

Luísa Aires | José Azevedo | Maria Ivone Gaspar | António Teixeira
Coordenadores

COMUNIDADES VIRTUAIS
DE APRENDIZAGEM E IDENTIDADES
NO ENSINO SUPERIOR

O PROJECTO: @prende.com

Apoio:



Título Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior
Projecto @prende.com

Coordenadores L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar e A. Teixeira
© 2007, Autores

Edição Universidade Aberta

ISBN 978-972-674-406-2

Depósito Legal 269134/07

Execução gráfica Rainho & Neves Lda. / Santa Maria da Feira
Dezembro de 2007

Comunidades de aprendizagem: das dinâmicas de interacção à construção de identidades *online**

Luísa Aires, Ivone Gaspar, José Azevedo, António Teixeira, Sílvia Silva

A presente comunicação resulta da implementação, em curso, do projecto *@prende.com: Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online*, cujo objectivo primordial consiste em estudar, no âmbito da educação pós-graduada, as dinâmicas de relação interpessoal, os processos de interpretação e de aprendizagem, bem como os instrumentos mediadores usados na acção educativa. Os referentes teóricos e metodológicos adoptados neste projecto emergem, entre outros, do cruzamento da teoria sociocultural, do construtivismo social, da hermenêutica filosófica e da etnografia. Neste estudo, elege-se a comunidade de aprendizagem como unidade básica e promove-se uma reflexão fundada na aplicação de um modelo de análise, em construção, sobre as relações interpessoais, as condições de possibilidade e as verificadas no cenário específico de um fórum de discussão com finalidades educativas. A metodologia adoptada integra a combinação de uma perspectiva de análise qualitativa, centrada nos mensagens escritas pelos membros de uma comunidade virtual de aprendizagem, e de uma perspectiva quantitativa, orientada para a análise das redes sociais que nos permitem identificar uma morfologia reticular destas mensagens, publicadas num fórum de discussão. As conclusões provisórias do estudo parecem indicar que a metodologia, em desenvolvimento, para a análise das interacções verificadas nos fóruns de discussão, reúne um grau de consistência adequado aos objectivos da investigação.

Palavras-Chave: Redes, comunidades de aprendizagem, relações interpessoais, fóruns de discussão, intersubjectividade, negociação, coesão, identidades.

1. Introdução

A imersão da Internet no nosso quotidiano tem-se feito acompanhar de importantes mudanças na produção e divulgação de informação e conhecimento, na emergência de novas formas de interacção, de novas rotinas e de novas identida-

* O presente texto consta das Actas, em suporte digital, das *I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação*, 21-22 de Abril, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

des¹. Este amplo movimento de virtualização – considera Levy (1995), tem implicações não só na informação e comunicação, como também nos corpos, nos referentes colectivos da sensibilidade ou no exercício da inteligência. Nos últimos dez anos, a cultura da virtualidade real², onde o faz-de-conta se vai tornando realidade, veicula uma concepção de “espaço de fluxos” e de “tempo intemporal” que inclui e transcende a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos (Castells, 2000). O ciberespaço, contexto social resultante de fluxos de informação, não partilha de uma lógica e estrutura compatível com a geografia física euclidiana; trata-se de um espaço reticular, sem centro, onde todos os actores estão simultaneamente afastados e próximos. Esta vocação universalista e deslocalizada do ciberespaço coexiste, no entanto, com uma espécie de “localofilia” que é possível observar na tendência para a exploração de espaços simbolicamente familiares ao indivíduo. A Internet é, portanto, percebida como um espaço de paradoxos (Mayans i Planells, 2003).

As redes emergentes no ciberespaço traduzem uma nova morfologia social, cuja difusão lógica modifica os processos e os resultados da comunicação interpessoal, as dinâmicas do poder e da cultura e interferem nos processos de construção de identidades (Castells, 2000). Esta nova estrutura de organização social convoca uma noção de cultura e de comunidade. O conceito de cultura associa-se à construção de significados em contextos sociais múltiplos; o de comunidade orienta-se para os objectivos partilhados, em constante negociação, pelos agentes que a constituem.

As tecnologias – incluindo a Internet enquanto artefacto cultural, não são agentes de mudança, em si mesmas (De Pablos, 1996; Wertsch, 1997; Hine, 2004), mas instrumentos culturais mediadores usados, em cenários específicos, por agentes com experiências e intencionalidades particulares. Quando nos referimos aos artefactos culturais, referimo-nos aos instrumentos que possuem uma função psicológica e social. Neste contexto teórico, o estudo da Internet como campo de acção natural permite a interpretação de processos de construção identitária, a partir das acções observadas, em especial, das acções comunicativas. As abordagens de tipo dialógico e discursivo (Bakhtin, 1982; De Pablos *et al.*, 1999), aplicadas ao domínio educacional, em especial, aos contextos de Educação de Pessoas Adultas, ao realçarem as dinâmicas inerentes ao *que se diz* e ao *modo*

¹ Garcia Carrasco identifica, de entre as contingências culturais mais importantes, três de natureza comunicacional que produziram grandes explosões culturais: a oralidade, a escrita e as TIC e defende que a última integra as virtualidades das duas primeiras.

