

4 Fórum, Ensino e Aprendizagem, e a Construção do Conhecimento

4.1 Introdução

Promover a participação é promover o aprendizado na medida em que o envio regular de contribuições inicia os processos dialéticos de proposições e réplicas, que fazem com que se realize a aquisição de conhecimento pelos indivíduos, por meio do compartilhamento, da construção e da modificação de significados.

Novak e Gowin (*apud* Souza In Coscarelli, 2002:102)

Bakhtin (1981, 1992) vê toda enunciação como um diálogo, parte de um processo de comunicação ininterrupto. O sentido do enunciado advirá, portanto, das circunstâncias em que o enunciado ocorre, das intenções do falante/escritor, das interpretações do ouvinte/leitor, das relações de poder entre os participantes. Nessa perspectiva dialógica, Bakhtin desenvolve reflexão sobre a questão da autoria, procurando compreender o papel do *outro* dentro de um contexto social.

A questão da autoria é fundamental para a concepção dialógica da linguagem. Para Bakhtin (1981), a palavra não pertence unicamente ao falante. Embora este tenha alguns direitos sobre ela, a palavra está carregada de outros sentidos: não só o do ouvinte – ou ouvintes – como também de todas as vozes anteriores àquele ato de fala específico, e que se encontram refletidas na palavra daquele falante/escritor. A apropriação dos sentidos existentes nas vozes alheias levaria à compreensão dos conteúdos lingüísticos. A compreensão seria, portanto, uma forma de diálogo, requerendo uma orientação específica do ouvinte em relação à enunciação de outrem; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores. Nesse processo de apropriação e compreensão, a cada palavra do outro correspondem réplicas as quais, quanto mais numerosas e substanciais, resultam em um entendimento mais profundo e real por parte dos interlocutores, formando assim uma espécie de vínculo – o *sentido* – entre as pessoas. Falando metaforicamente, o autor diz que “o significado ou o sentido de um enunciado é como uma fâisca elétrica, que só se produz quando há contato entre os dois pólos opostos” (Bakhtin, *apud* Jobim e Souza, 2000:109).

Não há enunciado isolado, pois todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Sob esse enfoque, um enunciado é apenas mais um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido como parte dela. Assim, a verdade não estaria dentro de uma única pessoa, mas no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo está na polifonia, ou seja, em conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Nesse contexto, é essencial a figura do *outro*, pois só há diálogo entre pessoas, não entre enunciados abstratos, fora do contexto das interações.

Bakhtin (*apud* Jobim e Souza, 1994:112) entende que, ao traduzir em palavras sua compreensão sobre os temas discutidos, os participantes de uma interação as recebem de volta, modificadas durante o processo dialógico. Segundo o autor, quanto mais o indivíduo fala e expressa suas idéias, tanto melhor ele as formula no interior do seu pensamento. Parece-me, portanto, que o fórum consubstancia um cenário dialógico, onde o conhecimento pode ser co-construído pelas vozes presentes. **Conhecimento**, neste referencial teórico, é entendido como um processo de construção discursiva conjunta onde os indivíduos tornam-se cada vez mais conscientes de si mesmos, construindo suas identidades sociais no uso da linguagem, no processo de interação com o outro. É o próprio sentido que emerge das e nas interações sociais.

Atualmente, é consenso geral que o processo de ensino e aprendizagem não se limita unicamente a ensinar conteúdo, ou a um mero treinamento vocacional através da transmissão de conteúdos eminentemente técnicos. A profissionalização dos aprendizes vai muito além da instrução e do treinamento formais em uma área específica. O aprontamento para o mercado de trabalho está intimamente ligado ao conceito de *letramento*, cuja relevância e abrangência merecem ser discutidas com maior detalhe e cujo entendimento passa pela definição de **conhecimento** aqui desenvolvida.

4.2

A questão do letramento e as novas tecnologias

Pela definição de Kleiman (2001:11), *letramento* corresponde a “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm

implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. Sob esse olhar, o fenômeno do letramento extrapola o conceito tradicional de saber conteúdo para abranger outras dimensões. Kern (2000:16) caracteriza-o como o “uso de práticas social, histórica e culturalmente situadas visando a criação e a interpretação de significado através de textos”¹⁵. Esta definição pressupõe a compreensão das relações entre as convenções textuais e os contextos de uso, além de reflexão crítica sobre essas relações. Tal postura implica naturalmente no emprego de habilidades lingüísticas, cognitivas e socioculturais, onde as dimensões lingüísticas têm a ver com o domínio dos processos escrito e verbal da língua, envolvendo a habilidade de reconhecer e produzir as representações gráficas das palavras e dos morfemas, bem como o domínio das combinações desses elementos de modo a formar sentenças. Na dimensão cognitiva, o autor tem uma visão bastante ampla da leitura e da escrita, vendo-as como atos de construção de sentido em que os alunos relacionam os elementos textuais aos seus próprios esquemas de conhecimento a fim de criar novas estruturas de conhecimento. Já em termos socioculturais, Kern entende o letramento como um fenômeno socialmente construído, e não um processo que ocorre naturalmente; é uma prática social, desenvolvida através da aprendizagem e moldada pelos parâmetros sociais. Não deve ser visto como um processo passivo de socialização com o propósito de adequar o indivíduo ao meio, e sim como um processo de avaliação crítica sobre as práticas vigentes na sociedade onde o aluno está inserido.

