

A MODERAÇÃO DE LISTAS DE DISCUSSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA – A PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE

05/2005

080-TC-B5

Kátia Cristina do Amaral Tavares
Universidade Federal do Rio de Janeiro ktavares@uol.com.br

Conteúdos e Habilidades

Educação Continuada em Geral

Relatório de Pesquisa

Resumo: Considerando a crescente utilização de listas de discussão como contextos de educação profissional continuada e a conseqüente necessidade de compreender melhor a atuação e a formação do moderador destas listas, esta pesquisa investigou como se dá a experiência de uma moderadora iniciante que aprende a moderar “na prática”, com o apoio de dois moderadores mais experientes, uma lista de discussão de profissionais interessados em educação a distância (EaD). Adotando o arcabouço da teoria da atividade (Engeström, 1987, 1999), foram analisados os componentes do sistema de atividade de discutir via lista de discussão, com foco na atuação do moderador. Esta análise buscou compreender como o trabalho de moderação foi realizado e modificado ao longo da atividade de discussão, com destaque para os principais conflitos e problemas a ela relacionados. Os resultados trazem implicações e sugestões para a atuação e a formação de moderadores de listas de discussão destinadas à educação continuada. Palavras-chave: listas de discussão, moderador, moderação, educação continuada.

Apresentação geral da pesquisa

O conforto proporcionado pela flexibilidade de horários e pela ausência da necessidade de deslocamento nas interações assíncronas via Internet, a relativa simplicidade dos recursos tecnológicos necessários e a crescente valorização da aprendizagem em grupo têm contribuído para que listas de discussão venham atraindo um número cada vez maior de profissionais que vêem nelas uma oportunidade de formação continuada não obrigatoriamente vinculada a cursos ou instituições. Para auxiliar a manter a discussão em desenvolvimento tendo em vista os interesses e objetivos do grupo, é comum que haja nessas listas um ou mais participantes atuando como moderadores –

entendidos neste trabalho como quem facilita e anima a discussão e não como os responsáveis por avaliar e autorizar (ou não) a distribuição das mensagens.

Com o aumento do número de grupos de pessoas que desejam trocar informações, aprender e construir conhecimento em conjunto através de listas de discussão, crescem também o interesse por compreender o trabalho (normalmente voluntário e não remunerado) desenvolvido por moderadores de listas de discussão informais e a necessidade de formar tais moderadores. Apesar disto, ainda se observa uma lacuna de pesquisas sobre a atuação do moderador no âmbito da atividade coletiva de discussão da qual faz parte e sobre a formação deste moderador, especialmente no caso de listas não vinculadas a contextos formais de ensino-aprendizagem.

Considerando tal lacuna, esta pesquisa investigou a experiência de uma moderadora iniciante, Mila (nome fictício), que aprende a moderar “na prática”, com o apoio de dois moderadores mais experientes (José e Kátia, esta pesquisadora), uma lista de discussão de profissionais interessados em educação a distância (EaD), que se pretende uma comunidade de aprendizagem on-line. A referida lista havia sido criada para permitir a continuidade da interação dos ex-alunos de duas turmas de um curso de seis semanas destinado a educadores, ministrado totalmente via Internet, em nível de extensão universitária, com uma metodologia baseada na criação de uma comunidade de aprendizagem on-line (Palloff e Pratt, 1999; Tavares, 2003).

Mila, que nunca havia moderado uma lista de discussão, ofereceu-se como voluntária para moderar a referida lista por um período de seis semanas (que acabou se estendendo por dois meses e meio), em que se discutiriam textos (selecionados pelos próprios participantes) sobre a avaliação da qualidade de cursos a distância (tema sugerido por Mila e aprovado pelo grupo). Durante esta sua primeira atuação como moderadora, Mila seria assessorada (através de trocas de e-mail) pelos dois moderadores habituais da lista (Kátia e José, que também foram professores do curso on-line que deu origem à lista) e escreveria um diário (a ser comentado por Kátia) em que relataria livremente sua experiência. Além de Mila, Kátia e José, participavam da lista outros 50 educadores. Todos autorizaram a análise de suas mensagens para a presente investigação.