² Os espaços virtuais de educação mediados pelas tecnologias informacionais são espaços reais, enquanto práticas de acção observáveis nos usos actuais das tecnologias; a virtualidade destes espaços emerge dos “pressentimentos” da sua potencial aplicabilidade (Garcia Carrasco, 2005).

como se diz, devolvem à linguagem o seu papel determinante na análise dos processos de interacção, de apropriação de conhecimento e de construção de identidades grupais e individuais.

2. Comunidades de aprendizagem, interacção e identidades

A noção de Comunidade de Aprendizagem convoca a presença de agentes, com intencionalidades específicas que, em contextos sociais específicos, interagem, negociam significados e identidades e promovem a construção conjunta e a apropriação individual de conhecimento. Gómez Cruz (2002), na revisão bibliográfica que apresenta sobre comunidades virtuais de aprendizagem, retoma a argumentação de Castells e defende que, embora exista uma produção escrita diversa sobre a temática, grande parte desta produção consiste em ensaios jornalísticos ou pessoais (Rheingold, 1993; Trejo Delarbre, 1996; Cebrián, 1998, cit. in Gómez Cruz, 2002) ou mesmo textos produzidos por líderes de empresas que desenvolvem tecnologias (Negroponte, 1995; Dertouzos, 1997):

O mundo da investigação académica não tem conseguido actualizar-se sobre os “comos”, os “quês” e os “porquês” da sociedade e da economia baseadas na Internet com uma produção adequada de estudos empíricos. Aproveitando este relativo vazio de investigações fiáveis, a ideologia e o “chismorreio”³ têm distorcido a nossa compreensão sobre esta dimensão fundamental das nossas vidas, tal como acontece normalmente nos períodos de rápidas mudanças sociais (Castells:2001:17).⁴

Na revisão bibliográfica, em curso, sobre este tema detecta-se, nos últimos anos, o aprofundamento de pesquisas que privilegiam as dimensões social, individual e educativa das comunidades virtuais de aprendizagem (Wenger, 1998; Palloff e Pratt, 1999; Valiente, 2005; Dias de Figueiredo, 2002; Dias, 2001; Domínguez e Alonso, 2005). À comunidade virtual de aprendizagem vinculam-se: a negociação de objectivos, significados e identidades; os contextos de prática, identidades de participação, regularidades de comportamento e de regras, reconhecimento tácito; a partilha, autenticidade e veracidade de informação e de conhecimento, sentido de pertença e de identidade, construção de conhecimento. Valiente (2005) considera que, sob a influência de discursos extremados e amiudados na história da tecnologia, se verifica a tendência para perspetivar as comunidades

³ Falar por falar, maledicência [tradução nossa].

⁴ Citado por Gómez Cruz (2002); Tradução própria.

virtuais em oposição às comunidades reais ou em substituição destas. Ainda nesta perspectiva, é comum fazer-se apelo à ideia de que, se as comunidades tradicionais que conhecemos (instituições, partidos, etc.) se caracterizam pela solidez e estabilidade de relações entre os seus membros, as comunidades virtuais caracterizam-se pela sua vocação provisória e efémera. Este último tipo de comunidades, defende-se, não é capaz de dar sentido, de influenciar a realidade social das pessoas, de criar relações sociais densas; pelo contrário, fragmenta o sentido de pertença dos indivíduos e debilita os laços que estes mantêm com as comunidades tradicionais (Valiente, 2005). Refutando esta perspectiva, o autor associa às comunidades virtuais novas modalidades do agir comunicacional e novas formas de potenciar e, porventura, de tornar mais aberto e democrático o sistema das relações comunitárias, sociais e institucionais. Esta perspectiva pode ser enriquecida com os contributos, entre outros, de autores como Turkle (1997) Etchevers (2005) que devolvem a investigação sobre as relações interpessoais *online* às problemáticas da identidade e da comunicação emocional. Com efeito, nas interações promovidas nas comunidades virtuais de aprendizagem, os participantes constroem e expressam competências que são reconhecidas e valorizadas pela própria comunidade. As interações são reguladas por valores partilhados, pela construção de afinidades, parcerias e alianças intelectuais, pelos sentimentos de amizade e conflito. Estas novas modalidades do agir comunicacional têm, necessariamente, implicações na acção educativa e comportam a redefinição de papéis que os diferentes agentes terão de desempenhar nestes cenários.

