

Relações Sociais em Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Paula Patrícia Barbosa Ventura¹, José Aires de Castro Filho¹

¹ Universidade Federal do Ceará - UFC, Instituto UFC Virtual
Campus do Pici, Bloco 901, 1º andar
CEP: 60455-760 - Fortaleza - CE - Brasil

{paula, aires}@virtual.ufc.br

Abstract. *This study investigated the formation of learning virtual communities (CVA). The research was performed with 18 3rd semester undergrad students in semi-presential mode at Languages – Portuguese in the Federal University of Ceará, a partnership with the Open University of Brazil (Universidade Aberta do Brasil), on semester 2008.2. The ethnographic method was chosen along with the principles of virtual ethnography. The data consisted of messages posted in the forum environment, interviews with the students and observations in the presential meetings. The results pointed out the following as composing elements of a CVA: Status, roles, Regulations, Social Interaction and Communication and Information Technologies (TIC), that validated the roles which were already found in literature and made it possible to expose some others that hadn't been proposed yet. These roles were specifically manifested in formal spaces of learning.*

Resumo. *Esse estudo investigou a formação de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA). A pesquisa foi realizada com 18 alunos do terceiro semestre do curso de Graduação semipresencial em Letras-Português da Universidade Federal do Ceará, uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil, no semestre 2008.2. Utilizou-se como método de pesquisa o etnográfico e os princípios da etnografia virtual. Os dados consistiram das mensagens registradas no fórum do ambiente, entrevistas com os alunos e observações nos encontros presenciais. Os resultados apontaram os seguintes elementos formadores de uma CVA: Status, Papéis, Normas, Interação Social e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), validando os elementos formadores de uma comunidade encontrados na literatura e elencando outros elementos, manifestados especificamente nos espaços formais e aprendizagem.*

1. Introdução

A Internet oferece novas possibilidades para o estabelecimento de relações sociais, o que tem repercutido em diversos setores, como educação, trabalho e lazer. As ferramentas de comunicação da Internet se adequam a um paradigma educacional mais atual que prioriza “a interação social, a aprendizagem colaborativa e as comunidades de aprendizagem” [Paiva, 2006: 2] como formas de construir coletivamente o conhecimento. Esse paradigma requer uma postura mais ativa tanto do professor quanto do aluno possibilitando interação e a formação de comunidades, uma vez que as pessoas passam a aprender, frequentemente, em grupos e a fazer parte de uma rede mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Atualmente, observa-se um crescimento acentuado na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) em instituições de ensino. Esse crescimento justifica a necessidade de estudos que auxiliem na compreensão do conceito de CVA a partir das relações sociais estabelecidas em seu interior.

Para tanto, esse artigo objetiva discutir as relações sociais na formação de comunidades virtuais de aprendizagem em cursos a distância, a partir dos resultados de uma pesquisa conduzida com alunos de um curso na modalidade a distância¹. A princípio, discutem-se algumas pesquisas que já foram realizadas sobre o tema. Posteriormente propõe-se o objeto de estudo e a metodologia do trabalho. Os resultados discutem que elementos e relações sociais de uma comunidade foram efetivamente encontrados em situações de ensino-aprendizagem. Nas considerações finais, são apresentadas as contribuições do estudo para a compreensão do que seja uma CVA.

2. Pesquisas na área de Comunidades Virtuais

Algumas pesquisas [Matuzawa, 2001; D'ávila Filho, 2004] apontam as comunidades virtuais como meio fundamental de trocas e interações através da comunicação mediada por computador.

Matuzawa [2001] realizou uma análise de comunidades virtuais com a finalidade de identificar se as mesmas podem apoiar o desenvolvimento de atividades de pesquisa científica em Educação a Distância. Foram caracterizadas as comunidades desde a sua forma mais tradicional até as virtuais, incluindo o processo de transição de uma para outra, considerando os fatores envolvidos, como sentimento de pertencimento, interesses comuns e permanência. Matuzawa [2001] aplicou, a uma amostra de trinta alunos, um questionário e realizou observações sistemáticas com a finalidade de verificar o quanto os alunos se sentiam pertencentes a uma comunidade virtual. Constatou que as comunidades virtuais permitem aos participantes criarem laços de amizade, facilitando a discussão *on-line*, levando a um maior aproveitamento e desenvolvimento do conhecimento.