O desenvolvimento de práticas discursivas depende diretamente do grupo socioeconômico integrado pelo aluno desde criança. Kleiman (1995:40) cita estudos etnográficos empreendidos por Heath (1982) em pequenas comunidades do Sul dos EUA, pelos quais tais práticas iniciam-se ainda nos primeiros anos de vida da criança. Em famílias com nível de escolarização alta (grau universitário), adulto e criança alternam os turnos num diálogo durante o evento de letramento. A criança vai aprendendo a falar informativamente sobre um texto escrito,

¹⁵ Literacy is the use of socially-, historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts (Kern, 2000:16; tradução da autora).

descontextualizado, além de familiarizar-se com a estrutura de turnos da sala de aula: iniciação, resposta, avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975; Cazden, 1989). A criança é, portanto, estimulada a estender o conteúdo e as práticas desenvolvidas nos eventos de letramento a outros contextos, que fazem parte do mundo real. Essa ampla prática discursiva pré-escolar vai sendo exercitada ao longo da vida escolar, inserida em contextos e operando através do discurso. Na formação do engenheiro, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades verbais e analíticas, do pensamento crítico e da capacidade de comunicação pode possibilitar, no meu entender, a solidificação deste processo e da própria construção de identidade profissional e social dos sujeitos no uso da linguagem.

Johns (1997:3) sugere a pluralização do termo *letramento*, entendendo existirem diversos tipos de letramento – especialmente em ambientes acadêmicos. Experiências anteriores ou motivações pessoais podem alterar a forma como os indivíduos se relacionam com determinados textos, papéis ou contextos, em determinados momentos de suas vidas. Tal evolução é influenciada por interesses pessoais, culturais, lingüísticos, bem como pelas reações de terceiros aos próprios textos. A autora cita Neilson¹⁶ ao sustentar que o letramento envolve “processos dinâmicos e sintéticos de transformação contínua”.

O processo de letramento é visto, portanto, como um processo cujas práticas continuam sendo desenvolvidas não somente ao longo da vida acadêmica como da vida profissional dos aprendizes, com a criação de novas estratégias para análise e produção de textos e tarefas, de acordo com os diferentes contextos e situações que são levados a vivenciar.

À medida que as novas tecnologias, especificamente a informática, passam a interagir com a linguagem e a cognição humanas, o conceito de letramento estende-se e desdobra-se a fim de abranger também essas novas áreas do conhecimento humano.

Lévy (1999:157) faz referência a um novo planeta nômade, palco de novas

¹⁶ “ongoing processes of perpetual transformation, dynamic and synthetic” (Neilson, 1989, p.5; tradução da autora)

experiências de comunicação, de regulação e de cooperação, com linguagens e técnicas intelectuais inéditas e modificação das relações de tempo e espaço que favorecem a evolução dos saberes e a produção do conhecimento em velocidades vertiginosas antes impensáveis, ao mesmo tempo em que criam novas formas de acesso à informação, estimulam novos estilos de raciocínio e conhecimento compartilhados entre grandes conjuntos de indivíduos.

Belmiro (2002:16) lembra que “o ciberespaço abre o caminho da interatividade, da relação simultânea do local com o não-local, do regional com o planetário”. Neste ambiente virtual, o texto perde suas características tradicionais – palpável, limitado em proporções, demarcado em seus limites, contido pelas margens do papel; adquire movimento e ultrapassa fronteiras, possibilitando adendos, modificações, ressalvas – enfim, toda a sorte de contribuições passíveis de leituras e releituras, sujeito a inúmeras reinterpretações. Ela acrescenta ainda que o ambiente digital trouxe “complexidade e perplexidade aos vários campos do saber, principalmente à educação, quebrando os paradigmas cognitivos tradicionais e instaurando uma nova identificação do sujeito com o coletivo” (2002:18). É preciso, portanto, estender o conceito de letramento às novas tecnologias de comunicação, capacitando os aprendizes a se integrarem às novas comunidades virtuais e a se identificarem com o coletivo. Esta capacitação viabilizará o que temos chamado de *inclusão digital*, através do letramento digital, assim como o acesso das novas gerações ao que Pierre Lévy (2002) chama de *inteligência coletiva*.