Defendemos que as interações educativas são promotoras do desenvolvimento identitário do indivíduo. Interações que pressupõem, necessariamente, o domínio e apropriação de diferentes instrumentos culturais de mediação de conhecimento e a compreensão activa e apropriação da perspectiva dos outros (Bakhtin, 1982). O conceito de identidade em causa não se assume como uma estrutura constante e imutável, mas dinâmica, em função da valoração subjectiva que os indivíduos fazem dos contextos (De Pablos, 1999). Estes contextos sociais proporcionam recursos e instrumentos, onde se incluem géneros discursivos e formas de linguagem, que participam do processo de construção da identidade. Para Gover (1996),⁵ ao reflectirmos e partilharmos as nossas histórias e as histórias dos outros, estamos a reconstruir a nossa própria história e identidade. Neste sentido, as comunidades de aprendizagem e os discursos que nelas se geram são contextos de especial relevância para a compreensão das dinâmicas de construção identitária grupal e individual.

Nas comunidades virtuais, a identidade desempenha um papel fundamental; conhecer a identidade dos agentes com quem comunicamos é essencial para a

⁵ Citado por Rebollo (2000).

compreensão e a avaliação da interacção. Contudo, no mundo “sem corpo” da comunidade virtual, a identidade pode ser ambígua, pois muitas das dimensões relativas à personalidade e aos papéis sociais a que estamos acostumados no mundo físico estão ausentes (Donath, 1999). No mundo físico, existe uma unidade intrínseca ao *self*, na medida em que o corpo proporciona uma definição apropriada da identidade, a norma vincula-se a um corpo, a uma identidade. Apesar do *self* ser complexo e mutável no tempo e de acordo com as circunstâncias, o corpo proporciona uma âncora estabilizadora. No mundo virtual as vivências são diferentes; constituem-se mais por informação do que por “matéria”, a informação espalha-se e difunde-se; não existe propriamente uma lei de conservação da informação. Os habitantes deste espaço não palpável são também difusos e estão libertos do corpo, enquanto âncora unificadora, e o indivíduo pode ter, segundo alguns autores, tantas ‘personalidades’ electrónicas quantas o seu tempo e a sua energia permitirem criar. Esta aparente limitação das comunidades virtuais minimiza-se com a construção de uma cultura grupal. O sentido de partilha da comunidade requer que os participantes sejam solidários com as ideias que fundamentam o próprio grupo; o espaço da discordância existe, mas não neutraliza a consolidação de um núcleo comum. A confiança nas motivações e nas crenças partilhadas pelos outros participantes – por outras palavras, na sua identidade social – é essencial para o sentido de comunidade, independentemente da sua vocação.

3. Conhecimento partilhado e intersubjectividade

A partilha de interesses, valores, conhecimentos e projectos são dimensões básicas que se associam a uma identidade colectiva, a obrigações recíprocas, a um conjunto de normas morais e sociais, elementos constituintes de comunidades de discurso (Mercer, 2000) e de aprendizagem. Os valores de partilha e construção conjunta de conhecimento têm feito parte das preocupações pedagógicas ao longo de várias décadas. Dewey (1997), no início do séc. XX, preconizava a necessidade de privilegiar estes valores na educação e a sua voz fazia-se acompanhar de outras vozes que, apesar de situadas em quadrantes disciplinares dispersos, acentuavam a importância da alteridade na consciência, a origem social e histórica dos processos mentais e o papel mediador da cultura e da linguagem na construção e interpretação das interacções sociais (De Pablos *et al.*, 1999). Referimo-nos a Mikhail Bakhtin, filósofo e crítico literário⁶ e a Lev Vygotski, psicólogo e teórico social.

⁶ Dada a vastidão de campos integrados na obra de Bakhtin, Silvestri (1993) considera que é difícil inserir este autor num campo disciplinar específico.

Para Bakhtin, é na alteridade⁷ que se gera a consciência: “o nosso pensamento tem origem e forma-se no processo de interacção com pensamentos alheios” (Bakhtin, 1995:93). As vozes destes autores enriquecem-se, hoje, com outras vozes, nossas contemporâneas, como as de Wertsch, Ramirez, De Pablos, Mercer que enfatizam uma perspectiva polifónica da comunicação e das relações interpessoais em contextos educativos.