Adotando o arcabouço de análise da teoria da atividade (apresentado nas próximas seções e aprofundado por Tavares, 2004), o contexto de investigação acima descrito é entendido como uma rede de atividades que reúne, pelo menos, três sistemas de atividade imbricados: (1) discutir sobre o tema “Qualidade e Avaliação em EAD” através de lista de discussão, (2) aprender a moderar e (3) formar uma comunidade de aprendizagem on-line. Devido às limitações de espaço deste trabalho, apenas os resultados da análise do sistema de atividade de discutir via lista serão aqui apresentados, mas sem perder de vista o contexto geral da referida rede de atividades e o foco na atuação do moderador. Em resumo, buscou-se investigar como o trabalho de moderação é realizado e (possivelmente) modificado ao longo da referida atividade de discussão (com destaque para os conflitos a ela relacionados), além de identificar implicações e sugestões para a atuação e a formação do moderador de listas de discussão destinadas à educação profissional continuada.

Seguindo os princípios metodológicos recomendados para estudos baseados na teoria da atividade (cf. Tavares, 2004) e a fim de conseguir uma

compreensão mais profunda e abrangente do sistema de atividade investigado através da triangulação de dados, diferentes instrumentos etnográficos de pesquisa foram utilizados:

- (a) registro eletrônico das 534 mensagens postadas na lista de discussão no período em que Mila atuou como moderadora;
- (b) registro eletrônico das 194 mensagens de e-mail entre a moderadora iniciante e os moderadores habituais da lista de discussão (Kátia e José);
- (c) diário da moderadora iniciante;
- (d) entrevista informal, face-a-face, com a moderadora, após um mês de moderação;
- (e) observação participante da pesquisadora na lista de discussão com tomada de notas.

Nas próximas seções, apresenta-se um breve histórico da teoria da atividade (TA) e focaliza-se o modelo do sistema de atividade humana proposto por Engeström (1987) e adotado neste trabalho. Em seguida, como procedimento inicial indicado pela TA, é feita uma descrição geral do sistema de atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista de discussão para, finalmente, serem apresentados e discutidos os resultados da análise dos dados coletados. Nesta análise, são destacados conflitos, contradições e limitações por estes serem potenciais propulsores de mudanças e desenvolvimento da atividade (cf. Engeström, 1987). Para Engeström (1987;1999), a transformação da prática surge do conflito, do questionamento e da insatisfação. De acordo com a TA, o desenvolvimento se dá quando as contradições são superadas.

Breve histórico da Teoria da Atividade (TA)

Conforme apontam Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), a filosofia de Marx e Engels e a psicologia soviética cultural-histórica de Lev Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria (Kuutti, 1996) serviram de base para a TA. A teoria cultural-histórica da atividade foi iniciada pelo referido grupo de psicólogos russos (Vygotsky, Leontiev, Luria, entre outros) nas décadas de 20 e 30. Baseados na filosofia marxista, eles formularam um conceito teórico completamente novo para ir além da compreensão prevalente da psicologia então dominada pelo behaviorismo. Esta nova orientação era um modelo de ação mediada-pelo-artefato e orientada-para-o-objeto (Vygotsky, 1978:40).

A visão materialista dialética de Marx de que atividade e consciência são dinamicamente interrelacionadas (Leontiev, 1978), adotada pela TA, oferece uma perspectiva alternativa para as visões idealista e mentalista do conhecimento humano que advogam que a aprendizagem deve preceder a atividade. De acordo com a TA, a aprendizagem consciente emerge da atividade, não sendo precursora desta. Desta forma, os teóricos da atividade focalizam a interação da atividade humana e a consciência (a mente humana como um todo) dentro do seu contexto ambiental relevante. Sua ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade (Daniels, 2003).