Na pesquisa de Matuzawa, observou-se que para a constituição de uma comunidade virtual específica houve uma forte interação presencial dos participantes, o que solidificou a sua constituição na virtualidade. No entanto, para a formação de uma comunidade virtual, não é necessário a presença física constante entre os membros, pois a própria essência da comunidade virtual desfaz tal característica. A presença em uma comunidade virtual é concretizada através de uma participação assídua e frequente.

D'ávila Filho [2004] analisou o portal Grupos.com.br, um sistema de suporte à criação e manutenção de comunidades virtuais através da Internet, baseado em grupos de discussão via *e-mail*. O autor aplicou entrevistas não-estruturadas, envio de *e-mails* e consultas ao serviço Grupos.com.br, perfil dos usuários, características dos grupos e utilização das ferramentas disponíveis. A análise do portal levou-o a admitir a possibilidade da existência de comunidades virtuais, porém verificou que seu êxito não se deve apenas às ferramentas que a compõe, mas também as pessoas que fazem uso dela.

¹ A pesquisa é parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Eixo Temático: Tecnologias Digitais na Educação. O trabalho foi desenvolvido pelo primeiro autor com orientação do segundo autor.

Os trabalhos citados nessa seção mostram que as relações humanas se consolidam na interação entre as pessoas, mas carecem de uma definição mais clara de comunidade virtual de aprendizagem para caracterizar os agrupamentos com finalidades educativas.

Diversos autores procuram definir o conceito de comunidade, comunidade virtual e de CVA [Nisbet, 1977; Weber, 1987; Lemos, 2004; Lakatos e Marconi, 2006; Illera, 2007]. A partir desses trabalhos, construiu-se o conceito de comunidade virtual de aprendizagem (CVA) como um grupo de pessoas que possui uma intencionalidade explícita de aprendizagem, estabelece relações sociais mediadas pelas TIC e vinculam-se a uma instituição educativa. Nessas comunidades, as relações estabelecidas podem levar os membros a desempenharem papéis específicos, uma vez que os objetivos voltam-se ao propósito das trocas comunicativas em momentos formais de ensino e aprendizagem.

A partir dessa definição, foi realizado um estudo cuja metodologia será descrita a seguir.

3. Metodologia

O estudo foi desenvolvido no semestre 2008.2, em uma turma de Graduação semipresencial em Letras-Português da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizada em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Participaram da pesquisa, os 18 alunos regularmente matriculados no terceiro semestre do curso. A disciplina contou com uma carga horária de 64 horas (16 horas presenciais, distribuídas em quatro encontros e 48 horas, que aconteceram através do ambiente virtual de aprendizagem – AVA - SOLAR²). A metodologia de pesquisa teve caráter predominantemente qualitativo sendo utilizado o método etnográfico [Bogdan e Biklen, 1994] e os princípios da etnografia virtual [Hine, 2004] na coleta e análise dos dados. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas e observações presenciais e virtuais. As observações foram referentes às anotações do diário de campo, dois fóruns de discussão (os que tiveram o maior número de participações) e três bate-papos³. O período de investigação correspondeu a duas disciplinas: *Língua Portuguesa: Frase* e *Latim II: Língua e Cultura*.

Para Giddens [2005: 514], “o estudo de pessoas e grupos, em primeira mão, durante um período de tempo em que se utiliza a observação participante ou entrevista para desvendar o comportamento social” se caracteriza como uma pesquisa de abordagem etnográfica, tendo como princípio revelar os significados que sustentam as ações sociais. Esse método tem como características: a observação participante; entrevistas intensivas (possibilitando a descrição de ações e representações dos atores sociais); a reconstrução da linguagem, das formas de comunicação e dos significados que são criados e recriados no ato pedagógico; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos-pesquisadores sobre as suas experiências; a não-intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode durar semanas, meses e anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente em relatórios [André, 2007].

