



APRENDIZAGEM DE IDIOMAS EM COMUNIDADES VIRTUAIS DO FACEBOOK: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE INGLÊS NÍVEL BÁSICO DO SENAC-AL

**Ivanderson Pereira da Silva
Fernanda de Burgos Rocha**

Resumo:

O presente estudo aborda as potencialidades das comunidades virtuais em interfaces da internet fundamentadas no paradigma da Sociedade da Informação. Apresenta um relato de experiência de ensino de inglês em curso técnico de nível básico por meio do site de rede social Facebook. Apesar da iniciativa de criar um espaço no Facebook para o debate ter partido da professora da disciplina, os estudantes assumiram a condução e moderação dos debates e costumavam tirar dúvidas sobre o conteúdo entre si; criar tópicos, publicar imagens e piadas por iniciativa própria. Todos os conteúdos veiculados nesse espaço virtual tinham como principal idioma o inglês. O interesse era maior na divulgação de atividades de lazer dentro do grupo. Os alunos passaram a comentar sobre o conteúdo das postagens em sala de aula. A partir desta experiência foi possível identificar melhor desempenho dos estudantes que participavam da comunidade de aprendizagem; facilidade na identificação de eventuais dúvidas que emergiram no processo; prática dos pontos gramaticais e do vocabulário de modo informal, pessoal e espontâneo.

Palavras-chave: Comunidades Virtuais de Aprendizagem; Educação Profissional, Facebook

Introdução

A revolução industrial que se inicia no século XVIII se desenvolveu junto ao capitalismo e hoje se manifesta dentro da chamada Sociedade da Informação. Esta se caracteriza pelo uso crescente e cada vez mais intenso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). (WERTHEIN, 2000; ALMEIDA, 2009; FILATRO, 2009; TRACTENBERG e STRUCHINER, 2010)

Como ocorre ao longo da história do homem, os novos padrões econômicos tornam necessário o surgimento de novas propostas educacionais. (COLL e ILLERA; TRACTENBERG E STRUCHINER, 2010) Ao propor um breve retrospecto, Filatro (2009) exemplifica que à época da 2ª Guerra Mundial, a perspectiva associacionista - na



qual se identificam os fundamentos behavioristas e da chamada pedagogia tradicional - era não apenas utilizada como também extremamente necessária, uma vez que permitia ao soldado aprender de forma rápida e mecânica a montar e recarregar suas armas.

Na atualidade, porém, a economia e o contexto político exigem a formação de indivíduos polivalentes, capazes de compreender vários temas e de exercer várias funções ao mesmo tempo. Este pragmatismo na realização das tarefas é em parte uma consequência da utilização crescente das TIC no ambiente de trabalho, enquanto que a exigência pela polivalência surge a partir da necessidade, por parte das empresas e indústrias, de contar com cada vez menos indivíduos em seus quadros de funcionários. (WERTHEIN, 2000; FILATRO, 2009; COOL E ILLERA; TRACTENBERG E STRUCHINER, 2010).

Para suprir tais necessidades, o homem se vê constantemente pressionado a adquirir novas competências, estando entre elas o domínio de um outro idioma. Ao mesmo tempo, como destaca Ventura (2009), a Internet é um meio de comunicação que permite o surgimento de novas formas de interação social, como as chamadas comunidades virtuais e as redes sociais.

Uma vez que educação, tecnologia e contexto político-econômico são áreas interdependentes, já é possível identificar, no ensino técnico/profissionalizante da atualidade, diversos esforços no sentido de tornar a aprendizagem por competências (e de idiomas) uma proposta coerente com o contexto da Sociedade da Informação. Dentre tais propostas, existe a sugestão de explorar o uso das TIC e dos espaços virtuais, para aprendizagem profissional em horários flexíveis. (WERTHEIN, 2000; VENTURA; FILATRO, 2009; COLL E ILLERA; SILVA, PESCE E ZUIN; TRACTENBERG E STRUCHINER, 2010).

Machado (2010), citando Miranda, Morais e Dias (2007), afirma que “associando as permanentes transformações e necessidades de mudança que a sociedade experimenta, com as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação surgem os ambientes online como plataformas de apoio ao



desenvolvimento da educação e da formação, apoiados em estratégias que exigem o envolvimento e a colaboração dos intervenientes como aspectos estruturantes para a construção do conhecimento.”. Parte desses ambientes de apoio se apresenta sob a forma de Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA).

Segundo Coll, Bustos e Engel (2010), as expressões “comunidades de aprendizagem” (CA) e “comunidades virtuais de aprendizagem” (CVA), passam a incorporar os discursos no transcurso dos últimos 15 anos e são difundidas por conta principalmente de quatro fatores. São eles:

- (i) a importância concedida ao conhecimento e à aprendizagem na chamada sociedade da informação, que em algumas vezes é chamada de sociedade da aprendizagem;
- (ii) A aceitação crescente de enfoques, pressupostos e teorias psicológicas e psicoeducacionais que destacam a importância dos fatores contextuais, sociais, culturais, relacionais e colaborativos nos processos de aprendizagem;
- (iii) o acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), assim como sua ubiquidade e sua incorporação progressiva em praticamente todos os âmbitos da vida cotidiana; e
- (iv) a preocupação pela transformação e qualificação dos sistemas educacionais escolares e das escolas.