4.3 A Inteligência Coletiva

Lévy (2002) chama de *inteligência coletiva* a construção de um saber comum, em cenários onde as pessoas têm liberdade de propor e trocar idéias, cooperar uns com os outros, ouvir e ser ouvido. Tendo se originado nas comunidades acadêmicas, o conceito *inteligência coletiva* é hoje praticado nos negócios, política, ou simplesmente no que chamamos prática da cidadania. Atualmente, já se verifica uma proliferação de fóruns de discussão sobre questões de interesse local, com a formação de grupos coletivos de ajuda mútua e de

aprendizagem cooperativa, grupos estes cujos objetivos primários seriam a valorização da cultura, das competências, dos recursos e dos projetos locais das diferentes comunidades. O aspecto social e ideológico privilegiados nestes cenários remetem às palavras de Bakhtin (*apud* Jobim e Souza, 1994:114) segundo as quais “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, mais uma vez apontando para o papel fundamental do diálogo na construção da identidade dos participantes. Remetem também ao entendimento de **construção de conhecimento** desenvolvido por Bakhtin e que aqui utilizo: um processo discursivo onde indivíduos se tornam cada vez mais conscientes de si mesmos e de suas identidades sociais. Daí a relevância do conceito de Inteligência Coletiva para esta pesquisa.

Para Levy (2002), o conceito de inteligência coletiva está apoiado em um paradoxo: *competição e colaboração* – ou, em outras palavras – na cooperação competitiva, ou competição cooperativa. Nesse processo, ao mesmo tempo que ocorre um progresso do saber partilhado, alicerçado em laços afetivos como a amizade, há a liberdade de propor teorias as mais variadas e/ou reacionárias, favorecendo assim o aspecto competitivo. É a partir desse equilíbrio que nasce a inteligência coletiva, permitindo que todos os participantes do processo discursivo cresçam emocional, intelectual e interacionalmente.

Lévy (1999) argumenta, todavia, que o princípio da inteligência coletiva pode significar uma dicotomia. Dependendo de como é usado, pode também descaracterizar comunidades e destruir culturas, subordinando os indivíduos a um organismo que se sobreponha a eles. A posição do autor coaduna-se com a proposta de Bakhtin (1985, In Jobim e Souza, 2000) sobre a infinita possibilidade de mudanças de significação, a fim de adequar-se às mudanças culturais e históricas. Em outras palavras, a inteligência coletiva pode representar um coletivo inteligente, dinâmico, onde as contribuições pessoais são valorizadas e os recursos intelectuais dos grupos colocados a serviço das comunidades.

No ambiente acadêmico, a utilização de ambientes virtuais tais como o fórum de discussão parece enquadrar-se no primeiro caso, fazendo emergir um novo modelo pedagógico que privilegia ao mesmo tempo a **construção do conhecimento** personalizada e a coletiva, dentro de uma comunidade de prática

(Lave e Wenger, 1994; Wenger, Dermott e Snyder, 2002), cujo conceito será discutido mais à frente. O fórum pode desenvolver maior consciência no grupo sobre suas próprias identidades (individuais e coletivas), avançando o processo de letramento no uso de práticas discursivas.

4.4 Os estudos que tratam do fórum

Conscientes das imensas transformações causadas pela utilização da internet em termos de globalização, bem como das vantagens da informática para o meio acadêmico, diversas instituições vêm, ao longo dos anos, implementando conferências por computador (CC) como uma ferramenta com possibilidades de aplicações inovadoras para fins educacionais. É dentro desta categoria que o fórum se insere, especialmente em EaD, seja para cursos regulares ou de curta duração, como um dispositivo complementar de ensino ou mesmo como um meio de comunicação entre alunos e professores. Alguns centros de ensino começaram utilizando a CC como uma alternativa opcional para estudantes e tutores que dispunham de equipamento apropriado. Aos poucos, o computador foi sendo integrado a diversos cursos, seja na graduação ou na pós-graduação, facilitando a comunicação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Mason & Bacsich (1998) fazem uma análise das experiências empreendidas nessa área pelo instituto que dirigem – o IET (Institute of Education Technology), sediado na Open University, Reino Unido. A instituição vem sistematicamente integrando o meio eletrônico à estrutura das suas estratégias educacionais, tanto pedagógica como administrativamente. No estudo em questão, os autores têm como principal objetivo discutir a contribuição da mídia digital para a educação, tendo em mente a possível implementação da CC em larga escala, tanto no ambiente universitário quanto em outras organizações; para isso, enfocam-na sob dois aspectos, o da *generalização* – a extensão na qual essas experiências podem ser replicadas em outras instituições de ensino, e o da *escalabilidade* – os limites de aplicação dessas experiências a outras disciplinas, faixas etárias e contextos educacionais, bem como a extensão e potencial de aplicabilidade da tecnologia a grupos maiores de usuários, para custos e viabilizar a efetiva implementação.