A não-intervenção do pesquisador significa que não há uma intenção explícita de transformar o ambiente, mas a sua presença pode gerar alterações no ambiente

² Ambiente *On-line* de Aprendizagem e pode ser acessado pelo link: <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

³ Os bate-papos foram referentes a disciplina: *Língua Portuguesa: Frase*. Não houve bate-papo na disciplina de *Latim II: Língua e Cultura*.

pesquisado. No estudo realizado, frisou-se que a inserção da pesquisadora não foi a de modificar a realidade dos sujeitos, e sim compreender que tipo de relações poderiam ser estabelecidas entre os indivíduos de um curso semipresencial em situações de ensino e aprendizagem. Para tanto, as relações estabelecidas entre os participantes do grupo investigado deram suporte para identificar a formação de uma comunidade de aprendizagem no contexto à distância. A etnografia forneceu subsídios teórico-metodológicos no sentido de possibilitar uma descrição mais detalhada das ações que aconteceram num determinado lugar previamente definido pela pesquisadora. Como a pesquisa se deu em sua grande parte na virtualidade, fez-se necessário abordar também os pressupostos da etnografia virtual, em complemento aos pressupostos da etnografia presencial.

Os princípios da etnografia virtual não divergem dos princípios da etnografia presencial e sim, complementam-se [Hine, 2004]. A autora [op.cit] destaca três princípios característicos da etnografia em ambientes virtuais: o uso da Internet como um meio de comunicação e como uma forma de estabelecer comunidades, possibilitando novas formas de se fazer etnografia; a tecnologia como facilitadora das relações entre pesquisador e participantes, possibilitando o deslocamento e a sustentabilidade através de diferentes divisões espaciais e temporais e, por último, a ideia de virtualidade não se limita apenas à ausência de corpo físico, mas carrega a conotação do *quase*, ou seja, algo que está se construindo, ao caráter transitório das construções que se processam no virtual. A ideia do *quase* significa compreender fatos que parecem compreendidos, uma vez que o campo é importante para o entendimento desses fatos [Hine, 2004].

No estudo realizado, a caracterização da etnografia virtual se deu nos momentos em que os participantes fizeram uso das ferramentas de comunicação disponibilizadas na plataforma do curso, tais como: fórum, mensagens e *chat*. As ferramentas fórum e *chat* possibilitaram uma análise detalhada das relações entre os participantes, uma vez que eles utilizavam frequentemente a ferramenta fórum para a realização das atividades e a ferramenta *chat* quando a professora-tutora da disciplina *Língua Portuguesa: Frase* marcou uma sessão para complementar as discussões iniciadas em momentos presenciais e em momentos virtuais. O contexto virtual permitiu interpretar os princípios da etnografia presencial, bem como compreender as ações desenvolvidas, pelos alunos, no ambiente virtual de aprendizagem.

A partir da observação dos eventos (diário de campo, entrevistas, bate-papos e fóruns), elencaram-se as categorias de análise, com o intuito de construir diálogos e estabelecer relações entre os eventos e o referencial teórico permitindo lidar com o campo complexo das trocas simbólicas e das interações. Para cada um dos tipos de dados, foram construídas categorias que indicassem a presença ou ausência de elementos que caracterizassem uma comunidade. Em seguida, as categorias propostas foram agrupadas em categorias maiores. Nessa etapa, foi feita a triangulação dos dados [Moreira e Caleffe, 2006], em que se estabeleceram as relações existentes entre os dados, verificando os pontos de convergência, divergência e regularidades [op.cit]. Em seguida, construiu-se um mapa conceitual⁴, do tipo fluxograma, cuja finalidade foi elucidar os elementos de uma CVA a partir dos dados da pesquisa. Por fim, buscou-se

⁴ O termo foi proposto pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak na década de 70 e pode ser conceituado como “uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições” [Tavares, 2007: 1]. O mapa conceitual apresentado é do tipo fluxograma e tem a finalidade de organizar as informações de maneira lógica e sequencial sendo utilizado para melhorar a performance de um procedimento (op.cit).

investigar a possibilidade de ocorrência de novos elementos ainda não propostos na literatura específica.

4. Análise e Discussão dos Resultados

A partir dos dados, definiram-se as categorias de análise para as comunidades de aprendizagem em cursos a distância. Apresentam-se aqui as seguintes categorias: Status, Papéis, Normas, Interação Social e TIC. Nenhuma das categorias é excluyente entre si, o que corrobora com a idéia de analisar dos dados sob diversos pontos de vista a partir do diálogo entre o referencial teórico, as informações levantadas e a percepção da pesquisadora.