Em Bakhtin, o “discurso do outro” detém um papel activo na atribuição de sentido, em situações de comunicação partilhadas (De Pablos *et al.*, 1999). Esta concepção dinâmica e partilhada de conhecimento aprofunda-se no construto bakhtiniano de dialogicidade. A dialogicidade refere-se ao processo através do qual se estabelece o contacto entre os enunciados de um falante e os enunciados do outro, combinando-se, todos, no interior da consciência ou do mundo real. A concepção cultural da linguagem e da comunicação, aqui subjacente, centra-se na identificação de diferentes formas de uso e representação dos significados que marcam e definem determinado contexto cultural (Bakhtin, 1982; Wertsch, 1993). Esta percepção do outro como sujeito activo da comunicação e produção discursiva influencia a formulação de conceitos como *intersubjectividade*, conceito de grande relevância para o estudo das relações interpessoais *online*.

O problema básico da intersubjectividade humana reside no sentido e nas condições em que duas pessoas iniciam um diálogo e com ele transcendem os seus mundos privados. O grau de intersubjectividade que se cria, mantém e estabelece entre os indivíduos, relaciona-se com os fundamentos da comunicação humana. A intersubjectividade dá-se quando os interlocutores partilham alguma faceta das suas “definições de situação”⁸; esta partilha pode produzir-se em diferentes planos, em diferentes níveis de intersubjectividade. Qualquer situação, acontecimento ou objecto têm muitas interpretações possíveis e a “fala” serve para impor uma determinada interpretação e para criar uma realidade social temporalmente partilhada. Quando os interlocutores iniciam um contexto comunicativo podem ter diferentes perspectivas ou interpretar, só vagamente, o que parece explícito e o que as produções verbais tentam transmitir. Não obstante, graças à negociação semioticamente mediada, neste acto, cria-se um mundo socialmente partilhado num estado de intersubjectividade.

O debate, enquanto actividade escolar, devolve à comunicação as suas múltiplas manifestações, assumindo um papel central no processo educativo. Debater significa não só conversar sobre um tema, mas contrapor pontos de vista, argu-

⁷ Este conceito atribui ao outro um papel activo na comunicação.

⁸ A definição de situação refere-se à forma como se representam ou definem os objectos e acontecimentos numa dada situação (Wertsch, 1993).

mentar, contra-argumentar e compreender a perspectiva do outro (Rebollo, 2000). No contexto dos fóruns de discussão *online* (Turoff, 1991), o texto partilhado actua como mediador de comunicação, proporcionando a intersubjectividade necessária para a produção de conhecimento entre os participantes. Nesta acção mediada, o contexto pedagógico detém um papel determinante e, no caso do fórum específico que a seguir analisamos, importa referenciar que este contexto de interacção emerge da aplicação de um modelo pedagógico que privilegia, entre outros, a diversificação das interacções, o centramento no estudante, a promoção da aprendizagem colaborativa que proporciona a criação de elevados níveis de intersubjectividade entre os membros das comunidades virtuais de aprendizagem (Pereira *et al.*, 2003).

4. Interacções no âmbito de um fórum de discussão *online*

A metodologia de pesquisa dominante neste estudo é de natureza qualitativa (Denzin e Lincoln, 1994). Por esta ser uma fase ainda introdutória do projecto de investigação, consideramos que a teoria enraizada, e a conseqüente adopção do método indutivo, é uma via fértil para uma primeira exploração do âmbito que nos propomos estudar (Glaser e Strauss, 1967). A análise das mensagens escritas baseia-se em Smolka (1996), De Pablos *et al.* (1999) e Rebollo (2000).

Domínguez e Alonso (2005), Guardia e Sangrá (2004) perspectivam os fóruns de discussão enquanto espaços comunicativos, onde se verifica a maior parte de intercâmbios entre estudantes e professores, e consideram que são cenários preferenciais para a análise das dinâmicas pedagógicas e interpessoais nos cursos *online*. Ao contrário do *chat*, o fórum de discussão comporta a criação de cadeias de mensagens diferidas no tempo que permitem aos indivíduos inserir novas temáticas, retomar temáticas publicadas e enriquecê-las com as suas perspectivas (Domínguez e Alonso, 2005). Do ponto de vista metodológico, algumas das investigações realizadas neste campo (cf. Gómez Cruz, 2002) propõem a aplicação de metodologias de raiz etnográfica (Hine, 2004) para a identificação das relações entre a qualidade e quantidade de participação, o nível de informação das mensagens publicadas, as tipologias de discurso, os mecanismos de resolução de problemas, etc. Consideramos, também, que o estudo da qualidade das interacções (Smolka, 1996, De Pablos *et al.*, 1999; Rebollo, 2000) pode ser complementado pela análise reticular de redes sociais, de natureza quantitativa (Domínguez e Alonso, 2005).