Ainda tratando da utilização do fórum no ambiente acadêmico, Hammond (2000) investigou a natureza e o valor das discussões reunindo pequenos grupos de aprendizes, explorando as qualidades desse ambiente e descrevendo as opiniões dos alunos sobre as mesmas. Além disso, o autor argumenta que o fórum é meio de comunicação, pois abre espaço não só para o intercâmbio de informações pessoais como para a prática reflexiva sobre leituras acadêmicas e sobre a produção escrita dos participantes, com a vantagem do arquivamento e registro de todas as contribuições dos participantes, viabilizando sua análise posterior, a qualquer tempo. Em outras palavras, o arquivamento e registro das trocas entre participantes faz do fórum um instrumento de pesquisa também. Foi assim que o presente estudo veio a ser desenvolvido. Hammond sugere, também, que o fórum propicia um outro tipo de comunicação – pessoal, dialógico e aberto à **construção do conhecimento**, entendido como prática reflexiva.

Hammond (2000) ainda, juntamente com Mason e Bacsich (1998) e Araujo (2002b), discute as dificuldades para a adoção da CC no meio acadêmico, citando a falta de regularidade, por parte dos aprendizes, no acesso ao fórum; em outras palavras, os alunos percebem que o uso do espaço virtual é opcional, vendo-o portanto como mais um suporte do que um instrumento de aprendizagem. Outra questão levantada é a necessidade de constante interferência do tutor, especialmente nos estágios iniciais, a fim de encorajar os alunos a participar. Além disso, ao mesmo tempo que a permanência das mensagens facilita a referência a contribuições anteriores, em alguns casos também desencoraja os aprendizes, sabedores de que seus textos estão abertos ao escrutínio dos demais participantes, não lhes sendo permitido retirá-los do fórum. Trata-se assim de uma ameaça à face (Goffman, In Figueira, 1980).

Ao acompanhar o fórum de discussão objeto deste estudo, propus-me a investigar se as dificuldades relatadas na literatura também se aplicariam ao contexto desta pesquisa, aventando hipóteses sobre a validade dessa inquietação dentro da realidade universitária da PUC-Rio. Procuo então, na análise do fórum, verificar se a abertura da mídia virtual e a simples comunicação aos estudantes sobre a possibilidade de colocação de mensagens, sem o acompanhamento e a participação do tutor, é suficiente para o seu funcionamento. Questiono se a participação efetiva dos aprendizes não decorrerá da motivação para esse acesso.

Dentre as alternativas para o desenvolvimento da motivação poderiam estar a recompensa, através de pontuação, pela participação dos alunos no fórum; o desenvolvimento de temas que lhes fossem atraentes e significativos, e que tivessem a ver com sua realidade social; a fácil e rápida acessibilidade ao fórum, evitando perda de tempo, impaciência e conseqüente má-vontade para com o ambiente virtual; sua própria percepção como membro de uma comunidade de aprendizagem e, finalmente, a consciência de que sua contribuição seria de efetiva relevância para o processo de reflexão crítica que leva à compreensão da própria identidade e do seu posicionamento perante o mundo.

4.5

A comunidade de prática e a construção do conhecimento

Apesar das mudanças que vêm ocorrendo no âmbito do sistema educacional brasileiro, particularmente no que se refere à sala de aula, grande parte das práticas pedagógicas ainda privilegia o ensino transmissivo, onde o aluno “apreende ou absorve passivamente o que o professor ou o material didático transmitem, sem questionar, interagir com os colegas, pensar, correr riscos, aceitar desafios, raciocinar e resolver situações-problema” (Guimarães e Dias, 2002:24). Guimarães e Dias sustentam que a prática pedagógica que privilegia o acúmulo de informações não garante “a necessária dimensão formativa que deve ser parte do processo educativo integral, numa articulação entre o (meta)cognitivo, o afetivo e o social”. Este olhar é corroborado por Kern (2000) e Kleiman (2001) ao discutirem o processo de letramento, especialmente no que tange ao aspecto social, fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Através das interações sociais, o aluno desenvolve a reflexão e a auto-reflexão mediada pela linguagem e pelas relações com o mundo e consigo mesmo (Kern, 2000:17); exercita a capacidade de dar sentido à informação, fazer relações e interconectar áreas do conhecimento de forma a encontrar soluções para desafios e situações-problema. A CC, onde se insere o fórum de discussão, privilegia tal prática reflexiva; portanto, parece coadunar-se com a perspectiva dialógica subjacente à prática do letramento e à **construção do conhecimento**.

Marques Neto (2002), ao discutir a construção do conhecimento dentro de um enfoque colaborativo, remete à pesquisa realizada com uma turma do curso de Letras da PUC-MG (Marques Neto, 1999), cujo objetivo era o de verificar o papel da tecnologia da informação no processo de produção cooperativa de textos/conhecimento. No referido estudo, os alunos foram divididos em grupos e, enquanto alguns grupos se reuniram fisicamente para executar as tarefas designadas, alguns trabalhos foram realizados através do recurso Netmeeting, da Microsoft. Este *software*, além de conectar os membros do grupo via chat, permitiu-lhes compartilharem o Microsoft Word, entre outros *softwares*. O registro do desenvolvimento da atividade viabilizou a análise de como o processo de produção do conhecimento coletivo ocorreu entre os participantes. Os resultados indicaram que o uso da tecnologia da informação posta à disposição dos graduandos criou novas condições de produção de conhecimento. Por exemplo, o texto oral, que poderia perder-se durante o desenvolvimento das discussões face-a-face, foi registrado para análise posterior, tanto por parte do grupo quanto por parte dos professores.