Experiências de ensino por meio de Comunidades de Aprendizagem ou de comunidades virtuais de aprendizagem tem tido maior repercussão no âmbito da educação para adultos uma vez que, no contexto da educação corporativa, a aprendizagem situada a distância tem sido bem explorada.

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo conceituar as chamadas comunidades virtuais (CV), propondo-as como recurso didático dentro do ensino de idiomas e discutindo seus aspectos positivos e negativos como instrumento favorecedor da aprendizagem de uma língua estrangeira.



Comunidades

No sentido mais amplo,

temos uma comunidade quando encontramos um conjunto de pessoas que compartilham características ou interesses comuns, que se comunicam para mantê-los e materializá-los; que podem ter um, vários ou nenhum objetivo compartilhado; que desenvolvem por meio das suas atividades e práticas um sentido de identidade; que compartilham regras e acordos implícitos ou explícitos; que muitas vezes também compartilham um território ou um espaço geográfico e que desenvolvem estratégias para socializar os novos membros (COLL, BUSTOS e ENGEL, 2010. p. 270).

Tal conceito também é aceito e difundido por Ventura (2009) e Pesce, Silva e Zuin (2010), Dentre esse sem número de comunidades, é possível encontrar as Comunidades de Prática e as Comunidades de Aprendizagem. Segundo Coll, Bustos e Engel (2010, p. 270), “as comunidades de prática se caracterizam por sua ubiquidade (todos pertencemos a múltiplas comunidades de prática em um momento dado de nossas vidas: em casa, no trabalho, na escola, em nossos interesses, etc.) e por seu dinamismo (as comunidades de prática as quais pertencemos mudam no transcurso de nossas vidas)”.

Comunidades de Prática

Coll, Bustos e Engel (2010) vão destacar como características dominantes de uma comunidade de prática as seguintes (idem, p. 271):

(i) **O campo de trabalho ou de interesse** (as comunidades de prática não são um clube de amigos ou uma rede de conexões e relações entre pessoas);

O pertencimento, que implica um nível mínimo de conhecimento desse campo, uma competência comum que distingue os membros daqueles que não pertencem à comunidade;

(ii) **A comunidade**, dado que os membros perseguem um interesse comum no domínio específico, participam de



atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros e compartilham informação (não basta ter o mesmo trabalho ou a mesma profissão para formar uma comunidade de prática; é necessário, além disso, interagir e aprender juntos);

(iii) **a prática**, dado que os membros de uma comunidade de prática desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar e resolver problemas recorrentes.

Com relação aos ganhos pedagógicos das comunidades de prática, os autores pontuam que essa, permite aproximar a experiência escolar da vida cotidiana em pelo menos três dimensões (idem, p. 271):

(i) **A primeira**, interna da escola ou da sala de aula, aponta para a possibilidade de criar “experiências de aprendizagem na prática” por meio da participação em comunidades sobre temas associados aos conteúdos curriculares (a comunidade de biologia, de química, de fotografia, etc.);

(ii) **A segunda**, que se refere à relação da escola com o ambiente, advoga em favor de vincular a experiência dos estudantes com as práticas reais mediante formas periféricas de participação em comunidades que estejam fora das paredes da escola.

(iii) **E a terceira**, relacionada com a aprendizagem ao longo da vida, sugere a conveniência de promover a organização da comunidade de prática que, fora os períodos escolares iniciais e comuns, concentram-se em temas ou tópicos de interesse para os estudantes.

Feitas as considerações iniciais sobre as comunidades e reconhecendo as comunidades de prática como *locus* de valorização da discussão sobre as ações dos sujeitos, partimos para o conceito de comunidades de aprendizagem.

Comunidades de Aprendizagem

Tomando por base as ideias de Cuthbert, Clark e Linn (2003), os Coll, Bustos e Engel (2010) compreendem Comunidades de Aprendizagem (CA) como aquelas que favorecem a compreensão e desenvolvem um sistema comum de critérios para



a avaliação de ideias. Uma CA busca propiciar que os membros da comunidade compartilhem e construam ideias e com isso melhorem sua própria compreensão.

Tomando por base as ideias de Lewis e Allan (2005, p. 8), esses autores vão afirmar que CA são “um grupo de pessoas que colaboram e aprendem juntas e que são, frequentemente, guiadas ou ajudadas para alcançar uma meta específica ou para cumprir alguns objetivos de aprendizagem.”

Para Coll, Bustos e Engel (2010, p. 272), “as CA podem ser entendidas também como um movimento que defende uma revisão profunda da organização e do funcionamento da educação formal, uma revisão que inclua o que (os objetivos e os conteúdos), o como (os métodos pedagógicos), o quem (os agentes educacionais), o onde (os cenários educacionais) e, principalmente, o para que (as finalidades) da educação”.