Neste estudo exploratório, propomo-nos estudar as dinâmicas de relação interpessoal de um fórum de discussão *online* assíncrono e discrepante, promovido no âmbito de uma disciplina obrigatória de um curso de mestrado *online*. Os objecti-

vos do estudo empírico consistem em “explorar modalidades e de dinâmicas de relação interpessoal verificadas no fórum de discussão” e, de um modo específico, “desenvolver uma metodologia de análise das dinâmicas de interação *online*, em contexto educativo”. Seleccionámos um fórum de discussão discrepante, tendo em conta as orientações de Colás (1998) sobre técnicas geradoras que “têm por objecto facilitar a emergência de conceitos e teorias assim como contrastar hipóteses rivais”. O fórum de discussão escolhido para o estudo não se enquadra nas práticas geralmente vivenciadas nos fóruns de discussão, em contexto educativo formal, sendo considerado um fórum discrepante, facilitador da emergência de variação máxima própria de amostras qualitativas.

A metodologia de análise aplicada baseia-se em estudos anteriores (De Pablos, 1995; Rebollo, 1999; Aires, 2000) e abrange um amplo espectro e dimensões e categorias. Nesta comunicação apresentaremos, tão só, algumas das categorias de análise enquadradas na estrutura e no estilo das mensagens publicadas no fórum discussão. Elegemos como unidade macro de análise o episódio e como unidade micro o enunciado (Bakhtin, 1982), unidade esta que, no caso específico, coincide com o espectro de cada uma das mensagens publicadas no fórum de discussão.

5. Análise discursiva e reticular dos fóruns de discussão

Agentes e contexto da investigação

A Comunidade de Aprendizagem em estudo (CVA.05) é constituída por 16 Agentes – 15 Alunos (12 do género masculino e 3 do género feminino) e 1 Professor (género feminino). Todos os estudantes são professores do ensino básico, secundário ou superior e residem em zonas dispersas do país. De um modo global, o grau de participação desta comunidade, nos fóruns, é reduzido, pese embora a raiz colaborativa do modelo pedagógico que subjaz ao curso que frequentam. Nesta discussão específica, desenvolvida em torno de uma unidade temática, participam o professor (P01) e 12 alunos, estando ausentes três alunos, designadamente, A04 (género masculino), A13 (género feminino) e A15 (género masculino). O fórum tem a duração total de 16 dias e conta com um total de 100 mensagens publicadas.

A comunidade e suas intencionalidades no fórum

A análise das dinâmicas qualitativas da interacção foi realizada a partir da análise de conteúdo das 100 mensagens publicadas no fórum. A discussão é moderada pelo professor, tendo este último publicado 31 mensagens predominantemente dirigidas para a regulação da discussão. As mensagens publicadas organizam-se

em torno de dois episódios⁹. O *Episódio I* emerge como resposta da comunidade à proposta da actividade solicitada pela professora e contempla a publicação de contributos individuais e posterior discussão sobre o artigo proposto para análise; o *Episódio II* emerge sob o pretexto de aprofundamento da discussão relativa ao artigo proposto e os contributos de cada aluno, mas orienta-se para o reajustamento, regulação e negociação de normas de funcionamento do grupo e culmina, no final do episódio, com uma situação explícita de conflito:

Episódio I: Apresentação individual e debate da tarefa solicitada pela professora;

Episódio II: Sob o pretexto de aprofundamento da discussão, emergência e desenvolvimento de uma situação de conflito.

Formas de intervenção e entoações dominantes

As intervenções dos membros da comunidade têm como referentes principais, por um lado, o artigo proposto para estudo e, por outro lado, de uma forma menos explícita, uma acção concreta de um membro específico da comunidade. As *formas de intervenção* verificadas são: descrição; informação; pedido de esclarecimentos; apelo à participação; questionamento; análise; valorização de temas ou de atitudes; avaliação; explicação; desenvolvimento e aprofundamento de temas; correcção; esclarecimento e reformulação de conteúdos. As formas de intervenção dominantes dos membros da comunidade incidem na Avaliação (FAV), em 30 mensagens; na Informação (FIN) e Questionamento (FQU) presentes, respectivamente, em 18 mensagens; no Esclarecimento (FES) em 15 mensagens e na Valorização/Ênfase (FVA) em 13 mensagens. Verificam-se, também, avaliações explícitas de conhecimentos e de atitudes de um dos membros da comunidade que oscilam entre a aceitação e a rejeição.