Engeström (1987, 1999) identificou três gerações na evolução da TA. A primeira geração, centrada em Vygotsky, criou a idéia de mediação. Para

Vygotsky, o agente humano se relaciona com os objetos em um dado contexto sempre com a mediação de artefatos, ferramentas ou signos culturais. A limitação desta primeira geração da TA foi a manutenção do foco no indivíduo, o que foi superado pela segunda geração, amplamente inspirada no trabalho de Leontiev. Este enfatizou a divisão de trabalho, trazendo a noção de atividade coletiva e distinguindo-a dos conceitos de ação individual e operação. Leontiev, entretanto, não chegou a expandir o modelo de ação mediada de Vygotsky para um modelo de sistema de atividade coletiva, o que foi proposto por Engeström (1987). A terceira geração de teorias da atividade está atualmente ampliando ainda mais o modelo em direção a uma rede de sistemas de atividade que interagem entre si.

Modelo de sistema de atividade humana (Engeström, 1987)

Em sua expansão do modelo triangular de Vygotsky (composto por sujeito, objeto e artefato mediador), Engeström (1987, 1999) adiciona os elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho para representar os elementos sociais/coletivos em um sistema de atividade e enfatiza a importância de analisar suas interações.

O modelo de sistema de atividade proposto por Engeström (1987) é apresentado através do diagrama a seguir, onde os vértices são os elementos do sistema e as linhas representam suas inter-relações:

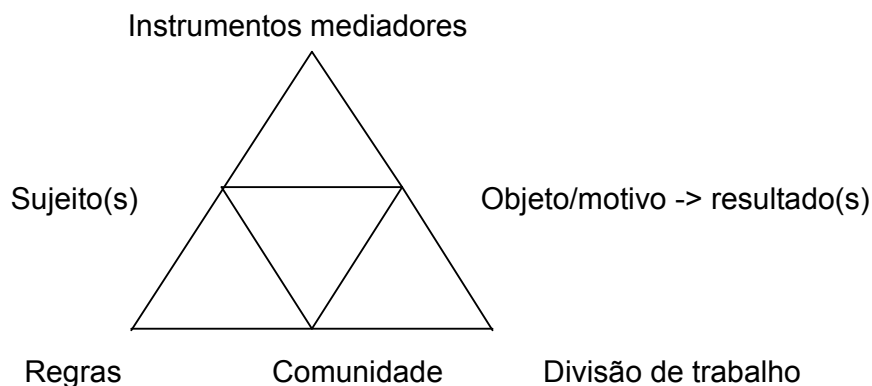


Figura 1 – Modelo de sistema de atividade humana (Engeström, 1987)

Em um sistema de atividade, o sujeito se refere ao indivíduo ou sub-grupo de pessoas engajado na atividade. O objeto é o que distingue cada atividade. Ele representa a intenção que motiva a atividade e indica a direção geral da atividade, podendo ser transformado no curso desta (Nardi, 1996). Segundo Russell (2002), o objeto pode ser o “objeto de estudo” de alguma disciplina (células em citologia, obras literárias na crítica literária) ou o objeto de algum processo de produção (automóveis em uma companhia automotiva).

Ferramentas são compreendidas como qualquer coisa que media a ação dos sujeitos sobre os objetos, podendo ser físicas (como martelos e computadores) ou semióticas. Russell (2002) destaca que as ferramentas compartilhadas em um sistema de atividade e os modos como elas são usadas se modificam ao longo do tempo, à medida que os participantes criam ou trazem, de outros sistemas de atividade, novas maneiras de trabalhar,

potencialmente transformando a atividade. A introdução de computadores, por exemplo, tem modificado as atividades de ensinar e aprender. A atividade de construir conhecimento em conjunto e a distância através de uma lista de discussão, por sua vez, só se tornou possível pela introdução de novas ferramentas tecnológicas, incluindo hardware, software e redes de comunicação.

Segundo Engeström (2002:183), comunidade se refere àqueles que compartilham o mesmo objeto de atividade. Ainda que as pessoas engajadas em uma mesma atividade estejam separadas por grandes distâncias, se elas agem juntas em um objeto compartilhado com um motivo compartilhado ao longo do tempo, elas formam uma comunidade (Russell, 2002). No caso da atividade de discutir sobre educação a distância (EaD) através de uma lista de discussão, por exemplo, a comunidade pode ser compreendida como sendo a própria lista, ou a comunidade de interessados e especialistas em EaD, ou mesmo o conjunto de listas de discussão sobre EaD, dependendo de como o sistema de atividade venha a ser analisado.