Sobre esse tipo de comunidade, os autores vão estabelecer uma classificação em três categorias: “os dois primeiros são referentes às salas de aula e às instituições educacionais organizadas como CA, e o terceiro, referente ao contexto social e comunitário” (idem, p. 272).

As salas de aula organizadas como CA nos mostram um grupo de pessoas que geralmente é composto por um professor e por um grupo de alunos com diferentes níveis de experiência, conhecimento e perícia, que aprendem juntos graças ao seu envolvimento e participação em atividades autênticas e culturalmente relevantes, graças à colaboração que estabelecem entre si, à construção do conhecimento coletivo que desenvolvem e aos diversos tipos de ajuda que prestam mutuamente. As salas de aula como CA são caracterizadas pela existência de uma cultura da aprendizagem que supõe o envolvimento de todos os participantes em um esforço conjunto para compreender e construir um conhecimento coletivo (p. 272).

As instituições educacionais organizadas. O foco de uma escola que funciona como CA é a cultura da aprendizagem que se estende a todas as suas instâncias e a todos os seus membros, dado que é a instituição, em seu conjunto, que está comprometida na aquisição e no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades. Nas escolas organizadas como



CA, as estruturas hierárquicas e burocráticas se diluem e são substituídas pelo trabalho colaborativo. Professores e alunos aparecem envolvidos conjuntamente em atividades de indagação e pesquisa que são, cultural e pedagogicamente, relevantes e que atravessam diferentes disciplinas e âmbitos de conhecimento, rompendo, assim, com a tradicional divisão do currículo em compartimentos isolados. São além disso, instituições integradas na comunidade, que projetam suas atividades sobre esta, são sensíveis às suas preocupações e necessidades (p. 273).

As CA como instrumento de desenvolvimento social e comunitário são orientadas ao desenvolvimento econômico e social por meio da educação dos adultos, da aprendizagem ao longo da vida, da formação e da inserção laboral. Surgem em um ambiente caracterizado pela globalização econômica, política e cultural e como resposta às demandas e desafios que a sociedade da informação e do conhecimento representam para as comunidades locais, regionais, nacionais ou supranacionais. (p. 273).

Quando transpomos essas concepções para os ambientes virtuais, passamos das comunidades de aprendizagem às comunidades virtuais de aprendizagem.

Comunidades Virtuais de Aprendizagem

As Comunidades Virtuais (CV) são, na perspectiva de Coll, Bustos e Engel (2010):

espaços de interação, de comunicação, de troca de informação ou de encontro associados às possibilidades que as TIC oferecem para criar um ambiente virtual - do correio eletrônico aos mais complexos sistemas de administração de conteúdos baseados na internet. Nas CV, os membros estão conectados através da rede e não dividem um espaço físico, mas apenas o espaço virtual que criaram para esse fim. [...] A participação não está associada a espaços reais compartilhados, mas ao interesse ou necessidade de participação de seus membros. (p. 274).

Desta forma, nas comunidades virtuais vão existir diferentes níveis de interação e esses diferentes níveis vão trazer diferentes benefícios associados aos



objetivos e expectativas de seus membros (VENTURA, 2009). Acerca disso, Coll, Bustos e Engel (2010), vão afirmar que existem três níveis. São eles:

(1º Nível) Comunidades Virtuais de Interesse (CVI) - são aquelas que permitem seus membros obtenham informação atualizada sobre o objeto de interesse a qualquer hora e de qualquer lugar. O interesse deve ser entendido aqui como “interesse por ter acesso a outros”, no sentido de vincular-se com outras pessoas para estabelecer comunicação, procurar ajuda, apoio ou possibilidades de troca. Em sentido estrito, os membros filiam-se voluntariamente às CVI e perseguem o objetivo de entrar em comunicação com outros, os quais podem, ou não, compartilhar seus pontos de vista e manter os filiados atualizados; ou, simplesmente, tentam encontrar um espaço de pertencimento, no qual compartilhar gostos e interesses, sejam eles de natureza profissional ou lúdica. (p. 275).