Nas relações entre os participantes apareceram dois tipos de status: o atribuído e o adquirido. Na comunidade analisada existiu o status atribuído de professor e de aluno, sendo que o status do professor-tutor foi designado enquanto os alunos participaram de um processo seletivo para assumir essa posição. Quanto ao status adquirido⁵ do aluno apareceram dois exemplos: o mais descontraído e o mais participativo. O mais descontraído foi aquele aluno que tirava brincadeiras, contava uma piada tornando o clima animado e alegre. O mais participativo foi aquele aluno que participou com maior frequência das discussões. O status principal foi aquele que forneceu aos participantes maior prestígio na relação social, ou seja, o de professora no caso das professoras-tutoras e o de mais descontraído e mais participativo no caso dos alunos, conforme mostraram os dados.

No que concerne aos papéis desempenhados pelos participantes nas trocas comunicativas, os mesmos foram classificados em esperados e não-esperados.

Os papéis esperados que o professor-tutor desempenhou foram o de explicar, questionar, incentivar, abrir a discussão no AVA, revisar o conteúdo, se fazer presente no AVA, fornecer pistas e solicitar (pedir). Em relação ao papel não-esperado, o professor-tutor assumiu o papel social, considerado fundamental para o desenvolvimento da comunidade, uma vez que a abertura dada aos alunos caracterizou um espaço de confiança, fazendo com que os membros pudessem se aproximar da professora-tutora⁶ e avaliar todos os momentos e não apenas aqueles em que tiveram êxito. Os papéis esperados que o aluno desempenhou estavam relacionados ao de explicar, questionar, tirar-dúvidas e relatar acontecimentos. Os papéis dos alunos que não foram esperados foram os de incentivar e o de líder, propiciando o desenvolvimento da autonomia, a busca por novas descobertas e responsabilidade ao desempenhar determinado papel. O de incentivar comumente é um papel desempenhado pelo professor, uma vez que sua função é de encorajar os alunos em cursos on-line [Alonso e Alegretti, 2003]. Em relação à liderança, esse papel pode ou não ser desempenhado pelo aluno [Miranda e Osório, 2008], uma vez que os autores [op.cit] se referem aos participantes e não a alguém em específico.

As normas apareceram de duas formas: explícitas e implícitas. Explícitas quando as professoras-tutoras deixaram claro para a turma o que seria cobrado no decorrer da disciplina, como as atividades, a participação, datas de entrega das atividades e a avaliação final. Ainda que as professoras-tutoras não deixassem as normas claras no encontro presencial, o aluno tinha a oportunidade de visualizá-las no AVA. O acesso

⁵ Não foi investigado o status adquirido das professoras-tutoras, uma vez que o foco da pesquisa se centrou nos alunos enquanto participantes da investigação.

⁶ Conforme os dados, o papel social foi encontrado apenas na professora-tutora da disciplina Língua Portuguesa: Frase.

desses e outros materiais elaborados pelo professor-conteudista⁷ pode ser feito pelas ferramentas ‘Informações do Curso’ e ‘Agenda’, fazendo com que os alunos pudessem acompanhar as aulas. As regras implícitas foram relacionadas quando as professoras-tutoras cobraram dos alunos algo que não estava claro no programa da disciplina tão pouco, fora mencionado nos momentos presenciais ou no AVA.

A partir da categoria Interação Social, definiu-se os tipos de relações estabelecidas entre os participantes, uma vez que as relações sociais foram conceituadas como sendo as diferentes formas de interação social, baseadas em ações recíprocas que foram observadas e descritas pelo comportamento social, emocional e intelectual dos indivíduos, e a natureza pessoal ou impessoal das relações interpessoais. Esse conceito de relação social foi baseado em Simmel [2006] ao considerar que a sociedade está constituída por ações recíprocas entre os membros e que as formas de socialização, que acontecem nas relações sociais estão na análise das interações que ocorrem diariamente entre as pessoas.

As relações estabelecidas entre os participantes foram classificadas de três formas: Ajuda, Relações Interpessoais e Colaboração. A ajuda foi subdividida em solicitação de ajuda e ajuda espontânea. A ajuda refere-se ao auxílio que os alunos prestaram aos demais e que nem sempre esteve relacionado ao processo formal das trocas comunicativas no ambiente do curso. A colaboração corresponde a indivíduos que possuem objetivos semelhantes, compartilham e complementam idéias, práticas e participam em conjunto do intercâmbio de idéias e das trocas comunicativas. A ajuda difere da colaboração porque naquela os indivíduos não tinham necessariamente os mesmos objetivos, mas trabalharam junto para alcançá-lo. A colaboração foi vista não apenas como uma ajuda ao outro, mas como trabalho conjunto em torno de um objetivo a ser alcançado por todos os participantes.