A pesquisa de Marques Neto contraria a visão estritamente instrumental da mídia virtual, onde o espaço tecnológico é visto apenas como uma ferramenta auxiliar, independentemente de seu emprego. Através do registro do processo produtivo de textos, foi possível não só acompanhar a participação efetiva de cada membro do grupo como também observar os procedimentos seguidos ao longo do processo de construção coletivo. Em vista dos resultados obtidos, o autor sugere a elaboração e implementação de projetos de ensino e aprendizagem que contemplem as novas condições de produção e recepção de textos e, conseqüentemente, de produção de conhecimento num cenário eminentemente dialógico.

Teoricamente, a utilização da CC na educação deve propiciar maiores níveis de interação aluno-aluno e aluno-professor, viabilizando a idealização de modelos de ensino e aprendizagem mais interativos e em consonância com os pressupostos sociointeracionistas. A potencialidade da CC levou Rourke et al.¹⁷ (2001) a

¹⁷ Os autores são professores e pesquisadores nas áreas de comunicação e tecnologia educacional, especificamente no que concerne ao Ensino à Distância, na Universidade de Alberta, Canadá.

adotarem o modelo de *comunidade de prática* idealizado por Garrison et al. (2000) na análise de transcrições de conferências, apontando para os benefícios da presença social na mídia. Este conceito já havia sido utilizado por Lave e Wenger (1994) na área de ensino-aprendizagem de segunda língua, tendo sido retomado por Wenger, Dermott e Snyder (2002). A *comunidade de prática*, em todos estes estudos, é vista como um constructo social, definido simultaneamente por seus membros e pelas práticas nas quais os membros se engajam.

Para fins do presente estudo, adotaremos Rourke et al. (2001) como nosso estudo norteador por oferecer um referencial de análise que nos permitirá avaliar a presença social e o potencial reflexivo do fórum. Outro motivo que nos levou a selecionar este estudo foi o fato de ter o fórum como objeto de estudo, tal qual é o nosso caso.

Os autores acreditam que o cálculo da densidade da presença social (análise e medição de atos de fala tais como expressão de emoções, citação de mensagens anteriores e saudações, entre outros índices) pode permitir a formulação e a testagem de hipóteses, por exemplo, nos estudos exploratórios sobre questões educacionais envolvendo a aprendizagem colaborativa ou a presença de palestrantes-convidados. A avaliação da presença social pode também ser utilizada na análise de variáveis como a satisfação, o progresso e a retenção de conteúdos por parte dos aprendizes.

Mais especificamente, o modelo é constituído por quatro elementos. O primeiro elemento do modelo é o desenvolvimento da *presença cognitiva*, que Rourke et al. (2001) definem como “até onde os participantes de uma determinada comunidade de prática são capazes de construir significado através da comunicação sustentada”¹⁸. O segundo elemento é a *presença do professor*, incluindo a elaboração das seqüências de aprendizado, o fornecimento de conhecimento especializado sobre a disciplina e a facilitação da aprendizagem efetiva, além da criação de um ambiente favorável à prática pedagógica. O terceiro elemento é a *presença social*, definida como “a habilidade dos aprendizes

¹⁸ “The extent to which the participantes in any particular configuration of a community of inquiry are able to construct meaning through sustained communication” (tradução da autora).

de projetar-se social e emocionalmente em uma comunidade de prática”¹⁹ A função desse elemento é apoiar os objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem. A presença social sustenta os objetivos cognitivos através da habilidade de instigar, despertar e favorecer o pensamento crítico em uma comunidade de prática; além disso, ela dá força aos objetivos afetivos tornando as interações de grupo atraentes, envolventes, e intrinsecamente recompensadoras, e levando a um aumento da integração acadêmica, social e institucional. Inclui as categorias afetiva, interativa e integrativa que, segundo os autores, projetam-se no discurso através dos seguintes índices lingüísticos:

categoria afetiva: inclui a expressão de emoções (A_1), o uso de humor (A_2) e a auto-exposição aos interlocutores (A_3);

categoria interativa: envolve “expressão emocional” – que abrange a retomada de falas anteriores (IR_1), a citação de mensagens (IR_2), referências explícitas a mensagens alheias (IR_3), perguntas (IR_4), elogios e expressões de apreciação (IR_5) e concordância (IR_6), características mais comuns na linguagem escrita;

categoria integrativa: implica na coesão do grupo, correspondendo a vocativos (IG_1), referência ao grupo através de pronomes (IG_2) e uso de saudações (IG_3) – linguagem mais próxima da oral, típica das interações face-a-face.