(2º Nível) Comunidades Virtuais de Participação (CVP) - se organizam em torno de uma prática específica; por exemplo, um grupo de profissionais em torno de uma temática; um grupo de pessoas que trabalham em uma empresa em torno da solução para um problema; um grupo de professores que trocam informações sobre o mesmo grupo de estudantes; ou ainda um grupo de especialistas em software compartilhando informação sobre como usá-lo e aperfeiçoá-lo. Neste tipo de comunidade, a filiação costuma ser voluntária - embora também possa ser requerida, como no caso das CVP dentro de organizações ou empresas - enquanto o nível de desenvolvimento continua sendo uma decisão pessoal. Geralmente, os mais envolvidos são os fundadores e em torno de suas propostas surgem participantes que assumem papéis mais ativos. (p. 276)

(3º Nível) As comunidades virtuais de aprendizagem - têm como foco, portanto, um conteúdo ou tarefa de aprendizagem e são caracterizadas por, além de serem constituídas como uma comunidade de interesses e de participação, utilizarem os recursos oferecidos pelo universo virtual tanto para trocar informações e comunicar-se como para promover a aprendizagem. Nas CVA, a filiação pode continuar sendo voluntária, mas - principalmente no caso dos projetos e das propostas mais institucionais, nos quais as comunidades são criadas para que os membros se integrem e participem como parte de seus programas regulares de estudo - a filiação, a participação e o compromisso deixam de ser regulados



somente pelas regras que a comunidade desenvolve, passando a ser modulados pelas exigências das instituições, dos programas educacionais ou das atividades de aprendizagem. Nas CVA é possível que recaia sobre alguns membros, mais do que sobre outros, a responsabilidades de ajudar ou guiar os outros membros da comunidade em seu processo de aprendizagem. Normalmente, responsabilidade recai nos membros identificados como “professores”, “tutores”, “consultores” ou “coordenadores”, aqueles que supostamente possuem, em virtude de sua maior experiência e conhecimento, a capacidade para guiar e ajudar o restante dos membros da comunidade na busca por alcançar os objetivos de aprendizagem. Contudo, cabe destacar que, pela sua própria natureza, nas CVA, todos os membros estão potencialmente habilitados para ajudar e apoiar os outros membros. (p. 276).

Construindo Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Nos processos pelos quais uma comunidade virtual de aprendizagem deve passar para se constituir efetiva enquanto tal, três aspectos merecem uma atenção especial no que concerne ao projeto e à implantação de uma CVA. São eles:

O primeiro refere-se à necessidade de um marco teórico que guie o processo de ensino e aprendizagem;

O segundo aspecto é a necessidade de conhecer a variedade de sistemas e ferramentas disponíveis, assim como suas características principais, com a finalidade de escolher os mais apropriados para os objetivos da comunidade;

O terceiro aspecto que convém considerar no projeto e implantação de uma CVA refere-se aos papéis e responsabilidades de seus membros. É necessário que a partir da fase de projeto já sejam especificados pelo menos os papéis de administrador e coordenador da comunidade, assim como o de professor ou facilitador. Também será necessário acrescentar os papéis internos associados às equipes de trabalho ou subcomunidades quando a estratégia geral de trabalho incluir uma dinâmica de grupos ou de equipes. (COLL, BUSTOS e ENGEL, 2010, p. 282)



Aprendizagem do Inglês em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem

No âmbito de um curso de língua inglesa, professora de Idiomas, atuando na área há aproximadamente 4 anos, iniciou um novo semestre letivo vivenciando uma nova experiência: promover um curso de inglês em nível básico na modalidade presencial. O método no âmbito deste curso ocorria da seguinte forma; os encontros presenciais ocorreriam duas vezes por semana, com duração de 3 horas por dia, o que resultaria semanalmente em: 6 horas de aula presencial, conteúdo referente a uma ou duas unidades do material didático baseado na mídia impressa.

Trata-se de uma turma de inglês em nível básico em regime intensivo, o que indicava alta possibilidade de que parte dos estudantes nunca tivesse estudado inglês fora do contexto da escola regular. O fato de a turma ocorrer à noite indicava ainda que todos os integrantes da mesma tinham uma rotina diária ocupada, impedindo-os de dedicarem-se aos estudos ao para além da sala de aula.

A turma composta por 17 alunos sendo, por 4 alunos e 13 alunas, com faixa etária entre os 18 e 63 anos. Dentre estes indivíduos, 4 eram estudantes universitários, 1 era aposentado e o restante trabalhava. Apenas um dos alunos não tinha atividades além do curso de inglês.

Em relação ao contato anterior com o idioma, 4 dos estudantes nunca havia participado de cursos de idiomas, 2 deles não tiveram o oportunidade de estudar tal idioma sequer na escola regular, 1 já havia viajado ao exterior, 3 já haviam estudado inglês previamente, mas evadiram por razões diversas. Em relação à motivação para fazer o curso: 10 relatavam interesse em ter um segundo idioma por questões profissionais e por desejo pessoal, 3 relatavam somente o desejo pessoal e 4 afirmaram estudar o idioma exclusivamente por fins profissionais. Dentre os estudantes, 14 descreveram sua rotina diária como “ocupada”.

Diante de um grupo com tais características e de um curso em formato tão específico, a professora decidiu experimentar uma nova estratégia de aprendizagem para os seus alunos, que funcionasse de forma rápida, que permitisse



a experimentação do idioma e que, acima de tudo, possibilitasse ao estudante perceber o processo de aprendizagem como algo prazeroso. A intenção era permitir a interação dos estudantes e a aprendizagem dentro de uma proposta que permitisse o treino das competências a serem adquiridas de forma proativa e colaborativa.