A *entoação* dada pelos alunos ao discurso permite-nos obter pistas sobre o significado que estes atribuem aos fenómenos debatidos durante o debate. Esta categoria de análise detém um papel importante na avaliação das emoções no discurso. Verificamos que a *entoação* do discurso é diversificada: obstinada; provocadora; trocista; natural, directa, insegura; inquisitiva; enfática; crítica; vacilante; indignada; distante; intimista; sarcástica; irónica; crítica e, numa situação concreta, mesmo agressiva. Se perspectivarmos esta análise em função dos valores dominantes, observamos que a entoação dominante é, por um lado, directa e enfática, revelando dimensões associadas ao discurso tipicamente escolar (entoação directa e natural) e, por outro, conjuga-se com elementos de raiz emocional de grande importância para a comunicação *online*: provocadora e inquisitiva. Os dados parciais e, ainda, provisórios relativos às categorias apresentadas, revelam uma grande amplitude de

⁹ O episódio é a unidade macro de análise escolhida.

acções comunicativas e de interacção entre os membros da comunidade. Estes dados revelam marcas típicas do discurso formal escolar – informação, questionamento, avaliação, que se conjugam com a acção de regulação do grupo para a clarificação de normas de funcionamento. Segundo Swan, indicadores de interacção e coesão grupal que nos remetem para expressões pessoais de emoções, sentimentos, crenças e valores ajudam a construir e a sustentar o sentido grupal de comunidade ou a presença do grupo (Rourke *et al.*, 2001, citado por Swan, 2002).

Do ponto de vista da identidade e da cultura grupal, parece existir uma tentativa de implementar uma maior coerência na acção grupal, pese embora a discordância revelada nas posições assumidas entre os membros da comunidade, verificando-se que a confiança nas motivações e nas crenças partilhadas pelos participantes – por outras palavras, na sua identidade social – é essencial para o sentido de comunidade (Beniger, 1987).¹⁰ No entanto, no caso específico desta comunidade, estes valores parecem inseridos em contextos mais complexos que caracterizam, hoje, com grande incidência os contextos escolares, movidos pela competição que se gera entre os membros da comunidade.

Análise reticular das interacções sociais

O enfoque nas *redes sociais* consubstancia-se na análise das mensagens publicadas pelos alunos e pelo professor, no decurso do fórum, com recurso a *software* específico. Na esteira de Domínguez e Alonso (2005), socorremo-nos da Análise das Redes Sociais¹¹ (ARS) com o objectivo de descrever e analisar a morfologia reticular das mensagens que integram o fórum de discussão analisado. Segundo os autores, os métodos estruturais e de ARS permitem, por um lado, explicar em termos relacionais o peso de uma mensagem dentro da rede de comunicação estabelecida num fórum virtual. Por outro lado, considerando os atributos pessoais dos participantes, a ARS aponta dados relevantes que podem explicar os processos de socialização, numa determinada comunidade¹². Tomados como nós dentro de uma rede de comunicação, as mensagens foram utilizando a análise reticular de redes sociais que nos permite identificar, entre outros, a centralidade, a densidade, a intermediação e a proximidade dos actores. ARS contribui,

¹⁰ Cit. in Donath, 1999.

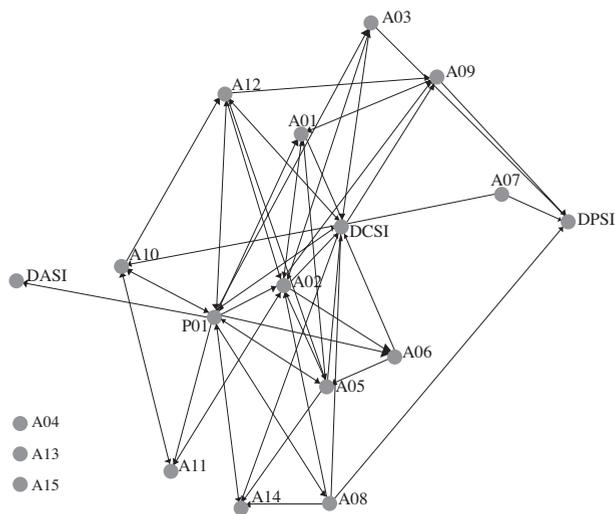
¹¹ Os elementos constitutivos de uma rede são os actores ou nós (pessoas ou grupos de pessoas com um objectivo comum); vínculos ou relações (laços existentes entre dois ou mais actores) e os fluxos (indicam a direcção do vínculo, por exemplo, fluxos unidireccionais e/ou bidireccionais).

¹² Para refinar a análise das características da Rede e de cada um dos seus elementos, há que lançar mão dos indicadores de redes (Densidade, Grau de Centralidade, Índice de Centralização, Grau de Intermediação e Grau de Proximidade), ressaltando-se que estes indicadores de centralidade podem ser aplicados individual (para cada agente) e/ou conjuntamente (para toda a Rede).

assim, para o refinamento da análise, na medida em que potencia a reflexão sobre os processos sociais e os processos de aprendizagem, que ocorrem em contexto grupal (Hanneman e Riddle, 2005).