A divisão de trabalho formata como o(s) sujeito(s) age(m) sobre o objeto, indicando a divisão das funções e tarefas entre os membros individuais ou grupos dentro da comunidade (Engeström, 2002; Kuutti, 1996). Está incluída aí não só a divisão horizontal de tarefas entre membros da comunidade, mas também a divisão vertical de poder e status. No caso da aprendizagem escolar tradicional, por exemplo, Engeström (2002) aponta que a principal divisão de trabalho se dá entre o professor e os alunos, havendo pouca divisão de trabalho entre os alunos. Russell (2002), entretanto, destaca que novas possibilidades e restrições em outros elementos do sistema de atividade podem alterar a divisão de trabalho. Novas ferramentas como a comunicação mediada por computador, por exemplo, podem conduzir a mudanças nos papéis de professores e alunos, permitindo que estes atuem, inclusive, como professores de outros alunos ou até mesmo do professor (Russell, 2002:71).

Finalmente, sistemas de atividades apresentam regras, que se referem às normas e padrões que regulam a atividade (Engeström, 2002, 184), mediando a relação entre o sujeito e a comunidade. Tais regras são compreendidas de forma ampla, podendo ser formais e explícitas ou tácitas e não escritas (Russell, 2002). Segundo Russell (2002:71), as regras também podem se modificar, implicando mudanças em outros elementos do sistema de atividade, mas as regras permitem que o sistema seja considerado estável em um determinado momento (“estabilizado-por-agora”). Em uma atividade de discussão através de lista eletrônica, por exemplo, as regras podem incluir regras de “netiqueta” em geral, normas relacionadas à frequência, volume, tamanho e conteúdo de mensagens a serem postadas pelos participantes, prazos para discussão de temas, regras sobre envio de arquivos anexos às mensagens, normas sobre a inclusão de novos participantes, entre outras.

No modelo proposto por Engeström (1987), portanto, a atividade é sempre multi-mediada. Segundo ele, as ações dos indivíduos em relação ao objeto da atividade são mediadas: pelos artefatos utilizados (instrumentos, signos, linguagem etc.); pelas regras definidas pela comunidade (normas, leis, práticas aceitáveis, valores etc.), sejam elas implícitas ou explícitas; e pela divisão de trabalho na comunidade (tarefas, papéis, procedimentos de comunicação etc.).

Atividade em foco: discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista

No sistema da atividade de discutir “Qualidade e Avaliação em EaD” através de lista de discussão, aqui investigado, os sujeitos são os próprios participantes da lista – no caso, educadores em geral (docentes de diversas áreas, pedagogos ou consultores em educação) que se interessavam por questões relativas à educação a distância, em especial via Internet, à educação continuada e ao uso de novas tecnologias para fins educacionais e haviam sido alunos de um determinado curso on-line de extensão universitária.

O objeto, que representa a intenção que motiva a atividade e indica sua direção geral, é, na atividade em questão, o “objeto de estudo” (cf. Russell, 2002), ou seja, o tema que os sujeitos escolheram para estudar e discutir: “Qualidade e Avaliação em EaD”. Mila, como moderadora, propôs, em seu plano inicial de trabalho, que, na última semana prevista para a discussão do tema, o grupo elaborasse uma síntese das discussões, que poderia ser considerada como um resultado concreto da atividade.

Dentre os instrumentos mediadores da atividade em questão, o computador, a Internet e, mais especificamente, o recurso da lista de discussão se destacam por determinarem características constituintes do tipo da interação: assíncrona, a distância, mediada pelo computador, baseada na linguagem escrita – que, por sua vez, também se constitui como um instrumento de mediação. Além das ferramentas tecnológicas, foram previstos, como instrumentos para mediar a ação dos sujeitos sobre o objeto, o próprio trabalho de moderação expresso através de todas as mensagens da moderadora iniciante (incluindo o plano de trabalho com cronograma por ela proposto), os textos para leitura e as questões norteadoras da discussão (relacionadas a cada texto) indicados no plano de trabalho proposto, todas as mensagens dos moderadores habituais da lista e dos demais participantes.