As relações colaborativas fizeram com que os indivíduos se sentissem parceiros nas produções realizadas em conjunto, havendo cumplicidade, reciprocidade nas ações e comprometimento com o outro. O ato de colaborar deu identidade ao grupo, fazendo com que a comunicação entre os participantes fosse algo natural e espontâneo. Apesar das oportunidades de aprendizado terem sido iguais para todos, os alunos estavam dispostos a partilhar idéias, não com a finalidade de competir, desafiar e ignorar o conhecimento do outro, mas de trocar conhecimento para um entendimento mais sólido. O fato da CVA ser considerada como um grupo colaborativo se deu também porque existiram normas pré-estabelecidas e outras foram negociadas no início do curso, uma vez que os participantes evidenciaram suas discordâncias, dificuldades e medos, não impedindo a evolução das discussões e o feedback entre eles, tornando-os, ao mesmo tempo, professores e parceiros.

Outras relações estabelecidas entre os membros de uma comunidade foram as relações interpessoais, conceituadas como as diferentes formas de relacionamento entre os participantes, que podem proporcionar vínculos positivos ou negativos, e através de sentimentos pessoais, os indivíduos manifestaram suas aceitações e rejeições em relação ao outro. Embora o ambiente fosse formal e houvesse um objetivo explícito a ser alcançado, as relações interpessoais foram classificadas em quatro tipos: amizade, incentivo, informalidade e agradecimento.

⁷ Aquele que elabora o material do curso, tais como: o conteúdo programático, as atividades, a avaliação presencial escrita bem como as aulas.

No que diz respeito à categoria das TIC, os dados mostraram que os alunos fizeram uso de algumas ferramentas de comunicação, além das que estavam disponibilizadas no AVA (portfólio, *chat*, fórum de discussão, mensagens), como o telefone fixo e móvel, mensagens instantâneas e Orkut. A utilização dessas ferramentas comprovou que os alunos utilizaram as TIC para se comunicar fora dos encontros presenciais e não se prenderam apenas a utilizá-las quando foi exigido seu uso. Dessa forma, o importante não foi demonstrar se eles tinham ou não familiaridade (domínio) com a ferramenta, mas mostrar que sua utilização se fez necessária para o indivíduo participar de uma comunidade virtual.

Ressalta-se a relação entre as categorias status-papéis e papéis-colaboração. Na primeira relação, à medida que os participantes ocuparam status, eles desempenharam papéis diferenciados. Na pesquisa, o aluno que possuiu o status de mais participativo, desempenhou vários papéis, dentre eles o de líder. Na segunda relação, os papéis do professor-tutor como o de explicar, questionar, revisar o conteúdo, e fornecer pistas tem relação com o ato de colaborar, pois foram ações em que o professor-tutor agiu como colaborador e mediador fazendo as intervenções necessárias para que os alunos pudessem construir suas próprias ideias acerca do que foi discutido no grupo. Assim como alguns papéis do professor-tutor tiveram relação com a colaboração, três papéis do aluno se associaram ao ato de colaborar. São eles: o de tirar-dúvidas, explicar e questionar. As explicações foram direcionadas tanto ao professor-tutor quanto aos demais colegas, fazendo com que os alunos, em alguns momentos, assumissem o papel de professor e colaborador das trocas comunicativas.

A pesquisa mostrou ainda outros elementos que não constituíram em categorias, mas que foram fundamentais para a análise de uma CVA, tais como: um espaço compartilhado, objetivos comuns, novas formas de comunicação, a intencionalidade explícita de aprendizagem e o vínculo entre a CVA e a instituição, pois a comunidade analisada se caracterizou como formal devido a esse elo, conforme pode ser visualizado no mapa conceitual, mostrado na figura 1.