A aprendizagem colaborativa é um processo de interação no qual se compartilham, negociam-se e constroem-se significados em grupo, para solucionar problemas ou criar algo. (ONRUBIA, COLOMINA E ENGEL, 2010)

Trabalhar em grupo e visando a aprendizagem colaborativa exige, segundo Dellenbourg e col (in ONRUBIA, COLOMINA E ENGEL, 2010) a compreensão e diferenciação de três paradigmas:

“O paradigma do efeito tenta confirmar a suposição de que determinadas formas de organização em sala de aula - e, especificamente, uma organização cooperativa - dão lugar, sempre e de maneira generalizada, a um melhor rendimento por parte dos alunos. (...) O paradigma das condições (...) concentra-se em identificar as características das situações cooperativas que poderiam ser associadas a um melhor rendimento e aprendizagem por parte dos alunos. (...)

O paradigma da interação emerge a partir da tomada de consciência de que essas variáveis, fatores ou condições não têm efeitos simples na aprendizagem dos alunos, uma vez que interagem umas com as outras de forma complexa.”

Quando as noções de aprendizagem colaborativa são aplicadas com o suporte das TIC, tem-se a chamada aprendizagem colaborativa apoiada por computador (Computer-supported collaborative learning - CSCL), que pode ser



utilizada em cursos completamente a distância ou de forma mista. (ONRUBIA, COLOMINA E ENGEL; SILVA, PESCE E ZUIN, 2010)

Com base nestes ideais, a instrutora decidiu tentar a criação de um grupo de atividades utilizando o site de rede social Facebook (Fig. 1), com o objetivo de complementar a aprendizagem ocorrida em sala de aula.

Fig. 1 - Tela Inicial do Facebook



Fonte: <http://www.facebook.com>

O Facebook é uma rede social criada em fevereiro de 2004, com o intuito de facilitar a troca de informações de forma rápida entre pessoas de uma mesma rede de conexões. Para fazer parte do Facebook é preciso criar uma conta de usuário no site. Tal cadastro é gratuito, e o usuário deve inserir informações tais como seus dados pessoais, formação acadêmica e profissional, tópicos de interesse e quaisquer outras informações que considerar relevantes. Tais dados formam o perfil pessoal do usuário. O compartilhamento de dados se dá através da divulgação de imagens, vídeos e mensagens, que são instantaneamente inseridas no espaço de atualização (chamado de “feed de notícias”) de todas as pessoas com quem o usuário está conectado.



O formato de interação em grupo no Facebook é mais recente, tendo sido criado no final de 2011. O grupo permite que seus integrantes tenham uma interação mais direcionada e “particular”, uma vez que somente os integrantes do grupo poderão visualizar e interagir com os dados inseridos neste espaço. O Facebook permite a formação de 3 tipos de grupo: (1) grupo aberto, no qual qualquer usuário pode ver as informações sobre membros e tópicos; (2) grupo fechado, no qual pessoas não participantes do grupo podem ver quem compõe o grupo, mas não tem acesso aos tópicos de discussão e outros *posts*; e (3) grupo secreto, no qual as informações sobre membros e publicações só estão disponíveis após a aceitação do usuário no grupo. Para a proposta junto a essa turma, foi escolhido o formato secreto. A tela de criação de um grupo pode ser visualizada na Fig. 2.

Figura 2 - Aba para criação de grupo.

Criar novo grupo

Nome do grupo:

Membros:

Privacidade:

- Aberto**
Qualquer pessoa pode ver o grupo, quem está nele e o que membros publicam.
- Fechado**
Qualquer pessoa pode ver o grupo e quem está nele. Somente membros podem ver as publicações.
- Secreto**
Somente membros podem ver o grupo, quem está nele e o que membros publicam.

Criar **Cancelar**

Fonte: <http://www.facebook.com>



Após a escolha do grupo, definição do nome, descrição dos objetivos do mesmo e adição dos usuários no grupo é possível visualizar o mural do grupo, espaço em que todas as atualizações ficam visíveis. Neste ambiente, na parte superior, se vê as imagens dos usuários integrantes do grupo, além do nome do mesmo, e as abas “Sobre”, “Eventos”, “Fotos” e “Arquivos”, conforme a Fig 3.

Figura 3 - Visão geral do grupo, suas abas e ferramentas



Fonte: <http://www.facebook.com>

A primeira aba - “Sobre” - leva ao espaço no qual é possível encontrar as informações básicas sobre o grupo, objetivos, regras e orientações básicas. A aba “Eventos” permite a criação e visualização de eventos. Neste espaço é possível que o usuário indique se há interesse ou não em participar do referido acontecimento. A aba “Fotos” contem todas as imagens postadas no grupo. Tais imagens podem ser



organizadas em álbuns, conforme a Fig. 4, ou imagens isoladas não pertencentes a nenhum álbum, que ficam expostas no espaço inferior da aba. Por fim, a aba “Arquivos” permite que sejam disponibilizados documentos no espaço virtual, normalmente sob a forma de texto.