O modelo inclui também o *discurso de apoio*, interpretado como o discurso crítico que se desenvolve em uma comunidade de prática com fins educacionais, através da reflexão e da construção conjunta do conhecimento.

A Figura 3 reproduz o modelo de comunidade de prática proposto por Garrison et al. (2000).

Por definição, em uma comunidade de prática os alunos têm espaço para construir sentido com autonomia. Envolvem-se em um processo de auto-descoberta e de desenvolvimento da própria voz, em atividades que centram preferencialmente neles próprios, mas que respeitam as diferenças e as características de cada um.

¹⁹ “The ability of learners to project themselves socially and emotionally in a community of inquiry” (tradução da autora).

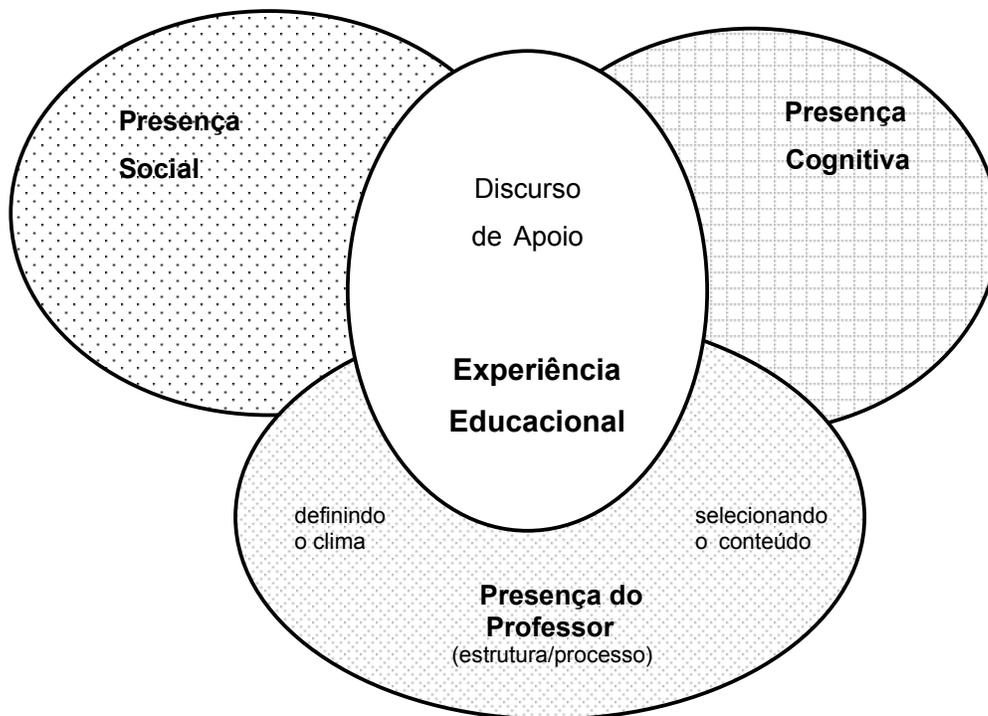


Figura 3 – A Comunidade de Prática (Garrison et al., 2000)

Gardner (1994), consciente desta singularidade, de que não há dois alunos iguais, ou de que “o que é normal é ser diferente”, identificou originalmente sete centros de inteligência no cérebro humano: o lingüístico, o lógico-matemático, o musical, o corporal-cinestésico, o espacial, o interpessoal e o intrapessoal. Mais tarde acrescentou mais dois centros: o naturalístico e o pictórico. Tradicionalmente, somente as duas primeiras inteligências eram valorizadas no contexto educativo e consideradas nos testes de QI. Como estudos sobre o cérebro humano apontam para a existência de outros centros, as modernas práticas pedagógicas passaram a valorizar as diferenças. Como diz Gardner, todo indivíduo porta, em maior ou menor grau, um conjunto de competências, e não uma inteligência geral; isto significa que essas competências podem ser ativadas, através de diferentes estímulos e estratégias, desde que respaldadas em técnicas de ensino e aprendizagem apropriadas.

Vista como mais uma dentre as múltiplas inteligências descritas por Gardner (1994), a lingüística, além de privilegiar a habilidade de leitura e de produção escrita, tem papel relevante para os estudos da linguagem pois é através e no uso da linguagem que os indivíduos (1) desenvolvem a capacidade de convencer os

demais a respeito de uma determinada questão; em outras palavras, a linguagem sob o seu aspecto retórico; (2) lançam mão das qualidades mnemônicas da linguagem para ajudá-los a armazenar e a lembrar de determinadas informações; (3) recorrem aos aspectos metalingüísticos da linguagem para refletir sobre o próprio uso dessa habilidade, de forma a facilitar o entendimento de suas atividades; e (4) utilizam-se da linguagem como mediadora da compreensão dos conceitos e conteúdos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Mercer (*apud* Stierer and Maybin, 1994:104), remetendo a Vygotsky (1984), lembra que a interação dá-se pela linguagem e pela ação, gerando uma comunidade de aprendizagem, de discurso e de prática de tal maneira a produzir significados.

