

Representações em educação *online*: A perspectiva do aprendiz

Representations in *online* education: the learner's perspective

Vera Lúcia de Azevedo Siqueira^{*}
Raquel de Almeida Moraes^{**}

Resumo: O advento da Internet e a ampliação de serviços da rede vêm propiciando uma transição de paradigma na área educacional, motivando uma revisão nos conceitos de ensinar e aprender. Na educação à distância *online*, criam-se comunidades virtuais de aprendizagem que utilizam ferramentas de comunicação síncrona e assíncronas que permitem aos alunos interagir com seus pares e com o professor, discutir idéias, trocar pontos de vista, enfim, construir representações. Este artigo¹ mostra, com base nas teorias de Peter Berger e Thomas Luckmann, como os alunos de um curso *online* percebem questões como a nova temporalidade e o novo espaço, a interação social, o uso da linguagem escrita eletrônica e o conhecimento. Além disso, indica que as representações individuais de alunos *online* estão estreitamente vinculadas à forma como um curso é produzido, organizado e mediado.

Palavras-chave: Educação *online*, aprendiz, representação

Abstract: The advent of the Internet and the growth of network services have contributed to a transition of paradigm in the educational area, motivating a review of teaching and learning concepts. In online distance education, learning virtual communities are created. They use synchronous and asynchronous communication tools that allow the students interact with their peers and teacher, discuss ideas, exchange points-of-view and, finally, build representations. This article shows, based on Peter Berger's and Thomas Luckmann's theories, how online students understand questions related to the new temporality and space, the social interaction and the use of electronic written language and knowledge. Besides that, it indicates that the individual representations of online students are closely linked to the way a course is produced, organized and mediated.

Key words: Online education, learner, representation

* Mestre em tecnologia na Educação pela Universidade de Brasília. e-mail: veraluci@terra.com.br

** Prof. Dr^a. da UnB. e-mail: raquel-moraes@uol.com.br

¹ Este artigo é fruto da dissertação de mestrado Representações em educação on-line: um estudo das 'falas' na perspectiva dos sujeitos aprendizes, defendida e aprovada em 27 de maio de 2003, na Faculdade de Educação da UnB.

1. Introdução

A educação à distância–EaD, de longa trajetória, tem sido definida por teóricos sob diferentes aspectos, sendo recorrente que se trata de um processo social contínuo e organizado, que propicia flexibilidade de espaço e tempo, no qual professor e aluno encontram-se distanciados fisicamente e interagem por meio de variados recursos tecnológicos.

Os teóricos consideram também que, no histórico da EaD, pode-se falar de três gerações: a primeira delas, surgida em meados do século XIX, teve como característica o texto impresso enviado por correio ao aprendiz. A segunda geração teve início no século XX, em meados dos anos 60, com a utilização dos meios áudio visuais – rádio e TV – integrados ao meio impresso. A abertura da Internet, a partir dos anos 90, trouxe novo alento à educação à distância, configurando a chamada terceira geração de EaD, ou seja, aquela feita através das redes informatizadas e que se convencionou chamar de ‘educação *online*’.²

A primeira e a segunda geração de EaD ancoram-se no chamado modelo industrial, em que pacotes são enviados a um público de massa, com interação mínima entre aprendiz e professor. Já a terceira geração, denominada de pós-industrial, se vale dos múltiplos recursos interativos da Web tais como correio eletrônico, *chat*, fórum e lista de discussão, tornando possível a formação, no ciberespaço, das chamadas comunidades virtuais de aprendizagem, ou seja, grupos de alunos que se comunicam com seus pares e o professor, inclusive em tempo real, amenizando, de certa forma, a chamada distância transacional.³

Assim, em todo o mundo, colégios, universidades e empresas vêm ampliando a oferta de cursos via Internet, de diferentes níveis, cujo objetivo é formar, treinar ou aperfeiçoar profissionais, tendo em vista um novo contexto socioeconômico, no qual se exige atualização constante diante de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e, em consequência, excludente.

No entanto, essa nova modalidade de ensinar e aprender vem exigindo uma postura diferente por parte do professor e do aprendiz e, portanto, possibilitando uma transição de

² Terry Evans, como outros teóricos, considera que uma geração não exclui a outra.