Figura 4 - Visão da aba “Fotos”.



Fonte: <http://www.facebook.com>

Abaixo das abas, estão disponíveis as ferramentas de “Escrever publicação”, que disponibiliza a mensagem escrita por qualquer participante diretamente no mural do grupo e “Foto/Vídeo”, que permite a postagem de imagens (tanto agrupadas em álbum quanto isoladas) ou vídeos (que podem vir de outros sites, como o youtube, ou capturados naquele momento, via webcam). O uso da ferramenta Álbum/vídeo alimenta simultaneamente o mural do grupo e a aba “Fotos”. Há ainda a ferramenta “Perguntar” possibilita a criação de enquetes ou atividades de múltipla escolha, e é



atualizada em tempo real, à medida que as pessoas registram suas respostas às perguntas. Por fim, a ferramenta “Carregar arquivo” permite que seja feito o upload dos arquivos de texto no mural do grupo e na aba “Arquivos”.

Criado o grupo e inseridos os alunos, foram criados basicamente dois tipos de atividade: as atividades de Fórum, a partir das quais a professora criava um *post* no mural do grupo e os alunos contribuíam com o *post* da forma solicitada (ex: “apresente-se para seus colegas usando expressões informais”, “convide 4 colegas para fazerem algo. Eles devem responder usando expressões formais.”) e as atividades de formação de Álbum, em que os alunos deveriam contribuir com uma foto sobre o tema do álbum e criar frases sobre elas (“Poste uma foto de uma parte de sua casa. Descreva que parte é esta e quais móveis existem ou não, usando o “there to be” ou “O que você fez nas últimas férias? Poste uma foto que represente algo que você fez e fale sobre suas férias. Lembre-se de usar o passado simples.”). Um exemplo de uma postagem no mural pode ser visualizada a partir da Fig. 5.

Figura 5 - Exemplo de postagem em mural



Fonte: <http://www.facebook.com>



As atividades de álbum eram organizadas de acordo com o assunto estudado, e os estudantes podiam ler as produções uns dos outros, responder, comentar e curtir estas produções. A participação nas atividades do grupo não implicava em nota para o curso. Um exemplo de atividade de Álbum pode ser visualizado na Fig. 6.

Figura 6 - Exemplo de atividade de formação de Álbum



Fonte: <http://www.facebook.com>

A participação nas atividades dentro do Facebook não eram obrigatórias e nem contribuíam para o complemento das notas dentro do curso em tela. Ainda assim, a resposta às atividades da comunidade foi bastante positiva: dos 17 estudantes, 14 aderiram à comunidade. Dentre os 3 que não participaram, 2 evadiram do curso antes de chegarem à metade do mesmo. A outra estudante apresentava sempre um desempenho regular nas atividades feitas em sala de aula.

Dentre os estudantes que aderiram à prática de participar do grupo, nenhum evadiu ou foi reprovado. 6 visitavam o grupo mais de 2 vezes por semana independente de haverem ou não novas atividades. Estes estudantes costumavam tirar dúvidas sobre o conteúdo via grupo, e criavam tópicos por iniciativa própria,



muitas vezes para discutir algumas dúvidas, e às vezes para mostrar uma imagem divertida que utilizava o inglês como idioma original, ou para divulgar piadas que envolviam o idioma em certo nível.

Tais atividades eram permitidas, pois se encaixavam, na visão da professora, no uso do inglês de forma divertida, prazerosa. 3 estudantes visitavam a comunidade apenas para a realização das atividades, não explorando os outros recursos e não visitando as produções dos companheiros com frequência. O restante dos alunos realizava parte das atividades, mas se engajava bastante na divulgação de atividades “de lazer” dentro do grupo.

Os alunos passaram a comentar atividades, fotos e postagens da comunidade em sala de aula; alguns estudantes avisavam aos outros sobre a postagem de novas atividades dentro da comunidade, para que todos pudessem realiza-las; depois de um tempo, os alunos passaram a comentar sobre fotos e posts postados no Facebook, no perfil pessoal dos colegas - um indício de que agora parte deles se “acompanhava” fora da sala de aula, reforçando os laços afetivos e o prazer em estar presente em sala de aula, junto a essas novas amizades. Tal postura corrobora com as declarações de Ventura (2009), que defende que apesar de comunidades virtuais permitirem a ocultação de identidades ou a dissimulação de personalidades e comportamentos, é comum que os membros de comunidades virtuais venham a formar laços sociais, trocar confidências, compartilhar gostos e desejos e enfim transportar para o ambiente virtual características que indiquem a existência de uma socialização real.

Em relação aos benefícios acadêmicos, foi possível identificar: melhor desempenho dos estudantes que participavam da comunidade de aprendizagem; maior discussão e engajamento de vários estudantes para sanar as eventuais dúvidas de alguns indivíduos; e a prática dos pontos gramaticais e do vocabulário de modo informal, pessoal e espontâneo.

