

## UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Juliana Eugênia Caixeta<sup>1</sup>  
Lucas Benevides Lima Ribeiro<sup>2</sup>  
Mayara Cristina de Medeiros Leite<sup>3</sup>

### I. Referencial Teórico

Por educação a distância (EaD) entendemos a modalidade de ensino “na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Art. 1º do Decreto nº 5622/2005). Essa modalidade é regulada por uma legislação específica, Decreto nº 5622/2005, por exemplo, e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. Nos últimos 10 anos, a EaD tem sido a modalidade educacional que mais cresce no Brasil. Desde o ano 2000, o quantitativo de alunos da EaD aumentou mais de 45.000% (Ribeiro, 2011), inclusive, o Censo Educacional da Educação Superior, 2010, confirmou a tendência de crescimento dos cursos na modalidade a distância, que atingem 14,6% do total do número de matrículas no Brasil (BRASIL, 2011). Para Lima (2012),

A EAD possui qualidades importantes para o avanço da educação no Brasil como a mobilidade, flexibilidade, otimização de investimentos, racionalização da logística de estudos e qualidade dos materiais disponibilizados no mercado. Por isso ela é um dos pilares para a ascensão do ensino no nosso país (web).

Se por um lado, o crescimento da EaD é vertiginoso no Brasil; igualmente

<sup>1</sup> Faculdade UnB Planaltina, Doutorado em Psicologia, Grupos de pesquisa: GPCULT/UnB e Grupo de Pesquisa em Cultura, Educação e Desenvolvimento/Unit., [eugenia45@hotmail.com](mailto:eugenia45@hotmail.com).

<sup>2</sup> Faculdade UnB Planaltina, Graduação em Licenciatura em Ciências Naturais (em andamento), Projeto Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula: possibilidades de mediação para o ensino de ciências, [lucas\\_benevides@hotmail.com](mailto:lucas_benevides@hotmail.com).

<sup>3</sup> Faculdade UnB Planaltina, Graduação em Licenciatura em Ciências Naturais (em andamento), Projeto Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula: possibilidades de mediação para o ensino de ciências, [mayara.tilibras.cristina81@gmail.com](mailto:mayara.tilibras.cristina81@gmail.com).

vertiginoso é o desafio da construção de estratégias mediacionais que possibilitem garantir ações pedagógicas interativas, fundamentadas na ação dialógica. Lapa (2009) e Matta e Carvalho (2008) são autores que defendem as comunidades de aprendizagem como espaços privilegiados de construção de conhecimento na EaD, por serem espaços de concretização de sujeitos coletivos, em que os participantes se constroem nas e pelas interações possibilitadas nos diferentes espaços virtuais de aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi estudar os significados do conceito “comunidades de aprendizagem” que foram construídos por diferentes autores em artigos científicos na área da educação a distância. Estudar esse conceito é relevante porque as características que marcam as comunidades de aprendizagem são a interação e a intencionalidade. Portanto, no âmbito da educação a distância, comunidades são constituídas e construídas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) seja pela matrícula de uma turma de alunos na sala on line, seja pelas estratégias que os professores e tutores utilizam na mediação das interações para a construção coletiva e colaborativa de conhecimento no AVA. Portanto, entender os significados que são atribuídos e construídos sobre as comunidades de aprendizagem pode aprimorar a atuação dos profissionais de educação na medida em que possibilitam ampliar suas concepções de interatividade e gerar espaços solidários e colaborativos de trabalho dentro e fora do AVA.

## II. Metodologia

Para realizar essa pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, uma vez que estamos interessados na produção de sentidos que emergem na/da interação pesquisadores-textos (Bauer, Gaskell & Allum, 2003). Portanto, uma importante preocupação dos cientistas de abordagem qualitativa é interpretar os fenômenos humanos e sociais. É o que Geertz (1978) denomina de interpretar a interpretação, uma espécie de tradução:

‘Tradução’, neste caso, não significa simplesmente remoldar a forma que outras pessoas têm de se expressar em termos das nossas formas de expressão [...], mas sim mostrar a lógica das formas de expressão deles, com nossa fraseologia (Geertz, 1998, p.20).