A concepção de *comunidade de prática* cunhada por Garrison et al. (2000) emerge da articulação dessas noções. Comunidades são construídas por pessoas, e no centro de todas as relações e práticas sociais está a comunicação humana. As conversações são processos sociais complexos e poderosos que envolvem tanto silêncio quanto mensagens, tanto conhecer quanto informar não só aos interlocutores centrais como àqueles que participam periféricamente. A importância da conversação para uma comunidade de prática está fundamentada no entendimento do *saber como investigação* que substitui a noção de conhecimento fechado, essencialmente objetivo ou conteudista. Essa visão de comunidade coaduna-se com o entendimento de Levy (2002:7) sobre aprendizagem cooperativa; para ele, “a inteligência coletiva é o resultado da multiplicação dos esforços individuais para pensar em conjunto”. É o conjunto de competências que caracteriza cada indivíduo e que pode contribuir significativamente para a geração do **conhecimento**, entendido como prática reflexiva, desenvolvido dentro daquela comunidade de prática.

As tecnologias de informação, ao criarem novos espaços e ambientes para o processo de ensino e aprendizagem, permitem este pensar cooperativo, estas comunidades de prática. O objetivo é a construção de seres totais (sociais e cognitivos), capazes de se colocarem como sujeitos do discurso, conscientes tanto do mundo onde estão inseridos, de sua posição em relação a ele, assim como da potencial capacidade de modificá-lo. Sob este prisma, torna-se essencial investigar o papel do professor.

4.6 O papel do professor

A questão da presença do professor no ambiente virtual tem merecido diversos estudos (e.g., Mason, 1998; Anderson et al., 2001; Araujo, 2002a, 2002b). Araújo (2002b) foca especificamente na área de EaD, questionando e investigando se existiria um possível conflito entre as habilidades docentes apontadas na literatura como desejáveis para atuação no ambiente on-line e as expectativas de aprendizes adultos quanto a essa atuação docente. Lembra, por exemplo, que alguns artigos recomendam a redução da participação do professor, que deveria evitar contribuir com mensagens longas, excesso de mensagens ou comportamento de palestrante (Berge, 1993; Palloff et al., 2000). Ao mesmo tempo, embora ressaltando o reduzido volume de pesquisas relativas às expectativas dos alunos quanto à postura docente, Araujo cita autores (Mory et al., 1998; Hara e Kling, 1999) que reportam a frustração dos alunos pela falta de retorno imediato do professor, em oposição à satisfação quando isto ocorre.

Anderson et al. (2001), com base no método de análise de Garrison et al. (2000), sustentam que a presença do professor abrange desde o planejamento e a implementação dos conteúdos programáticos até a verificação e avaliação do sucesso da prática, funcionando como mediadora – ou facilitadora – do processo, estimulando e orientando os alunos na construção dialógica do conhecimento. Acrescentam que cabe ao professor exercitar a função metalingüística e textual para manter os aprendizes no foco temático. Como especialista no domínio tecnológico do conteúdo, indispensável ao desenvolvimento da presença cognitiva, o professor deve elaborar perguntas que provoquem a discussão específica sobre o tópico em andamento, fornecendo linhas de orientação para ajudar os alunos a preparar respostas pertinentes ao assunto abordado, recolocando a pergunta original com outras palavras para colocar as respostas na direção devida, bem como fornecendo resumos das discussões com certa regularidade.

Corroborando com esta perspectiva, Amorim e Saliés (2001) vêem a tecnologia como “apenas um colega de trabalho que nos permite otimizar e personalizar o ensino às necessidades e perfil de nossos aprendizes”. Tal visão

coaduna-se, por sua vez, com as palavras de Kern (2000:259) sobre o papel do professor: contrariamente à idéia original de que o uso dos computadores prescindiria de certas funções docentes, verifica-se que as tecnologias de informação têm um valor pedagógico infinitamente maior quando são utilizadas estruturadamente e com a orientação de professores. A “humanização da tecnologia”, conforme as palavras do autor, tem conseqüências importantes para o desenvolvimento do letramento sociocognitivo, mostrando-se consistente com os objetivos de uma comunidade de prática, quais sejam a prática do interdiscurso na conexão de informações e na discussão e solução de desafios e situações-problema, favorecendo o desenvolvimento da inteligência coletiva. Nesse contexto, o professor – e não a tecnologia – tem papel fundamental na preparação dos aprendizes para atuar cooperativamente, visando sua futura contribuição para o desenvolvimento cultural e social de um mundo em constante evolução.