³ A expressão ‘distância transacional’, cunhada por Michael Moore, refere-se a um conjunto de fatores que podem contribuir para a distância relacional entre o aprendiz e o professor.

paradigmas. Nesse novo cenário, cabe ao professor mudar o eixo do ensinar, escolhendo caminhos que levem ao aprender e, ao aluno, deixar a atitude passiva de ler e repetir para tornar-se crítico e criativo.

No que se refere ao aprendiz, ainda são poucos os estudos sobre a expectativa, a decepção e também a satisfação de alguém que realiza um curso à distância *online* que respondam às seguintes questões: como o aprendiz percebe o novo ambiente e as novas ferramentas de interação? como reage diante de uma nova temporalidade que alterna momentos síncronos com assíncronos? como se sente em relação à nova sociabilidade? como utiliza a escrita em meio eletrônico? como se vê diante da questão do conhecimento revelado por seus colegas?

Por isso, com base nas ‘falas’ de alunos do curso *Introdução à Educação Online*,⁴ expressas em diversos espaços e momentos, apresentamos neste artigo algumas representações individuais que estão sendo construídas sobre educação via Internet, considerando que o termo ‘representação’ significa, entre outras acepções, ‘idéia’, ‘conceito’, ‘entendimento’, ‘juízo’, ‘opinião’.

Para identificar algumas dessas representações, estabelecemos quatro categorias de estudo, que foram recorrentes durante o curso em questão: espaço-tempo; interação social; linguagem escrita e conhecimento, adotando como referência para a interpretação a obra *A Construção Social da Realidade*, de Peter Berger e Thomas Luckmann.

2 As ‘falas’ dos alunos

2.1 Uma nova temporalidade e um novo espaço

Para Berger e Luckmann, o mundo da vida cotidiana se estrutura espacial e temporalmente. Esse mundo é constituído de múltiplas realidades. Quando passamos de uma realidade a outra, sentimos a transição como se fosse um choque.

Daí, em ambientes de aprendizagem *online*, alunos manifestarem certa estranheza por estarem diante de uma nova temporalidade – assíncrona (que sentem dificuldade em administrar) e de um novo espaço, aberto e sem fronteiras – o virtual.

⁴ O curso foi promovido por empresa educacional e realizado de 19 de abril a 3 de maio de 2002. Dele participaram, no total, 23 aprendizes, dentre os quais me incluo, sendo 14 mulheres e 9 homens, concentrados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, além de dois colegas de Portugal, de faixa etária predominante entre 40 e 50 anos, a maioria da área da Educação.

Com efeito, durante o curso *Introdução à Educação Online*, houve quem confessasse:

não pude acessar o *e-mail* por falta de tempo e quando fui verificar hoje pela manhã havia 60 mensagens. Entrei em pânico, pois havia muitas contribuições dos colegas.

Nesse sentido, uma aprendiz declarou que, apesar de sua familiaridade com o virtual,

quando vi que o pessoal estava lendo e se entregando aos comentários, me deu um acesso de desespero, pois eu não conseguia tempo para participar... (...) Não dava para respirar ... que sufoco!

Uma outra aluna mostrou saber utilizar bem o tempo da vida cotidiana, ao declarar:

estou imprimindo os txt para leitura em hs que não estão cronometrados, como no metrô, nas idas e vindas...

Já um outro colega alertou para a nova temporalidade, contrapondo o real/atual ao virtual:

(...) o tempo de trabalho online é um tempo de trabalho real! Não é um tempo virtual!

Por diversas vezes, os alunos fizeram associação entre o espaço da sala de aula presencial e o da virtual, que acena com novos estímulos para o aprendiz:

no presencial há as cadeiras, as mesas, os quadros, as paredes... no online há uma série de objectos novos a descobrir ... e a aprender a utilizar.

Entre esses objetos, encontrava-se o caderno virtual ou *weblog*. Assim se expressou um aprendiz diante do desafio inédito de produzir um *blog*:

(...) não deu para resistir... Lá no Blog (ninguém arrumou tradução para isso ainda?) tinham os espaços para colocar o perfil, arquivos e amigos e ninguém falava como se fazia isso. Imaginei então que fosse no botão 'editar template', mas quando eu o apertei foi como se o blog falasse pra mim: 'Agora quero ver. Te vira!' Mas eu não levo desaforo pra casa. E foi assim: um capricórnio de um lado e um monte de texto sem sentido do outro. Foi o mesmo que perguntar: 'Macaco, quer banana?' e apesar de eu ter o que fazer, ter que ler e estudar, eu só conseguia mexer no blog.