No caso da atividade em questão, a comunidade é compreendida, de forma genérica, como sendo a própria lista de discussão. Conflitos relacionados às representações dos sujeitos sobre o componente de comunidade da atividade serão discutidos mais adiante.

Apesar da divisão de trabalho entre os moderadores – de um lado, Mila, como a moderadora “oficial” da discussão sobre o tema específico e, de outro lado, José e Kátia, os moderadores habituais, como auxiliares de Mila –, a principal divisão de trabalho na atividade se estabeleceu entre os moderadores e os outros cinquenta participantes da lista. Estes foram convidados, cerca de duas semanas antes do início da discussão, a sugerir textos para leitura e partilhar a moderação com Mila, mas sem uma maior especificação de tarefas a serem assumidas. As principais tarefas atribuídas aos cinquenta participantes, além dos moderadores, foram as tarefas gerais de ler e comentar textos a partir de questões propostas, ler e postar mensagens sobre os assuntos em discussão.

Finalmente, com relação às regras previstas para a atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, há as regras de “netiqueta” em geral, conhecidas dos participantes desde quando participaram do curso on-line que deu origem à lista (mas nem sempre cumpridas), assim como as regras de participação específicas da referida discussão. A cada semana, cada participante deveria ler um texto indicado e enviar respostas para as perguntas propostas e outras reflexões para a lista, podendo enviar

também novas perguntas baseadas em sua experiência. Não havia regras em relação a quando e a quantas vezes postar mensagens, mas havia uma orientação para se seguir um cronograma, focalizando um texto (e suas respectivas questões) por semana. Também não foram explicitadas as regras de participação da moderadora principal, Mila, e dos moderadores habituais, José e Kátia.

Discussão de resultados

Para compreender como o trabalho de moderação é realizado e (possivelmente) modificado ao longo da atividade de discussão sobre “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista, investigou-se mais especificamente como o objeto, a comunidade, as regras e a divisão de trabalho da referida atividade de discussão, assim como os conflitos, contradições e mudanças envolvendo estes componentes se relacionaram com o trabalho desenvolvido pela moderadora iniciante (que é um dos instrumentos mediadores da atividade). A seguir, apresenta-se uma discussão dos resultados da análise dos dados, incluindo implicações e sugestões para a atuação e formação de moderadores de listas de discussão (especialmente aquelas destinadas à educação profissional continuada).

No tocante ao objeto da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista (entendido aqui como o tema da discussão), a análise mostrou que houve falta de negociação sobre este e a conseqüente ausência de compartilhamento do objeto/motivo entre todos os participantes, que se refletiu na dispersão em relação ao objeto inicial ao longo da discussão e a falta de interesse em retomá-lo, apesar dos esforços da moderadora. O tema escolhido para estudo (“Qualidade e Avaliação em EAD”) foi uma sugestão de Mila e o grupo o aceitou, sem aprofundar as razões para tal escolha nem se comprometer efetivamente com esta.

Depois de iniciada a referida atividade, diante da dispersão observada, Mila não chegou a propor ao grupo a discussão sobre seu objeto/motivo e possíveis reformulações deste, mas sugeriu um levantamento de novos temas para futuras atividades de discussão a partir da pergunta “Como a discussão nesta lista pode ajudá-lo(la) AGORA?”, indicando sua preocupação em definir temas que refletissem as necessidades dos participantes e, assim, pudessem promover um maior engajamento destes. Tal levantamento de temas, entretanto, não foi aprofundado.

Observando-se a importância de uma maior negociação entre os participantes para o estabelecimento de motivos e objetos realmente compartilhados, sugere-se que o moderador invista tempo e esforço na promoção de uma discussão entre os participantes sobre o assunto – tanto para a definição inicial do objeto/motivo da atividade, quanto para as possíveis reformulações deste no decorrer da atividade. Propõe-se, portanto, que este aspecto seja considerado na formação do moderador.

