79, 1999.

JONASSEN, D.H.; HOWLAND, J.; MOORE, J.; MARRA, R. *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. Revised Edition, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, 2003.

JONASSEN, D.H. *Modeling with Technology: mindtools for conceptual change*. Columbus: Merrill/ Prentice Hall, 2006.



KAPTELININ, V. Activity Theory: Implications for Human Interaction. In: NARDI, B. A. (ed) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996. p.103-117.

KUUTTI, K. Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: NARDI, B. A. (ed) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996. p.17-44.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. (1a edição: 1991)

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEONTIEV, A. N. *Activity, Consciousness and Personality*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1978. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em 13 de julho de 2010.

_____. *Problems of the Development of the Mind*. (Trans. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers, 1981.

NELSON, C. *Contradictions in learning to write in a second language classroom: Insights from radical constructivism, activity theory, and complexity theory*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2002. Disponível em <http://www.kean.edu/~cnelson/contradictions.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2011.

PALACIOS, M. Cotidiano e Sociabilidade no Cyberspaço: apontamentos para discussão. In: FAUSTO NETO, A. PINTO, J. M. (Orgs). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1996. p. 87-104.

PALLOFF, R; PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREECE, J. Sociability and Usability in Online Communities: determining and measuring success. *Behavior and Information Technology Journal*, v.20, n. 5, p. 347-356, 2001.

RHEINGOLD, H. *The Virtual Community: homesteading on the electronic frontier* (online version), 1993. Disponível em <http://www.rheingold.com/vc/book/index.html>. Acesso em 15 de novembro de 2010.

_____. *The Virtual Community: homesteading on the electronic frontier* (printed version). MIT Press LTD, 2000.

ROVAI, A. P. Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 3, n.1, 2002. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>. Acesso em 13 de julho de 2011.

RUSSELL, D. Rethinking Genre in School and Society: an activity theory analysis. *Written Communication*, v. 14, n. 4, p. 504-554, 1997.



_____. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres: Falmer Press, 2002. p. 64-82.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARDLE, E. A. Can cross-disciplinary links help us teach "academic discourse" in FYC? *Across the Disciplines*, 1. Disponível em <http://wac.colostate.edu/atd/articles/wardle2004/> . Acesso em 13 de março de 2010.

WERTSCH, J.V. *The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction*. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, 1981.