2.2. A interação social

Segundo Berger e Luckmann, o caso prototípico da interação social é o estar face a face com o outro. Assim, embora se possa conhecer alguém de nome ou por se corresponder com ele, somente na situação face a face é que o outro se torna real para nós.

Nesse sentido, durante o curso, uma aluna assim se expressou:

eu diria que a distância, a virtualidade é um complicador, porque não se tem os elementos físicos que costumamos decodificar: gestos, posturas, olhares e ausências.

Com relação a essa ausência, uma colega empregou durante um *chat* uma imagem que se reporta a uma barreira, demonstrando sua estranheza:

(...) pesar argumentos para com as mensagens que temos trocado não é difícil, mas pesar argumentos para um muro azul é bem mais complicado, de qualquer modo estou contente por estar em presença virtual, estamos no mesmo espaço, não é?

Um outro aluno revelou, também num *chat*, sua insatisfação:

pergunta para o professor... como lidar com a frustração de querer conhecer pessoalmente TODOS vocês?

A questão da interação social em um curso *online* inclui a participação silenciosa dos 'lurkers', ou seja, aqueles alunos que se apresentam no primeiro dia de aula, mas que depois não enviam qualquer mensagem, contentando-se em observar a interação. O *lurker* é assim duplamente invisível: tanto por não ser visto fisicamente, como por não se manifestar, existindo diferentes explicações para tal mutismo, como a falta de tempo, conforme a avaliação final de uma aluna:

li todos os textos, preparei resumos no blog e fiz algumas considerações. Quanto à parte interativa tenho de me conformar com um conceito regular: li todas as mensagens, mas mandei apenas uma.

O fato de ficar ausente da interação não significa que um 'lurker' não esteja aprendendo, como bem observou outro colega, em sua avaliação final:

considero a minha participação ruim, se levar em consideração o fato de que eu participei muito pouco das discussões em grupo, de não ter conseguido organizar meu 'blog', de não ter participado do Cafezinho nem dos 'chats'. Apesar disso, aprendi muito ao ler os textos, refletir sobre eles, ler as mensagens dos colegas. Aprendi muito nas entrelinhas (...)

Além disso, não participar da interação coletiva pode levar alguns alunos a uma espécie de *mea culpa*, conforme confessou uma aprendiz:

acredito que fui um pouco egoísta para com os colegas...Sabendo que teríamos pouco tempo, eu me dediquei a refletir sobre as mensagens dos

colegas, esquecendo que minhas reflexões e considerações também podiam ser importantes para eles.

Por outro lado, há um tipo de exclusão não voluntária, que pode acontecer em cursos *online*, de acordo com a constatação de outra colega:

alunos online se agrupam e são criadas ‘pequenas igrejinhas’ compartilhadas por uma mini-comunidade, por afinidades descobertas e reconhecidas no decorrer do curso. Isso ocorre também no presencial, da mesma forma. Faz parte do relacionamento humano.

Essa exclusão pode se manifestar de outra forma, levando à angústia, conforme relatou uma aprendiz:

graças a estes vírus malditos não fui ao Chat, fiquei totalmente fora do ar, e me senti absolutamente sozinha... (...) Não poder trocar é altamente desmotivador... Mas vocês estão aí!!! Antes de atualizar meu blog fiz questão de tomar um cafezinho pra tirar a ansiedade do silêncio.

2.3. A linguagem e a vida cotidiana

Na opinião de Berger e Luckmann, a vida cotidiana é a vida com a linguagem. Por meio desta, segundo esses autores, é possível transcender o hiato entre os indivíduos e tornar presente uma série de objetos que se encontram espacial, social e temporalmente ausentes do ‘aqui’ e ‘agora’ de cada um.

Durante o curso, houve quem demonstrasse ter alguma dificuldade com a escrita eletrônica, já que esta pode levar a mal-entendidos, conforme observou uma aluna:

no mundo da escrita não se pode contar com o gesto, o olhar, os silêncios significativos. (...) Uma coisa é falar e as palavras somem no éter. Outra coisa é deixar registrado por escrito os pensamentos, pois aí são mais suscetíveis a críticas.