Nesta perspectiva, os pesquisadores não são elementos separados do processo de

pesquisa. Nas palavras de Azevedo, Campolina & Pedroza (2000, p.3), temos:

A pesquisa bibliográfica entendida sob uma perspectiva qualitativa, implica que o pesquisador produz idéias ao longo da investigação permeando todo o processo. A delimitação do tema, as escolhas metodológicas que precisa fazer, bem como, a escolha e a seleção das fontes, estão intimamente relacionadas [...] à fundamentação teórica, concepções de ciência e de ser humano.

Branco e Valsiner (1997) concordam e pensam a metodologia como um processo cíclico que envolve aspectos teóricos, fenômeno, intuição e visão de mundo que se relacionam dialeticamente entre si. Os autores defendem que os dados construídos na pesquisa qualitativa devem ser discutidos de forma a compor uma teoria e não, simplesmente, “engrossar” o conhecimento científico prévio, até porque os dados foram construídos num determinado contexto histórico e cultural e, sendo a realidade dinâmica, a interpretação se faz sobre um recorte de uma realidade em movimento.

Com isto posto, neste trabalho, entendemos a pesquisa bibliográfica aquela que é construída a partir de material já elaborado, principalmente, em livros e artigos científicos. Segundo Gil (2009), a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (p.51).

Para explicar como se desenvolve a pesquisa bibliográfica, Leite (2011) cita Rodrigues (2006), que subdivide este tipo de pesquisa em diversas etapas: escolha do tema, delimitação do tema, coleta do material bibliográfico, leitura e documentação das informações, redação e revisão do trabalho. Gil (2009) alerta que a qualidade da pesquisa bibliográfica está, não apenas no cumprimento de suas etapas, mas, também, na qualidade dos dados coletados, por isso, a importância de se explicitar bem o processo de construção do corpus da pesquisa.

## **2.1. Corpus da Pesquisa**

Quarenta e um artigos científicos foram selecionados para compor o corpus dessa pesquisa. Desses, utilizamos nove artigos para análise, por estarem diretamente envolvidos com a temática de interesse desse trabalho. Deles, dois artigos são de periódico; um de anal de congresso nacional, três de anis de congressos internacionais e três de bibliotecas digitais de universidade ou instituições de pesquisa.



### 2.1.1. Procedimento de construção dos dados

A pesquisa bibliográfica foi feita com a mediação da internet, especificamente, de dois sites de busca de artigos científicos, comumente utilizados na academia: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) e [www.google.com/scholar](http://www.google.com/scholar) (PERSEGONA; PERSEGONA, 2009).

Para o processo de busca dos artigos, usamos palavras-chaves relacionadas às temáticas de nosso interesse. As primeiras palavras utilizadas foram: “comunidade de aprendizagem EaD”. Dessa primeira busca, conseguimos o seguinte resultado: zero artigo no Scielo e 7450 artigos no Google Acadêmico.

O número elevado de artigos na busca feita no Google Acadêmico, levou-nos a uma leitura dinâmica dos títulos e a confirmação de que muitos artigos não nos ajudariam a responder nossa pergunta de pesquisa: quais são os significados do conceito comunidades de aprendizagem em artigos científicos que tratam a educação a distância?

Com esta constatação, a equipe da pesquisa optou por realizar refinamentos sucessivos na pesquisa. Portanto, passamos a utilizar os recursos de pesquisa avançada do Google (PERSEGONA; PERSEGONA, 2009), principalmente, os recursos: +, aspas, or ou -. Nosso primeiro refinamento procurou excluir artigos que tratassem de temas vinculados a desenvolvimento de softwares, por exemplo: “-arquitetura”, “-design”, “-panorama”, “-avaliação”. A exclusão sucessiva desses termos, num primeiro momento e, associadas, num segundo, permitiu-nos chegar ao resultado de 41 artigos.

### 2.2. Procedimento de análise dos dados

Para analisar a linguagem, utilizaremos o dialogismo, que a compreende como um fenômeno social e interativo, por isso, impossível de se estudar fora do contexto sócio-histórico no qual foi produzido. Voloshinov (1992) alerta que enquanto analistas do discurso tornamo-nos mais um elemento do diálogo ali estabelecido: “compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo” (p.356). Em outras palavras, no momento da análise, estamos reconstruindo aquele conhecimento na medida em que também estabelecemos uma relação dialógica com os dados, uma conversação dirigida a um outro e que também busca uma resposta. Para tanto, é necessário eleger unidades de análise que mantenham o dinamismo da linguagem (Marková, 1990). Numa análise dialógica, essa unidade é o **enunciado**, entendendo por enunciado toda expressão lingüística oral ou escrita que possua sentido. Tais enunciados permitirão chegar a **grupos temáticos**. Bakhtin define **tema** como o sentido da enunciação como um todo e que inclui,