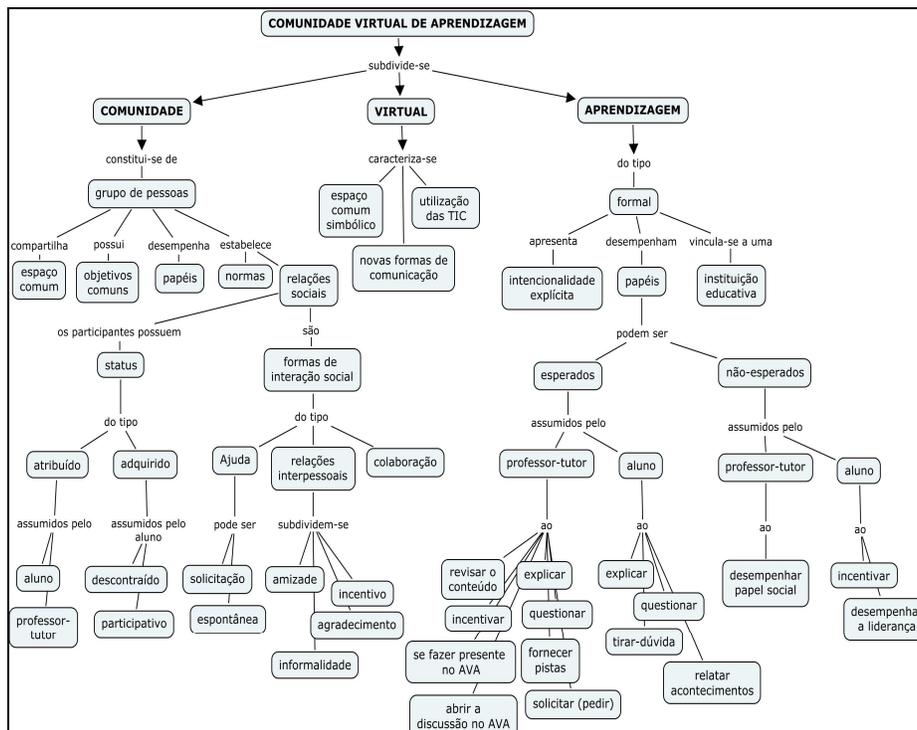


Figura 1. Mapa Conceitual de CVA

Estabelecendo um paralelo entre os dados apresentados na figura 1 com as pesquisas realizadas na seção 2, observa-se a ampliação dos elementos formadores de uma comunidade virtual. Enquanto Matuzawa [2001] aborda o pertencimento, os interesses em comum, a permanência, a criação de laços de amizade e a interação dos participantes como elementos constituintes de comunidades virtuais, não se deve restringir a esses elementos como suficientes. As relações que os indivíduos estabeleceram no estudo realizado trouxeram à tona elementos que a literatura não aborda como elementos de uma comunidade.

A literatura trata as normas e os papéis como elementos dos grupos sociais [Bottomore, 1971; Fichter, 1973] e não de uma comunidade. A classificação dos papéis em esperados e não-esperados, possibilitou uma visão mais detalhada dos papéis que os participantes de cursos à distância podem desempenhar, tendo em vista que até o presente momento não foi encontrado nenhuma classificação similar.

No que se refere ao elemento status, a literatura trata como elemento da sociedade [Brym et al, 2006]. Por considerar que a comunidade faça parte da sociedade, e que os termos não sejam antagônicos e sim, complementares, elencou-se o status como elemento de comunidade.

Outro elemento seriam as relações sociais, constituindo num acréscimo entre as pesquisas citadas e os dados, pois considerar apenas o uso da ferramenta para a constituição de uma comunidade virtual também não é suficiente para caracterizar um grupo virtual, conforme é mostrado na pesquisa de D'ávila Filho [2004]. Foram elencadas também novas formas de comunicação, tais como bilhetes, gestos e expressões corporais que independem do uso das TIC para a formação de comunidades virtuais.

Outras considerações sobre os resultados do estudo são feitas na conclusão do trabalho, apresentado a seguir.

5. Conclusão

Os dados mostraram outros elementos que não estavam propostos na literatura específica, como status, papéis, normas e as diferentes formas de relação social, possibilitando a ampliação do conceito e novas formas de analisar as CVA. Para tanto, verificou-se que uma comunidade não sobrevive apenas de solidariedade e relações afetivas, como afirma Weber [1987], mas da ação conjunta dos participantes ao compartilharem um espaço comum. Em relação ao conceito de comunidade virtual, os autores elencados no referencial teórico abordam a mudança do espaço e a utilização das TIC como características dessas comunidades, mas não tratam das relações sociais que podem ser estabelecidas nos espaços virtuais. Portanto, há de se considerar as formas de relacionamento entre os indivíduos quando mediatizados pelas tecnologias digitais como um elemento favorável a formação de CVA formais.