Nesse sentido, uma outra aprendiz assim se expressou:

eu estou estruturando a minha [*mensagem*] desde ontem: deixo ela dormindo na pasta de rascunho e depois pego de novo. Mas, no meu caso, é porque quero fazer bonito na classe.

Sua preocupação encontrou ressonância em um colega que confessou:

gostaria de escrever um texto sem ruídos, mas ou escrevo ou fico em ‘silêncio virtual’ para não cometer erros, o que seria pior.

No entanto, houve quem mostrasse que a escrita no *online* pode apresentar vantagens:

bem, o que eu acho é que a escrita e a leitura são muito mais reflexivas que a oralidade espontânea... E que um curso *online* pode ser muito mais profundo que interações verbais presenciais.

Entre essas vantagens, um outro aluno confessou que:

eu voltei a ler, reler até entender o que os colegas queriam dizer e isso foi bom, quero continuar nesse pique, no próximo curso talvez possa escrever mais também!

2.4. O conhecimento

Berger e Luckmann são de opinião que o conhecimento é distribuído socialmente, ou seja, possuído diferentemente pelos indivíduos. Assim, existe sempre algum conhecimento que não detemos.

Durante o curso, a preocupação com a falta de conhecimento sobre o tema em debate ficou evidente, conforme este exemplo:

quando li os primeiros comentários achei que iria participar só lendo... Eu, uma simples mortal, novata, café com leite em EaD, como dar um pitaco com esse povo falando com tanta profundidade...?

Nesse sentido, durante um *chat*, duas alunas assim se manifestaram:

Aluna a: outra coisa que me chamou a atenção foi a análise do professor sobre nossos temores de nos colocar diante de um grupo. Eu olhava e ficava pensando: noooooooooossssa! Como eu posso contribuir? (...)

Aluna b: foi o mesmo que passou comigo, e eu me dizia que minha experiência não poderia ter valor para o grupo! Até comentei com o professor. Dá uma certa paralisia... mas a gente supera! Assim, com intimidade se formando. (...)

Alunos de áreas técnicas também mostraram sua preocupação diante dos conhecimentos revelados pelos colegas, como neste exemplo:

por mais que um técnico de informática como eu tente, dificilmente conseguirá atingir a velocidade de resposta dos professores, pedagogos e educadores que estão participando do curso. Que velocidade nos dedos! E na cabeça também.

No entanto, após a inibição inicial, esses alunos ficaram mais à vontade e houve mesmo quem tenha agradecido na despedida

a acolhida que tive nesta turma e os comentários que sempre escreveram sobre os poucos textos que consegui desenvolver (me senti grandão!!). Mesmo sendo um técnico, assim como outros da sala 03 me senti perfeitamente no meio e aproveitei ao máximo. Abraços saudosos!!

3. Considerações finais

Dialogismo e intertextualidade

A metáfora do tecer, empregada no início do curso pelo professor:

Há algumas agulhas e muitas linhas passando de mão em mão e estamos tecendo em conjunto um hipertexto, uma obra coletiva, de muitas mãos. (...)

acabou sendo incorporada por alguns alunos, conforme estes exemplos:

Talvez nossos amigos possam nos contar como se passa por lá essa discussão, trazendo mais um bordado ao tecido.

Gostaria de tecer alguns pontos no bordado, ou na costura daquelas colchas lindas que se faz com retalhos coloridos.

Vou bordar no teu bordado. Como tenho pouca prática vou de ponto de cruz.

Assim, em meio à polifonia, ou seja, ‘falas’ em que as vozes se mostram, estabeleceu-se a noção de que havia um hipertexto em construção, que mostrou implicitamente a existência de outros discursos. Para BAKHTIN, citado por BARROS (1999:3): “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”. Com efeito, esse hipertexto foi entremeadado muitas vezes por citações tanto implícitas quanto explícitas de outros textos, configurando a intertextualidade à qual se refere o autor russo.

Nesse caso, encontram-se vários exemplos de ‘falas’ no decorrer do curso, como esta de um colega, em mensagem à Sala de aula, na qual ele ‘costura’ sua representação da Internet, comparando-a a um movimento da contracultura e referindo-se ao conteúdo da rede, por meio de um lema da música pop dos anos 60, concluindo por citar duas canções populares e seus respectivos autores-intérpretes:

a Internet é uma coisa assim... meio movimento hippie anos 60 (talvez, por isso, ela seja tão cheia de ‘drug, sex and rock’in roll’). É claro que sempre

há um capitalzinho – com seus interesses mercadológicos – por trás de tudo, mas é essa face libertária, revolucionária, da Internet, que nos leva a acreditar que ‘daqui pra frente tudo vai ser diferente’ (trecho de uma música de Roberto Carlos). E, já que falei de Roberto, volta a repetir Cazuzza (já falei isso em algum momento): ‘Ideologia, eu quero uma pra viver’.