ao mesmo tempo, formas lingüísticas e contextos. A obtenção de tais grupos temáticos exige cumplicidade e disciplina, uma vez que são exigidas inúmeras leituras e re-leituras do material pesquisado. Por isso, adotamos, como procedimento de análise, a análise temática dialógica construída por Fávero e Mello (1997); Caixeta e Barbato (2004) e Caixeta (2006).

Assim, seguimos os seguintes passos para a análise:

Passo 1: impressão de todos os 41 artigos;

Passo 2 - leitura intensa dos artigos: leitura e re-leitura dos textos, atentando para os significados de comunidades de aprendizagem de cada autor/a ou autores;

Passo 3 - organização do texto em temas: a leitura intensiva permitiu a construção dos temas relativos à comunidade de aprendizagem em cada texto. Os diversos temas construídos foram lidos e relacionados de forma a os temas gerais que sustentavam o conceito de comunidades de aprendizagem;

Passo 4: construção do mapa conceitual de comunidade de aprendizagem.

### **III. Resultados e Discussão**

Os resultados indicaram que os significados atribuídos e construídos sobre comunidades de aprendizagem na EaD tem três variações principais: 1. conjunto de pessoas que têm um objetivo comum; 2. conjunto de pessoas que se unem para superar suas dificuldades e potencializar suas habilidades e 3. como um conjunto de pessoas que podem ou não ter interesses em comum, mas que geram espaços de zona de desenvolvimento proximal e, portanto, de negociação, que possibilitam posicionamentos diversos na atuação dentro e fora dos ambientes virtuais de aprendizagem, de forma a construir cooperação, colaboração e reciprocidade (solidariedade) entre os participantes e para além deles.

Os resultados evidenciaram, ainda, que, usualmente, os autores que defendem as comunidades de aprendizagem como espaços de cooperação, colaboração e solidariedade, realizam análises teóricas bastante críticas das visões reducionistas ligadas às comunidades de aprendizagem, especialmente, no que se refere à interatividade. Com isso, não podemos dizer que os artigos, ao longo do tempo, vão tecendo significados cada vez mais complexos sobre as comunidades de aprendizagem, ou seja, que os significados de comunidades de aprendizagem vão se ampliando sucessivamente nas três variações no

sentido de que partem de uma concepção muito tradicional de comunidade: pessoas juntas com interesses comuns até uma concepção pós-moderna que admite diferenças e conflitos nas comunidades e que prevê hibridização, ou seja, movimentos de sobreposição, mistura, afastamento de ideias e posicionamentos de pessoas ou conjuntos de pessoas, numa teia de atividade educacional e psicológica que não diz respeito apenas ao ambiente virtual de aprendizagem, mas que pode ir além dele. Podemos afirmar que nos artigos fundamentados na concepção que nomeamos de pós-moderna de comunidade trazem, no mesmo texto, as diferentes concepções, colocando-as em situação de confronto, para gerar, no último momento do texto, as sínteses que concretizam os pensamentos do/a autor/a ou dos autores sobre as comunidades de aprendizagem.

Considerando, então, as diferentes concepções de comunidade de aprendizagem, temos que:

#### **a) Comunidade de aprendizagem como agrupamento de pessoas com vivências iguais**

Nesse tema, incluímos todos os significados construídos pelas leituras dos artigos que tratam as comunidades de aprendizagem como um agrupamento de pessoas vivendo sob as mesmas regras ou compartilhando a mesma cultura. Portanto, trata-se de um agrupamento de iguais. Para os autores desse grupo, as comunidades de aprendizagem são marcadas por igualdade, não havendo discussão sobre conflitos e diferenças na comunidade. Como exemplo, trazemos a definição de Miranda, Bragança, Dias e Almeida (2002):

No contexto educativo, uma comunidade de aprendizagem pode ser construída com qualquer grupo de elementos com fins e objetivos semelhantes, como sejam os alunos de uma disciplina, de um curso, de uma escola, de várias escolas ou com outros elementos que não façam parte destes contextos mas queiram partilhar assuntos de interesse comum. (p.2)

Ou ainda o conceito criticado por Lapa (2009), por representar a concepção reducionista de comunidade de aprendizagem: “comunidade apenas como um agrupamento de indivíduos reunidos, deixando de lado a preocupação com os laços e o compartilhamento de um senso de identidade comum necessários ao estabelecimento de uma comunidade” (p.120).