4.7 **Resumo**

No presente capítulo abordei o processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva sociointeracionista de M. Bakhtin (1981, 1992). Em seguida, discorri sobre a utilização das conferências de computador no processo de letramento dos aprendizes, como potencial facilitador da inteligência coletiva, saber comum oriundo do processo cooperativo de reflexão. Revisei também o modelo de comunidade de prática de Garrison et al. (2000), o qual alinha-se com o conceito de letramento e de inteligência coletiva desenvolvidos no estudo. Finalmente, observei a importância da presença do professor como facilitador das práticas discursivas que se instauram no fórum de discussão, vis-à-vis à criação de um ambiente reflexivo propício à construção do saber comum.

A Figura 4 resume os temas discutidos, retratando a relação existente entre comunidades de prática, linguagem, letramento, construção do conhecimento, inteligência coletiva e o fórum, bem como o papel do professor nos processos que se desenvolvem na mídia.

Se as práticas discursivas que se desenvolvem no fórum aqui estudado estiverem efetivamente gerando conhecimento construído em decorrência da

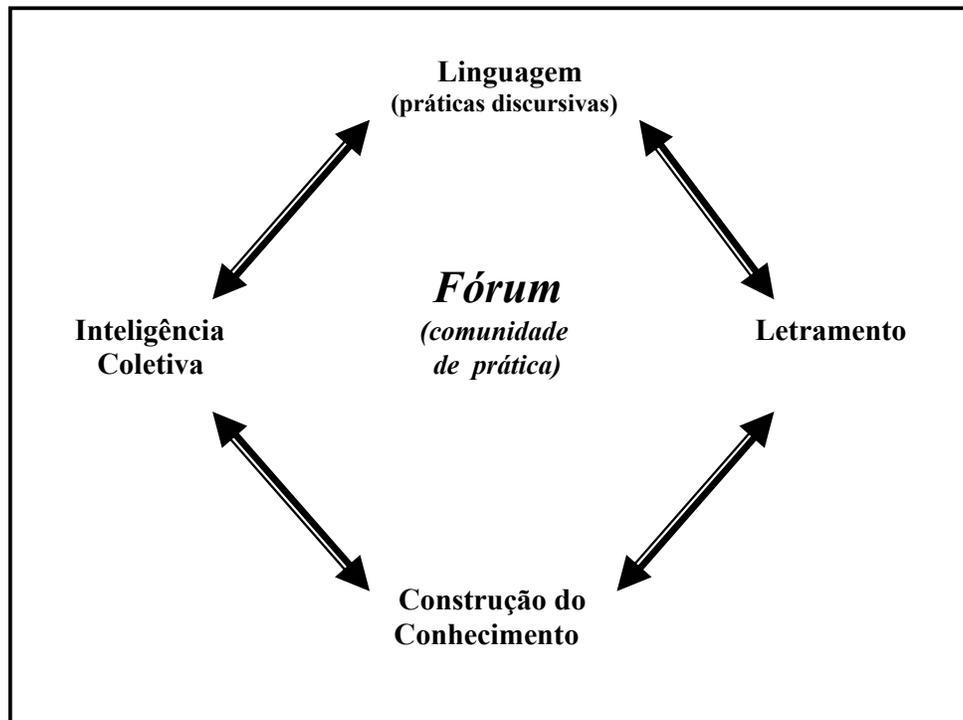


Figura 4 – O fórum como comunidade de prática

reflexão conjunta por parte dos aprendizes, confirmarei a hipótese teoricamente desenvolvida de que o fórum pode se constituir em uma comunidade de prática, ambiente social que favorece a realização da inteligência coletiva e do processo contínuo de letramento objetivados pela prática pedagógica. Em minha análise do banco de dados, procurarei observar esta inter-relação e sua potencial contribuição para a realização desses processos.

Portanto, nesta revisão de literatura (capítulos 2, 3 e 4), abordei os novos ambientes virtuais e sua crescente utilização no processo de ensino e aprendizagem, gerando diversas modalidades de comunicação que representam ferramentas alternativas à disposição das comunidades acadêmicas. Nesse contexto, a revisão localizou e descreveu o fórum de discussão objeto do estudo. Em seguida, discuti o papel da linguagem em uso no ambiente virtual, para detetar as funções lingüísticas relevantes e sua contribuição para a construção de sentido. Além disso, sugeri que o fórum pode representar um espaço propício à *construção do conhecimento* que ocorre em uma *comunidade de prática*, entendendo-se esta última como uma comunidade construída por pessoas cujas

práticas sociais privilegiam o papel da conversação na construção do saber investigativo, num processo discursivo contínuo que leva os participantes a tornarem-se cada vez mais conscientes de si mesmo e de suas identidades sociais. Procurou, também, descrever e caracterizar o fórum sob os parâmetros da etnografia da comunicação. Em seguida, aventou a possibilidade do fórum constituir-se em um gênero textual específico, inserido nas novas tecnologias de informação, e concluiu enfocando a presença do professor no ambiente digital, assim como sua interferência na dinâmica interacional do fórum.