Por sua vez, uma outra aluna postou, em resposta a um colega, emblemática mensagem no Cafezinho, na qual transparecem mais uma vez o dialogismo e a intertextualidade:

(...)

a julgar pelo que a telenovela ‘O Clone’ está mostrando da cultura muçulmana, acho que podemos aprender mais sobre interculturalidade consultando um bicho-de-pé! Na verdade, tô pensando agora (neste momento, exatamente) no que Jesus Martin Barbero quis dizer quando colocou como título de um de seus livros ‘Dos Meios às Mediações’ – vc conhece? Ele faz parte da corrente dos estudos de recepção, bastante discutida agora na América Latina. Neste sentido, os meios de comunicação passam a ser espaços de mediação de nossa vida (como o trabalho, a religião, o lazer) e não apenas canais de informação.

Tô escutando uns rojões aqui na vizinhança. Espera aí, que tenho que ligar o rádio pra ver se foi o Corinthians que ganhou o jogo. Ainda não terminou o jogo – mas o Corinthians está ganhando por 2 X 1.

Não é o máximo (e não é estranho) que aqui, sentada na frente da minha janela para o mundo, e sem precisar me levantar da cadeira, eu tenha recebido o sinal comunicativo dos rojões que me alertaram para algum acontecimento no jogo de futebol (ao alcance do meu bairro) e tenha acionado o rádio (ao alcance de minha cidade) para saber o que estava acontecendo no estádio e esteja me comunicando via internet (ao alcance do mundo)????

Quem está mais próximo de mim? O rapaz que soltou o rojão, o locutor da rádio ou você?
E eu fico aqui, feliz de estar escutando o rojão, o rádio e você. E ruminando estes pensamentos com o meu bicho-de-pé...

Um abraço,

PS – Também estou ‘brigando’ com o blog. Quero inserir meu perfil, mas não sei como. Acho que ele só quer fotografia de frente...

Nessa ‘fala’, em meio a uma série de referências culturais, a aluna fez alusões a diferentes mídias: a uma novela televisiva de grande sucesso na época, a uma obra clássica de estudos de recepção, à emissão radiofônica de um jogo de futebol e à Internet, acabando por constatar que, embora ela se encontrasse no ambiente familiar, estava ao mesmo tempo conectada ao seu bairro, à cidade e ao mundo.

É importante observar também que, durante o curso, o clima de troca e de camaradagem esteve presente não só nas relações entre os alunos, conforme demonstraram as ‘falas’ citadas, mas também entre o professor e os alunos, exemplificando a concepção dialógica do ‘escutar’, tão cara a FREIRE que a contrapõe ao discurso autoritário, à educação ‘bancária’. Para esse autor, o escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (1997:135).

Isso revelou-se quando, por exemplo, o professor buscou ajuda dos alunos d’além-mar:

no Brasil, o termo ‘animador’ está muito colado à uma figura, a do ‘animador de programa de auditório’ (...) E aí em Portugal, como vocês entendem o termo ‘animador’ e a expressão ‘animador de uma comunidade de aprendizagem’? Ajudem-nos a entender melhor esta expressão que, salvo engano, foi introduzida por Pierre Lévy (...)

incentivou a participação, conforme este exemplo do 1º chat:

Aluna: Pois é, eu vou pro cafezinho toda hora e às vezes fico frustrada se não tem mensagem nova...

Prof.: Então, ponha coisa nova lá, menina! J

e elogiou um aluno que havia sugerido aos colegas registrar no *blog* quanto tempo levavam para concluir uma tarefa:

Excelente sugestão! Vamos fazer isso, então? Registrem no blog, na síntese que vocês farão quanto tempo em média vocês dedicaram por dia a essa unidade.

Os exemplos citados demonstram claramente que, sendo um processo social, a educação é uma prática interativa na qual o dialogismo tem papel preponderante. Durante o curso, alunos e professor mostraram-se interlocutores atentos e respeitosos com relação à diversidade de culturas e aos saberes de cada um, o que é um ponto favorável para uma educação à distância que se quer fazer cada vez mais ‘sem distância’.