## **b) Comunidade de aprendizagem como espaço de compartilhamento de saberes entre pessoas de interesse comum**

Nessa temática, estão incluídos os significados que defendem as comunidades de aprendizagem como espaços ricos para colaboração e construção de conhecimentos, mas ainda fundamentados na concepção de que as comunidades requerem interesses comuns e os produtos e processos construídos no interior das comunidades são de benefício dos próprios participantes. As comunidades virtuais foram incluídas nessa categoria, por apresentarem definições ainda voltadas para o espaço interno da comunidade e não para as possibilidades interativas que elas podem gerar.

São exemplos dessa concepção, as seguintes definições:

Compreende os grupos de indivíduos que se relacionam de forma colaborativa, presencialmente e no mundo digital virtual, por curto ou longo período de tempo, independentemente da localização, motivados por algum interesse ou propósito comum (FRESNEDA, sd, p.8)

O autor complementa, definindo comunidades virtuais:

São um dos componentes da gestão do conhecimento da empresa que visam a criar um espaço para o uso efetivo do conhecimento existente e para a geração de novos conhecimentos, ou seja, potencializar a utilização do recurso mais importante da organização moderna – o conhecimento (p.5)

Para Torres (sd)

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar carências. (p.1)

Rodriguez Illera (2007), citando Hunter (2002):

Uma comunidade virtual é definida como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo, em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo (p. 96).

### **c) Comunidades de aprendizagem como espaço de promoção e construção colaborativa, cooperativa e solidária**

O último tema que construímos congregou todos os significados relacionados a uma compreensão mais dialógica de comunidade, comunidade de aprendizagem e interatividade. É importante destacar a concepção que esses artigos trazem sobre esses três conceitos, porque toda a fundamentação dos artigos perpassaram, de alguma maneira, o debate teórico e histórico de como esses conceitos foram se modificando historicamente e em diferentes perspectivas teóricas da psicologia e da educação.

Para os autores que colaboram com este tema, comunidade não significa um conjunto de pessoas com interesses comuns, mas, para além disso, é um conjunto de pessoas, que pode não estar bem delimitado no tempo e no espaço, mas que geram espaço de possibilidades, onde as diferenças e igualdades se fazem presentes e são determinantes para a construção da comunidade, haja vista que nos grupos humanos a diversidade é uma condição:

[...] Stevenson (2002) [...] faz uma análise mais profunda ao tema, ressaltando que freqüentemente o significado de comunidade ignora a coexistência de diferenças, assumindo, essencialmente, que comunidades são espaços e locais onde as pessoas são mutuamente semelhantes, que evoluem mutuamente. Contudo, o autor ressalta a necessidade das comunidades em aceitar interesses pessoais diferentes, conjuntos de valores, propósitos e até mesmo controvérsias. Assim, Stevenson (2002) considera que o termo “comunidade” sugere ações inteligentes de cooperação entre pessoas com uma variedade de habilidades diferentes, necessidades e visões do mundo, permitindo que haja uma diversidade cultural onde pessoas são avaliadas pelas suas diferentes contribuições. [...] Tal comunidade reconhecerá que tem muito a aprender com os outros. As complementaridades serão comemoradas. (GUIMARÃES, CAIXETA, DUARTE E MENDES, 2011, p.1)

A partir dessa significação de comunidade, novas concepções do que sejam comunidades de aprendizagem podem ser construídas, valorizando a pluralidade, por isso, comunidades e não comunidade, e a diversidade das construções humanas em grupos de convivência. Portanto, as comunidades de aprendizagem podem e foram conceituadas de forma mais fluida, ou seja, em que as dinâmicas são mais importantes que as configurações das comunidades. As comunidades de aprendizagem, então, concretizam o conceito de



hibridação, defendido por Hermans e Kempen (1998), em que “fenômenos híbridos resultam da transformação de práticas culturais existentes em novas. Hibridação pode criar multiplicidade de identidades” (p.3).