Os 14 alunos participantes da comunidade de aprendizagem classificaram a experiência como positiva e solicitaram que o grupo fosse mantido até o retorno às



atividades letivas, com as justificativas de manterem um espaço de prática durante as férias e continuarem em contato para além do momento do nível básico.

Discussão

É muito difícil identificar nas comunidades virtuais se elas são CVI, CVP ou CVA, pois não se sabe bem os limites que separam uma da outra. “As fronteiras entre os três tipos de CV não são delimitadas com exatidão e, além disso, as CV costumam ser dinâmicas e são expostas a contínuos processos de mudança e transformação, de modo que uma CVI pode evoluir com o tempo para transformar-se em uma CVP ou até em uma CVA e inversamente, uma CV configurada no início como CVA pode evoluir para uma CVP ou até para uma CVI” (COLL, BUSTOS e ENGEL, 2010, p. 277).

Também é necessário evidenciar que as CVA não são sempre idênticas e diferem “significativamente entre si em função das características de seus membros; do contexto institucional no qual estão imersas; do alcance institucional; do nível educacional; da natureza do conteúdo; da natureza da atividade e da sua temporalidade; etc” (idem p. 277 - 278).

Ao levar-se em consideração a experiência relatada, é possível observar a necessidade de discussão de alguns pontos: (i) embora a experiência aponte diversos ganhos para o estudante, no sentido de oportunizar um momento prazeroso e significativo de aprendizagem, às vezes se aproximando do autodidatismo (ALMEIDA, 2009), quais são as exigências para que o recurso das CVA difundido e amplamente utilizado dentro das instituições de ensino? (ii) Qual o preparo que o instrutor/mediador necessita para utilizar tal recurso?

Diante destes questionamentos, é necessário não somente refletir acerca da experiência vivida e relatada neste trabalho, mas se faz fundamental ir ao encontro de referências que permitam a discussão da temática. Afinal, como refere Werthein (2000), “as promessas [da Sociedade da Informação] não podem impedir a constatação de inúmeros desafios e problemas. Alguns são técnicos, outros de natureza social, outros ainda puramente econômicos”.



A instalação da VCA como recurso didático nas instituições de ensino

Quando se pensa a respeito das exigências para que o uso das CVA ocorra de forma padronizada em uma instituição, é preciso, a priori, que a instituição apresente dois pré-requisitos: (A) computadores com acesso à Internet, para que o professor consiga criar sua comunidade, alimente-a com tópicos a serem discutidos e experimentados, consiga visualizar o processo ensino-aprendizagem ocorrendo através das contribuições dos alunos/usuários e tenha a possibilidade de intervir quando necessário; e (B) equipes docente e de suporte pedagógico que compreendam a proposta de forma adequada. Sem tal percepção por parte das equipes e instituição, o uso de redes sociais e/ou quaisquer outros recursos disponíveis na atualidade que fujam da lista de “recursos-padrão” (quadro branco, equipamento multimídia, apresentações de slides e vídeos/músicas) serão incompreendidos, pré-julgados e considerados inadequados.

Durante o período de realização do curso, a implantação das atividades na CVA foi executada pela instrutora fora de seu horário de trabalho, de forma voluntária. Nos horários entre uma aula e outra a moderadora utilizava os computadores da instituição de ensino para alimentar a CVA. Em poucas semanas que o Facebook estava sendo utilizado nos computadores da sala de professores, a moderadora foi notificada que a instituição optou por bloquear o acesso de todos os computadores do prédio ao Facebook, pois alguns instrutores estavam fazendo “uso indiscriminado” do mesmo durante o horário de trabalho. Com tal limitação, a alimentação do espaço virtual e a observação dos processos de aprendizagem tornaram-se menos constantes.

Machado (2010), ao analisar os desafios na implementação do e-learning de uma forma geral, aponta alguns desafios que precisam ser discutidos e solucionados antes de se optar pelo uso generalizado de recursos como as CVA no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma instituição de ensino. São eles:



- Necessidade de excelentes infraestruturas de suporte tecnológico e boa assistência técnica;
- Competências e reconhecimento profissional dos professores que vão desenvolver suas atividades utilizando tal abordagem;
- Alguma variedade de recursos do tipo “e-conteúdos”, com a necessidade de disponibilização de material online de fácil acesso, download e utilização;
- Acesso a tecnologias que permitam o contato com tais conteúdos;
- Possibilidade de adesão e envolvimento nas práticas do e-learning por parte de outros docentes e dos alunos;
- Gestão administrativa.

Os desafios da formação e reconhecimento do docente.