O estudo possibilitou também constatar que houve regularidades de todos os elementos tanto no ambiente presencial quanto no ambiente virtual. No que diz respeito às relações encontradas, destacam-se: relações de ajuda, colaboração e relações interpessoais, possibilitando que os participantes criassem laços de amizade, incentivo, informalidade e agradecimento, desmistificando a ideia de que as relações virtuais são irrealis e mecânicas (por serem mediadas pelas TIC), evidenciando o lado humano e social dos indivíduos que utilizam as tecnologias digitais, o que comprova o

pensamento de Lévy [1999] ao afirmar que as relações *on-line* estão longe de serem frias e não excluem as emoções.

Os dados atestaram ainda uma forte presença dos momentos presenciais para a formação da CVA investigada, indicando que as relações sociais não aconteceram de forma separada (só presencial ou só virtual), mas foram complementadas quando iniciadas no ambiente presencial. Daí a importância de se considerar todos os momentos de encontros entre os participantes das comunidades, pois o presencial e o virtual não devem ser vistos como contextos separados e isolados, mas complementares e interdependentes. Dessa forma, pode-se pensar numa continuidade de relações e que essas podem sofrer modificações com o tempo e a intensidade das interações.

6. Referências

- André, M. E. D. A. (2007). “Abordagem qualitativa, etnografia e os estudos do cotidiano escolar”. In: Schwartz, Cleonara et al (Orgs.). *Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, p. 97-106.
- Almeida, M. E. B. (2003) “Educação a Distância na Internet: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais de Aprendizagem”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p.327-340, jul/dez.
- Alonso, M. e Alegretti, S. M^a de M. (2003) “Introduzindo a Pesquisa na Formação de Professores a Distância”. In: Valente, J. A.; Prado, M^a E. B. B.; Almeida, M^a E. B. de. (orgs.). *Educação a Distância via Internet*. São Paulo: Avercamp.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994) “Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos”. Porto: Porto Editora.
- Bottomore, T. B. (1971) “Introdução a Sociologia”. 9 ed. LTC: Universidade de Sussex.
- Brym, R. J. et al.(2006) “Sociologia: Sua Bússola Para Um Novo Mundo”. São Paulo: Thomson Learning.
- D’ávila Filho, E. G. (2004) “Comunidades Virtuais: Um Estudo do Grupos.com.br.” Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fichter, J. H. (1973) “Sociologia”. São Paulo: Pedagógica Universitária.
- Giddens, A. (2005). “Sociologia”. 4ed. Porto Alegre: Artmed.
- Hine, C. (2004) “Etnografia Virtual”. Barcelona: Editorial Luoc.
- Illera, J. L. R. (2007) “Como as Comunidades Virtuais de Prática e de Aprendizagem Podem Transformar a Nossa Concepção de Educação”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. *Revista de Ciências da Educação*. nº 3. Mai/Ago. ISSN 1649-4990.
- Lakatos, E. M^a e Marconi, M. de A. (2006) “Sociologia Geral”. 7ed. São Paulo: Atlas.
- Lemos, A. (2004) “Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea”. 2ed. Porto Alegre: Sulina.
- Levy, P. (1999) “Cibercultura”. São Paulo: Ed. 34.
- Matuzawa, F. L. (2001) “O Conceito de Comunidade Virtual Auxiliando o Desenvolvimento da Pesquisa Científica na Educação a Distância”. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

- Miranda, M. S.; Osório, A. J. (2008) “Liderança em Comunidades de Prática Online – Estratégias e Dinâmicas na @rcacomum”. IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Universidad Metropolitana Caracas/ Venezuela. Anais do RIBIE 2008.
- Moreira, H.; Caleffe, L. G. (2006) “Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador”. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nisbet, R. A. “Comunidade”. In: Foracchi, M. M e Martins, J. de S. Sociologia e Sociedade: Leituras de Introdução a Sociologia. (1977). Rio de Janeiro: LTC.
- Paiva, V. L. de O. (2006) “Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Colaboração”. In: Travaglia, L. C. Encontro na linguagem: Estudos Lingüísticos e Literários. Uberlândia: UFU.
- Simmel, G. (2006) “Questões Fundamentais da Sociologia: Indivíduo e Sociedade”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Tavares, R. (2007) “Construindo Mapas Conceituais”. Revista científica eletrônica Ciências & Cognição. Ano 04, v. 12, nov. p. 72-85.
- Weber, M. (1987) “Conceitos Básicos de Sociologia”. São Paulo: Moraes.