Nesse contexto, as comunidades de aprendizagem são espaços ricos de construção de si, de grupo e do conhecimento em geral numa perspectiva ampla de troca, em que as zonas de contato estão abertas para diversas formas de comunicação que atravessam as fronteiras dos grupos e subgrupos que compõem as comunidades. Nessa concepção de comunidades de aprendizagem, a multivocalização e o diálogo concretizam a complexidade cultural e a complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (HERMANS, KEMPEN, 1998). Alguns exemplos dessas definições de comunidade de aprendizagem podem ser lidas a seguir:

A educação on line, ao contrário, baseia-se numa experiência de interação coletiva multissíncrona em ambiente virtual, na qual ocorre um processo de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa. Nessas comunidades, os participantes entram na dinâmica do debate em ambiente virtual on-line e sentem que estão tecendo em conjunto um hipertexto, uma obra coletiva, de muitas mãos. (MENDONÇA, 2007, p. 7)

Nas palavras de LAPA (2009):

entendemos que as comunidades virtuais, no momento em que transcendem um simples agrupamento de indivíduos movidos por interesses particulares e criam redes de laços interpessoais que levam à sociabilidade, suporte, senso de pertencimento e identidade social, podem ser consideradas como espaços privilegiados de interação humana que se abrem para a novidade e a surpresa. Nessa situação, essas comunidades podem tornar-se o espaço privilegiado da possibilidade porque são um lugar de encontro, ou seja, produzem um espaço que é novo e também vivo; que é ordenado, mas não completamente controlado; que é gerenciado, mas acolhe a espontaneidade; que é fechado, mas cheio de canais de comunicação. (p.121-122).

A autora ainda complementa, afirmando:

As comunidades de aprendizagem trazem latente a possibilidade de se constituírem em espaços sociais construídos pelos professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que podem transcender o ensino burocrático de conteúdos, da visão bancária, e se constituírem

nos espaços necessários para a transformação social almejada no ensino problematizador. Desta forma, as comunidades de aprendizagem, se formadas nesse sentido de Renzi e Klobas, poderiam ser a base para a ação dialógica de Freire, e, portanto, para o desenvolvimento da formação crítica do sujeito. (p.123).

Assim, um grande marco dessa concepção temática é, sem dúvidas, a interatividade, tal qual entendida por Matta e Carvalho (2008), “a intersecção entre as práticas sociais de sujeitos engajados na resolução e compartilhamento de construção de conhecimento e de prática de vida compartilhada” (p.5). Nesse contexto, a cooperação entendida como atuar com; a colaboração entendida como atuar complementarmente (FERREIRA;ALMEIDA, 2003) e a reciprocidade como atuar solidariamente geram espaços que enriquecem o espaço virtual de aprendizagem, transcendendo-o na medida em que outros sociais podem se presentificar nas comunidades sem pertencer a ela, porque as múltiplas vozes que constituem uma pessoa são valorizadas nesse espaço de construção coletiva, colaborativa e solidária:

A reciprocidade é fundamental para a aprendizagem colaborativa. [...] O questionamento e o confronto de idéias e opiniões reforçam a necessidade de buscar fundamentos e aprofundar a discussão. Informações alimentam o debate e contribuem para o aprendizado coletivo. A discussão flui como um bordado a várias mãos, em que cada um recebe do outro pano, linha e agulha, acrescenta mais um ponto e passa o bordado ao companheiro seguinte. Aos poucos um hipertexto vai sendo coletivamente redigido através da contribuição de cada aluno e do professor. (MENDONÇA, 2007, p.8)

A tessitura que as comunidades de aprendizagem permitem são tessituras coletivas, em que as diferenças e igualdades se fazem presentes nos posicionamentos diversos de cada pessoa e do grupo interno e/ou externo ao participante da comunidade:

Acreditamos, então, que as comunidades são espaços de construção de si, do outro e das possibilidades que emergem nesses encontros e desencontros sociais. Concordamos com Stevenson (2002) que as comunidades não integram apenas o que é comum, mas, ao contrário, congregam semelhanças e diferenças que podem, inclusive, terem emergido da convivência no espaço da própria comunidade e que geram, num espaço de aprendizagem como o AVA [ambiente virtual de aprendizagem], ricas possibilidades de trocas oportunizadas pelo encontro de diferentes zonas de desenvolvimento proximal