Ainda com relação ao objeto da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EAD” via lista, a análise também mostrou que houve uma “reversão” de objeto e instrumento, característica do contexto escolar tradicional (cf. Engeström, 1987). Tal reversão no contexto escolar costuma fazer com que o resultado esperado da aprendizagem passe a ser a compreensão e/ou (até mesmo) a reprodução dos conteúdos dos textos

didáticos, que, em vez de instrumentos mediadores, passam a ser objeto da atividade de aprender. Na atividade aqui investigada, os textos indicados para leitura (no plano de trabalho proposto por Mila), previstos como instrumentos mediadores da discussão, também se tornaram objeto da atividade. A utilização (ainda que não exclusiva) dos textos como objeto (e não como instrumento) não chegou a ser percebida nem por Mila nem pelos demais membros da lista, inviabilizando mudanças qualitativas na atividade em relação aos instrumentos mediadores.

A referida “reversão” de objeto e instrumento não identificada pelo grupo indica a importância de os próprios participantes avaliarem constantemente os instrumentos mediadores da atividade e de se observar, em contextos de aprendizagem de algum modo semelhantes ao contexto escolar, se há reprodução de situações típicas do contexto escolar tradicional. Recomenda-se, portanto, que esta seja uma preocupação especial de moderadores de listas de discussão que promovam, por exemplo, ciclos de estudo, como foi o caso do contexto aqui investigado.

Com relação ao componente de comunidade da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD”, observou-se um conflito entre as percepções dos participantes da lista que reforça tal recomendação. Este componente foi percebido pelos participantes ora como “comunidade de aprendizagem” (que a lista se propunha a ser), ora como “turma (de ex-alunos de um curso on-line)”.

O grande número de mensagens fora do tópico que enfatizavam a interação entre os participantes em alguns períodos da atividade de discussão e a grande preocupação da moderadora iniciante com aspectos afetivos apontaram para outro conflito em relação ao componente de comunidade da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista: até que ponto havia a formação de uma “comunidade de aprendizagem” ou apenas de uma “comunidade social”. Palloff e Pratt (1999:33) destacam que uma comunidade de aprendizagem não é apenas uma comunidade social e que, em contextos formais de aprendizagem, ajustes precisam ser feitos diante de alguma perda de foco. No caso de contextos informais de aprendizagem, como o aqui investigado, a questão precisaria ser discutida e negociada entre os participantes, o que não aconteceu.

Com relação às regras da atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, a análise mostrou que, nas primeiras semanas de discussão, a moderadora iniciante, estabeleceu para si mesma um padrão de responder separadamente cada mensagem enviada para a lista, constituindo uma relação individual com cada participante e desencorajando a interação entre eles. Ao responder pontualmente a cada mensagem, Mila não estabelecia relações entre as contribuições dos participantes, o que ajudaria no aprofundamento e desenvolvimento da discussão.

A adoção desse tipo de participação, entretanto, não se deu sem conflitos. Mila tinha dúvidas sobre o momento certo para enviar mensagens e a necessidade (ou não) de responder a todas as mensagens postadas para a lista, mas sua preocupação em valorizar a participação de cada um em um contexto sem sinais sociais, como sorrisos e balançar de cabeça, a fazia enviar uma resposta de confirmação a cada mensagem. Segundo Collison, Elbaum, Haavind e Tinker (2000), este é um comportamento comum entre

moderadores, mas que coloca o moderador no centro da discussão e desencoraja a aprendizagem colaborativa em conjunto.

É fundamental, portanto, levar os moderadores em formação a refletir sobre os possíveis impactos de responder separadamente a cada mensagem na participação dos outros membros da lista e na interação entre estes. Cumpre também discutir com os moderadores sobre formas mais adequadas de lidar, no contexto on-line, com a ausência de sinais sociais característicos da interação face-a-face – diferentes, portanto, das freqüentes respostas de confirmação do moderador enviadas para a lista, que acabam estimulando uma relação um-a-um deste com cada participante. Dentre as alternativas, pode-se apontar, por exemplo, a possibilidade de enviar mensagens de agradecimento pela participação para o e-mail particular de cada um (e não para a lista toda) e a criação de uma maior divisão de trabalho, em que outros membros da lista, além do moderador, assumiriam a tarefa de valorizar as contribuições de todos.