Outra reflexão que se faz importante é quanto ao preparo que o instrutor/mediador (chamado, no universo das CVA, de “e-moderador”) precisa ter para utilizar o recurso do Facebook em suas aulas: embora a rede social funcione de forma simples, a mesma causa alguma estranheza no início, então é importante que o profissional que pretende utilizar a rede como recurso pedagógico já esteja familiarizado com a mesma. Ao comparar-se a rede social Facebook com as demais, é visível a facilidade que esta apresenta no que se refere à transmissão/divulgação de informações, o que exige atenção no referente à privacidade dos participantes do grupo e o conteúdo das informações transmitidas. É importante, portanto, que o professor, ao propor o uso de VCA como recurso para suas aulas, esteja familiarizado com o ambiente virtual, com o uso das TIC de uma forma geral e com as questões éticas e legais que podem interferir no bom andamento das aulas.

É interessante ainda que, compreendendo a utilidade do recurso e a necessidade de dedicação à manutenção da CVA, a instituição defina junto a seu



quadro de funcionários uma forma apropriada de remunerar o mediador por suas atividades dentro do ambiente, uma vez que manter um nível apropriado de utilização do recurso exige alimentação constante do espaço e, conseqüentemente, tempo para criar atividades, observar seu desenvolvimento por parte dos estudantes e dar a eles feedback apropriado. Segundo Silva, Pesce e Zuin (2010), corroborado pelo discurso de Machado (2010), “o principal papel o *e-moderador* consiste em promover o envolvimento dos participantes de forma que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações.” Além disso, ainda segundo os autores, cabe ao *e-moderador* garantir que a CVA conte com *presença cognitiva, presença social e presença de ensino*, e os serviços prestados não podem limitar-se à moderação, como precisam expandir-se através da mediação da relação dos alunos entre si, com os conteúdos, os contextos e a comunidade. Trata-se, portanto, de uma função complexa; exercer tal papel de forma correta exige do profissional estudo, prática e tempo. As empresas precisam compreender este papel para que o *e-moderador* seja adequadamente reconhecido, valorizado e remunerado.

Como cita Machado (2010), cabe ainda ao *e-moderador* definir estratégias de avaliação e participação, afim de garantir que a colaboração do aluno ocorra de forma lúdica, criativa e envolvente.

Considerações Finais

O presente artigo discorre acerca das diferentes formas de Comunidades Virtuais e suas aplicações dentro da pedagogia. Ao enfatizar as CVA enquanto recurso didático, os autores demonstraram, através do relato de suas experiências junto a uma turma de idiomas que é possível formar CVA em redes sociais de forma simples, gratuita, e eficaz, desde que haja criatividade e que a instituição de ensino forneça um alicerce técnico, tecnológico e pedagógico para tal.

Quando se reflete a cerca dos desafios para a implantação do uso das CVA como recurso didático, Machado (2010) frisa que a distância física entre professores



e alunos, bem como a comunicação através das mídias, são inovações trazidas pela EaD para a rotina das instituições de ensino. Tais inovações, para alcançarem os resultados propostos, dependem diretamente de investimentos em tecnologia avançada e da mudança na cultura de professores e alunos, que ainda têm como parâmetro o modelo pedagógico puramente presencial.

Enquanto as instituições de ensino não conceberem as funções educadora e agregadora das TIC, estes recursos permanecerão subaproveitados e relegados exclusivamente à função de “lazer”. Werthein (2000) afirma que cabe a cada sociedade decidir os modos de melhor aproveitar as TIC. Em declaração semelhante, Atwell (2006, in SILVA, PESCE E ZUIN, 2010), declara que “não há software pedagogicamente neutro”. Por fim, Castells (1999), citando Melvin Kranzberg, destaca que “a tecnologia não é nem boa, nem ruim e também não é neutra.”, de modo que ela somente responde ao uso que lhe é dado. Os autores deste trabalho acreditam que para que tal decisão seja tomada de forma responsável, é necessário avaliar e experimentar tais tecnologias antes de excluí-las da gama de recursos pedagógicos de uma instituição/empresa.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - Volume 1**, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

COLL, C., ILLERA, J.; Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. In: COLL, C., MONEREO, C.; **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed; 2010

COLL, César; BUSTOS, Alfonso; ENGEL, Anna. As comunidades virtuais de aprendizagem. COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 13 (p. 268 - 286)

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD, in: LITTO, F., FORMIGA, M.; **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson



Education do Brasi; 2009.

MACHADO, A. C. T.; Comunidade de aprendizagem: uma experiência no âmbito de uma unidade curricular do mestrado em ciências da educação. Revista científica de educação a distância, v. 2, n. 3, jul-2010

ONRUBIA, J., COLOMINA, R., ENGEL, A.; Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa, In. COLL, C., MONEREO, C.; Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed; 2010

SILVA, M., PESCE, L., ZUIN, A. (org); Educação online: cenários, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

TRACTENBERG, Leonel, STRUCHINER, Miriam; A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: em busca de uma compreensão problematizadora. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago, p 65-77; 2010.

VENTURA, P. P. B.; A cultura como elemento formador de comunidades virtuais de aprendizagem. Revista Científica de Educação a Distância, v. 2, n. 2, dez-2009.

WERTHEIN, Jorge; A sociedade da Informação e seus desafios; Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago, p71-77; 2000.