Uma das perspectivas mais recentes nesta área reside, especificamente, nas consequências da variação do grau de conexão dos actores. A diferença no modo como os indivíduos estão conectados é crucial para a compreensão dos seus atributos e comportamento. Muitas conexões significam, geralmente, que os indivíduos estão expostos a mais e mais diversa informação. Os indivíduos altamente conectados podem ser mais influentes, e podem ser mais influenciados pelos outros. Outra abordagem estritamente ligada concerne a distância entre os actores, ou seja, a proximidade entre eles. Os dados que apresentamos nesta comunicação referem-se somente ao grau de interacção entre os membros da comunidade.

Figura 1 Representação Gráfica das Interações dos Agentes da CVA.05

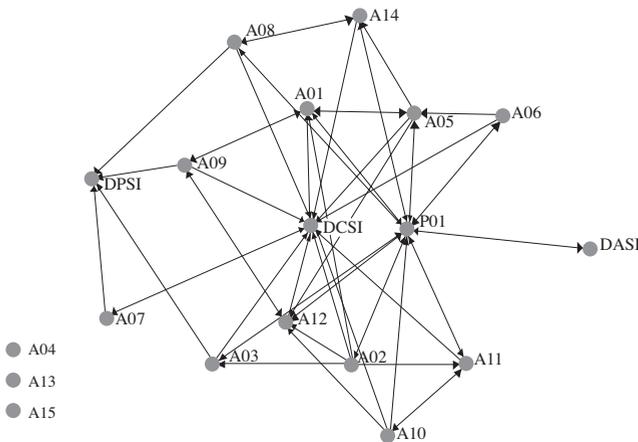


A análise do diagrama da figura 1 revela-nos o modo como as interações se promovem e o grau de centralidade que cada um dos actores detém no contexto da comunidade. A comunicação é multilateral e, ao contrário do que seria possível observar em contextos educativos de raiz mais directiva, a centralidade neste fórum distribui-se entre o professor (P01), os estudantes (A01 a A15) e a comunidade no seu todo (DCSI). Neste diagrama é também possível observar os estudantes que não comunicam com os restantes membros da comunidade (A04, A13 e A15). A rede é assimétrica, apresenta fluxos de natureza multilateral e tem vários nós que

comunicam entre si através de múltiplos vínculos e fluxos. Embora a intensidade da interação não seja muito elevada nesta comunidade, podemos observar que neste contexto educativo específico, as dinâmicas de relação interpessoal e a ‘responsabilidade’ da aprendizagem são partilhadas entre o professor e os estudantes.

Se nos centrarmos na análise destas interações por episódios (figura 2), observamos dinâmicas diferenciadas, consoante os objectivos da comunidade. No primeiro episódio cujo objectivo consistiu em “apresentar contributos individuais relativos à tarefa em curso e posterior discussão sobre os mesmos”, observamos uma rede de interações com vários nós, fluxos multidireccionais e múltiplos vínculos que apresentam uma forte proximidade com o diagrama global e dominante das interações. As mensagens dirigidas à comunidade no seu todo indiciam a intenção de se fomentar a coesão do grupo.

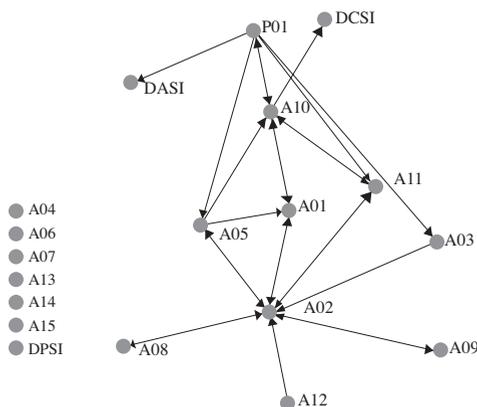
Figura 2 Representação Gráfica da Rede de Interações do Episódio I da CVA.05



No entanto, a rede que emerge do II episódio (figura 3), cujo objectivo dominante consistiu, sob o pretexto de aprofundamento da discussão, em negociar normas de funcionamento do grupo que culmina com atitudes de desqualificação (Watzlawick, Bavelas e Jackson, 1967), apresenta uma estrutura diferente: a centralidade da interação desloca-se para alguns dos estudantes e a comunidade parece dividir-se em dois subgrupos (a favor e contra a atitude de um dos membros da comunidade). A comunidade no seu todo deixa de ser um destinatário privilegiado das mensagens o que pode indiciar um menor investimento na coesão do grupo no seu todo e alguns estudantes (A06, A07, A14) não participam neste processo de rejeição e desqualificação, indiciadores dos modos como alguns estudantes, nomeadamente A10, se posicionam face aos outros, incluindo o professor.