(VYGOTSKY,1999). Dessa forma, os diferentes encontros e confrontos possibilitados na vida em comunidade geram aprendizagem e podem fomentar a construção de ramificações da própria comunidade, seja ramificação interna, quando uma comunidade de alunos do AVA se reorganiza em comunidades menores, seja numa ramificação externa, em que os alunos constroem outras comunidades, para além daquelas com quem estão diretamente vinculadas em um determinado momento. Isso ocorre, por exemplo, quando um aluno-professor que está em formação pelo AVA constrói ações com seus alunos, no ensino presencial, a partir de uma proposta pedagógica construída, num primeiro momento, no espaço virtual. (GUIMARÃES, CAIXETA, DUARTE, MENDES, 2011, p. 4)

#### **IV. Considerações Finais**

Os significados construídos para o conceito de comunidades de aprendizagem na EaD permitem inferir diferenças na concepção de comunidade; dinâmica das comunidades e abrangência. Os resultados indicaram que os significados atribuídos e construídos sobre comunidades de aprendizagem na EaD tem três variações principais: 1. conjunto de pessoas que têm um objetivo comum; 2. conjunto de pessoas que se unem para superar suas dificuldades e potencializar suas habilidades, compartilhando saberes e 3. como um conjunto de pessoas que podem ou não ter interesses em comum, mas que geram espaços de zona de desenvolvimento proximal e, portanto, de negociação, que possibilitam posicionamentos diversos na atuação dentro e fora dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os diferentes significados possibilitam identificar diferentes possibilidades de atuação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem. Quanto mais ampla for a concepção de comunidades de aprendizagem, mais provavelmente, os professores e tutores da EaD valem-se delas para ampliar as propostas mediacionais em sua atuação profissional e para ampliar a atuação dos participantes da comunidade que fazem parte, porque eles passam a incentivar os participantes a conhecer outras comunidades e ferramentas interativas, como blogs, chats, redes sociais, que poderão gerar diferenciados espaços de aprendizagem dentro e fora do AVA. As diferentes comunidades geram, então, diferentes redes interativas, que possibilitam a construção de diferentes espaços de aprendizagem e de construção colaborativa de conhecimento, entendendo por colaborativo não apenas um espaço de concordância, mas também de conflitos e de possibilidades de negociação.

Na concepção pós-moderna de comunidades de aprendizagem, encontramos uma rica possibilidade de atuação dos profissionais de educação, porque a noção de interatividade se alia ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2002), em que a zona de aprendizagem é a “zona do sujeito coletivo e comunitário. A zona possível de objetivação concreta das experiências e vivências a partir do compartilhamento de problemas e práxis sociometabólicas [...]” (MATTA, CARVALHO, 2008, p.5). Como exemplo apresentado em um dos artigos analisados, temos que uma professora de artes, aluna da EaD, criou projetos com seus alunos, em parceria com a professora de ciências, na modalidade presencial, para implementar ações pedagógicas que estavam sendo discutidas no AVA. Por outro lado, os resultados da experiência presencial, postadas no AVA, se tornaram objeto de interesse e discussão de outros participantes do AVA (GUIMARÃES, CAIXETA, DUARTE, MENDES, 2011). Assim, temos várias comunidades de aprendizagem em atuação na perspectiva da cooperação, colaboração e reciprocidade, num processo de encontro, desencontro e de hibridação. Nesse contexto, podemos inferir que a concepção pós-moderna entende as comunidades como espaços plurais, que concretizam encontros, desencontros e conflitos e, principalmente, que prevê hibridação como essência, ou seja, um complexo espaço de transformação e formação cultural que ocorrem nos diversos espaços interativos construídos pela comunidade. Assim, a sobreposição/afastamento/mistura de vários posicionamentos das diferentes vozes, entendendo vozes como opiniões, posicionamentos ideológicos (CAIXETA, 2006), que estão ou não presentes formalmente na comunidade, constituem uma teia de atividade educacional e psicológica que não diz respeito apenas às pessoas participantes e ao ambiente virtual de aprendizagem, mas a um todo maior que tem a ver com o espaço sociocultural mais amplo.

## V. Referências Bibliográficas

AZEVEDO, A. M. DE; CAMPOLINA, L. DE O. & PEDROZA, R. L. S. A. **pesquisa bibliográfica na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva qualitativa**. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual de Psicologia. Brasília. 26-29 de Outubro, 2000.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. & ALLUM, N.C. (2003). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Em Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático** (p.17-36). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi).