Finalizando, constatamos que o curso Introdução à Educação *Online* propiciou uma quebra na rotina do cotidiano dos alunos, pois nesse *intermezzo* de duas semanas os aprendizes, à semelhança da metáfora de Berger e Luckmann, foram transportados em alguns momentos “para um outro mundo”, o virtual, onde foi possível, no ambiente de aprendizagem, acessar as mensagens postadas na Sala de Aula, via Lista de Discussão, comentar as mensagens

dos colegas, ir até o Cafezinho, produzir *blogs* e participar de *chats*, levando o grupo a interagir com pessoas que se encontravam distanciadas do ‘aqui’ e do ‘agora’ de cada um.

A quebra dessa rotina levou a maioria dos alunos, por má gestão do próprio tempo, a sentir dificuldades na assimilação da temporalidade assíncrona, o que ficou claro em representações como “foi um turbilhão”, ou “não dava pra respirar ... que sufoco!”, embora tenha havido quem descobrisse vantagens na assincronia, declarando que “o tempo no *online* acaba sendo mais produtivo”.

No que se refere ao espaço virtual de aprendizagem, que incluiu oferta e uso de diferentes ferramentas, foram construídas representações que remetiam a um lugar sem fronteiras, onde, “parece que a aula está sempre aberta...”, e “há uma série de objectos novos a descobrir”. Em relação às ferramentas, houve a criação de imagens diversas, sendo que o *blog* chegou mesmo a ser personificado, desafiando um aprendiz (“Agora quero ver. Te vira!”) e originando a expressão ‘disblógicos vertiginosos’, cunhada por uma aluna, associando sua inaptidão tecnológica à ‘vertigem’ sentida em meio à dinâmica interativa do ambiente virtual.

Quanto às novas formas de interação social, alguns alunos elaboraram representações que demonstraram alguma estranheza em não ter contato face a face com o ‘outro’, tal como: “pesar argumentos para um muro azul é bem mais complicado”, embora isso não tenha impedido que a interação fluísse a contento.

Com relação à utilização da linguagem escrita, houve representações que apontaram para uma certa dificuldade experimentada por aqueles pouco familiarizados com a escrita, bem como para uma certa preocupação pelo fato de ser lido pelo professor e pelos colegas, de que é exemplo “gostaria de escrever um texto sem ruídos”.

Nessa comunidade, houve a formação de um minigrupo, constituído por alunos mais participantes que, numa espécie de competição sutil, produziram ‘falas’ mais elaboradas. Essa demonstração de conhecimento provocou, por parte de alguns aprendizes não afeitos à área educacional, a elaboração de representações que demonstravam certa admiração pelos colegas, como “que agilidade nos dedos (...) e nas cabeças também” e também alguma inibição, como em “dá uma certa paralisia”, dissipada com o desenrolar do curso.

Enfim, está claro que essas representações individuais construídas pelos alunos sobre educação *online* não podem ser generalizadas, já que se tratou de um universo restrito de aprendizes. No entanto, é interessante que os produtores e professores de cursos virtuais fiquem atentos a elas, já que essas representações podem estar vinculadas à forma como um curso é produzido e mediado, a começar pela existência de objetivos claros e definidos, considerando não apenas fatores tecnológicos, mas, sobretudo, o processo interativo e a qualidade das relações entre os atores.

Referências bibliográficas

ARETIO, Lorenzo García. Para uma definição de educação à distância. *Tecnologia Educacional*. RJ, v. 16, n. 78/79, pp. 55-61, set/dez., 1987.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1999. pp. 1-9.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. . *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, pp. 67-132 (Papyrus Educação).

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Educação Contemporânea).

BERGER Peter, LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002 (Antropologia, 5).

EVANS, Terry. *Educação a distância, tecnologia, interação e globalização*. (As origens da educação a distância). I Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, I EsuD. Petrópolis, Rio de Janeiro, 26-28 de março 2002. Disponível em: <http://www.sead.ufrj.br/esud/material/T_Evans_I_EsuDport_ppt.ppt>. Acesso em: 4 jan. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).

MOORE, Michael. *Teoria da distância transacional*. Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, pp. 22-38. Trad. Wilson Azevedo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2003.