Outro conflito relacionado às regras da atividade de discussão em foco envolveu um questionamento de Mila sobre as diferenças entre as regras de um curso on-line e as de uma lista de discussão voluntária. Observe-se, entretanto, que tal questionamento focalizou apenas o que Mila chamava de “ritmo e intensidade da discussão”, ou seja, a relação entre o tempo e o volume de textos e mensagens, que se refletia na regra do cronograma proposto no plano de trabalho inicial. Ao se concentrar na dificuldade do grupo em acompanhar o ritmo e a intensidade da discussão, Mila propunha apenas mudanças no cronograma e deixava de avaliar e discutir com o grupo, por exemplo, um conflito entre a tentativa de reprodução de regras da “sala de aula on-line” e a possibilidade de criação de regras funcionais pelo próprio grupo a partir de seus interesses naquele momento.

Mesmo sendo fundamental a adequação do volume de leitura e redação de textos e mensagens ao tempo disponível dos membros para participação na lista, este aspecto não pode ser excessivamente valorizado em detrimento da avaliação de outras regras e mesmo dos instrumentos mediadores da atividade. Em outras palavras, a dinâmica de participação na discussão via lista não pode ser vista apenas como uma questão de adequação de cronograma.

Ainda com relação à atividade de discutir sobre “Qualidade e Avaliação em EaD” via lista, a análise mostrou que a principal divisão de trabalho se deu entre os moderadores de um lado, e os demais participantes, do outro (de modo similar ao que acontece na sala de aula tradicional, em que a principal divisão de trabalho é entre professor, de um lado, e alunos, do outro). Uma maior divisão de trabalho entre todos é fortemente recomendada, porque promoveria um compartilhamento de diferentes tarefas de moderação (diminuindo a sobrecarga do trabalho do moderador) e estimularia um maior engajamento dos participantes na discussão, com o estabelecimento de regras mais adequadas às possibilidades e interesses do grupo.

Comentários finais

Espera-se que os resultados desta investigação e as implicações para a atuação e a formação de moderadores de listas de discussão aqui apresentados (ainda que limitados pelas restrições de espaço deste texto) possam contribuir de modo efetivo para o desenvolvimento de conhecimentos

sobre interação e moderação em listas de discussão em geral e, mais especificamente, para a formação de moderadores de listas de discussão que se multiplicam a cada dia como uma alternativa de educação profissional permanente. Diante da grande lacuna que ainda resta em relação à formação do moderador de listas, recomenda-se o desenvolvimento de mais estudos sobre como se aprende e se ensina a moderar, especialmente no caso de listas de discussão não vinculadas a cursos ou instituições.

Referências bibliográficas

- COLLISON, G., ELBAUM, B., HAAVIND, S & TINKER, R. *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI, Altwood Publishing, 2000.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- ENGESTRÖM, Y. Non Scolae Sed Vitae Discimus. Como Superar a Encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels H. (org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- _____. Innovate learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström, R. Miettinen e R.L. Punamaki (orgs.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, CUP, 1999.
- _____. Learning by expanding. 1987. [Online]
<http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>
- JONASSEN, D.; ROHRER-MURPHY, L. Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *ETR&D*, Vol. 47, No. 1, 1999, pp. 61-79. [Online]
<http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>
- KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B.A. Nardi (Ed.) *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MIT Press, 1996.
- LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1978. [Online]
<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>
- NARDI, B. Activity Theory and human-computer interaction. In: NARDI, Bonnie A (ed) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MIT Press, 1996, pp. 7-16.
- PALLOFF, R.M. & PRATT, K. *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.
- RUSSEL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres, Falmer Press, 2002, pp 64-82.
- TAVARES, K.C.A. Novas Tecnologias, Novas Linguagens – Formando Comunidades de Aprendizagem Online para o Ensino de Línguas. *Caderno de Letras* 20. Faculdade de Letras, UFRJ, 2003, pp. 129-136.
- _____. Aprender a moderar lista de discussão: a perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC, São Paulo, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978.