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Changing methodologies: a coconstructivist study of goal

orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, p.35-64, 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Presidência da República, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação 2010. INEP/MEC, 2011.

CAIXETA, J.E. & BARBATO, S. B. Identidade feminina - um conceito complexo, *Paidéia*, 14, 28, p.211-220, 2004.

CAIXETA, J.E. Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Texto disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6213/1/Juliana%20Eug%C3%A2nia%20Caixeta.pdf>. Acessado em 01/09/2012.

FÁVERO, M.H. & MELLO, R.M. Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13,1, p. 131-136, 1997.

FERREIRA, N.; ALMEIDA, P. A colaboração em educação. Texto disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos\\_alunos/Nadia-Paula\(vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula(vf).doc). Acessado em 01/09/2012, 2003.

FRESNEDA, P.S.V. Conhecimento, comunidades e inovação. Programa Avançado em Gestão Pública Contemporânea. [www.fundap.sp.gov.br](http://www.fundap.sp.gov.br). Acessado em 01/04/2012, sd.

Geertz, C. **A interpretação das Culturas**. (Trad. Fanny Wrobel). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Geertz, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. (Trad. Vera Mello Joscelyne). Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, E. M.; CAIXETA, J.E.; DUARTE, D.C. & VIVEIRO, A.A. Comunidades de Aprendizagem e Ensino de Ciências: As Possibilidades que se Abrem pelas Experiências da Educação a Distância. Anais do IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Texto disponível em <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt008-comunidadesde.pdf>. Acessado em 01/09/2012, 2011.

Hermans, H.J.M. & Kempem, H.J.G. Moving cultures: the perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychological Association PsycNET* [online], 53, 10, 1111-1120. Acessado em 11.11.2003, 1998.

LEITE, M.S.S. Autonomia e disciplina: competências essenciais na EaD. Trabalho de Conclusão de Pós-graduação em Docência e Tutoria em EaD. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2011.

LAPA, A.B. A ação dialógica na educação a distância. *Revista Tecnologia e Sociedade*, nº 6, Texto disponível em:

<http://revistas.utfpr.edu.br/ct/tecnologiasociedade/index.php/000/article/viewArticle/8>.  
Acessado em 01/04/2012, 2009.

LIMA, K.S. Ensino a Distância torna possível a inclusão da educação. Texto disponível em <http://www.escolaprojetoomega.com.br/index.php/noticias/47-noticias/159-ensino-a-distancia-torna-possivel-a-inclusao-da-educacao>. Acessado em 01/09/2012.

MARKOVÀ, I. Introduction (p.1-21). Em Markovà, I. & Foppa, K. (orgs.) The dynamics of dialogue. London: Harvester Wheasheaf, 1990.

MATTA, A.E.R.; CARVALHO, A.V.C. interatividade – definindo o conceito para Educação contextualizada e sócioconstrutivista. Anais do XIV Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Texto Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/57200810101AM.pdf>, Acessado em 01/04/2012, 2008.

MENDONÇA, A. F. Docência Online: A virtualização do Ensino. Anais do XIII Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Texto Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112719PM.pdf>. Acessado em 01/04/2012.

MIRANDA, L.; MORAIS, C.; DIAS; P. ALMEIDA, C. [Comunidades de Aprendizagem na Web: Uma Experiência com Alunos do Ensino Superior](#). Actas do VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Disponível em <http://ism.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40>. Acessado em 01/04/2012.

PERSEGONA, M.F.M.; PERSEGONA, A.L.M. Os segredos do Google. Como fazer uma pesquisa inteligente na internet. Brasília: IP Consultoria, 2009.

RIBEIRO, J.A.B. A educação a distância e o crescimento dessa modalidade no Brasil. Trabalho de Conclusão de Pós-graduação em Docência e Tutoria em EaD. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2011.

RODRÍGUEZ ILLERA, José L. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 31 de Maio de 2007. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, pp. 117-124. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

TORRES, R.M. Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Texto disponível em [http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Comunidade de Aprendizagem.pdf](http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Comunidade_de_Aprendizagem.pdf). Acessado em 01/04/2012, sd.

Voloshinov, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1992.

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. (Trad. J. Cipolla Neto, L.S. Menna Barreto e



S.C. Afecche). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em russo, 1929), 2002.