No diagrama podemos também observar que o professor perde a centralidade registada no episódio anterior. Cruzando estes dados com a análise qualitativa das mensagens, verifica-se a tentativa extremada de um dos estudantes para desestabilizar a confiança entre os membros da comunidade – *trolling* – através da publicação de mensagens de ruptura.

Figura 3 Representação Gráfica da Rede de Interações do Episódio II da CVA.05



6. Conclusões

Nesta comunicação propusemo-nos explorar as dinâmicas de relação interpessoal verificadas num fórum assíncrono *online*, no âmbito de um curso pós-graduado e desenvolver uma metodologia de análise das interações verificadas naquele contexto educativo. Ressalvando o carácter provisório, exploratório e não generalizável do estudo em curso, importa, nesta fase, salientar:

- Os membros da comunidade de aprendizagem estudada usam o fórum de discussão não só para a apresentação de conhecimentos, como também para a discussão e aprofundamento destes conhecimentos, de valores e de normas de funcionamento da comunidade, corroborando-se a investigação de Swan (2002) neste domínio;
- Os fóruns de discussão são vivenciados enquanto espaços polifónicos, na medida em que se verifica uma grande diversidade de perspectivas e de vozes (Bakhtin, 1982; Wertsch, 1993);
- O sentido de comunidade vai-se regulando a partir dos contextos de comunicação criados no âmbito do fórum, pese embora o discurso dominante que incide no conteúdo científico proposto pelo professor;

- Verifica-se uma grande diversidade de modos de intervenção, denotando que o discurso educativo produzido nestes contextos é diverso;
- A variedade identificada na entoação das mensagens indicia que a vertente emocional constitui uma dimensão importante destes contextos de aprendizagem e que esta dimensão é, possivelmente, enfatizada para minimizar as consequências da ausência da comunicação não-verbal típica dos contextos presenciais (Swan, 2002);
- A linguagem escrita constitui um instrumento mediador, por excelência, destes contextos, possibilitando atitudes de proximidade/afastamento de grande importância para a coesão das comunidades;
- A vivência de conflitos faz parte das dinâmicas da comunidade analisada e pode ter, no caso específico, o papel de delimitador de normas de funcionamento do grupo e/ou de descredibilização de atitudes não aceites por alguns dos membros da comunidade;
- No fórum *online*, os papéis do professor e do estudante emergem com um protagonismo diferenciado, face à experiência dominante no ensino presencial; o professor emerge como um moderador de aprendizagens e de relações e os alunos como construtores de conhecimentos e agentes activos na definição das normas de funcionamento do grupo; o poder da aprendizagem é distribuído pelos estudantes e pelo professor; esta nova realidade indicia uma nova pedagogia em prática no Ensino Superior;
- A metodologia de investigação adoptada, integradora de técnicas qualitativas e quantitativas, assim como o modelo de análise em desenvolvimento, parecem oferecer amplas potencialidades interpretativas sobre as intencionalidades, normas, valores, experiências associadas à construção conjunta de conhecimento, no âmbito de comunidades educativas *online*.

Referências Bibliográficas

- AIRES, L. (2000), Vozes sobre a Televisão no âmbito da Educação de Pessoas Adultas: uma abordagem sociocultural. Lisboa: Universidade Aberta (tese de doutoramento inédita).
- BAKHTIN, M. (1982), Estética de la creacción verbal. México: Siglo XXI.
- BATESON *et al.* (1990), La nueva comunicación. Barcelona: Kairós (3ª ed.).
- CASTELLS, M. (2001), La Galaxia Internet. Barcelona: Areté.
- CASTELLS, M. (2000), A Sociedade em Rede. Vol. I. S. Paulo: Paz e Terra (3ª ed.).
- COLÁS, P. (1998), “El análisis cualitativo de datos”. In L. Buendía, P. Colás, F. Hernández, Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill, 225-249.
- DE PABLOS, J. (1999), “Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio para el siglo XXI”, Bordón, 51 (4), 417-433.

- DE PABLOS, J.; REBOLLO, M.; AIRES, L. (1999), "Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bakhtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa". *Revista de Educación*, 223-253.
- DE PABLOS, J. (1996), *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- DENZIN N.; LINCOLN, Y. (eds.) (1994), *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- DETOUZOS, M. (1997), *What Will Be: How the New World of Information Will Change Our Lives.*, San Francisco: Harper Edge.
- DEWEY, J. (1997), *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DIAS, P. (2001), "Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa". Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (85-94).
- DOMÍNGUEZ F.; ALONSO, L. (2005), "Evaluación mixta de comunidades de aprendizaje en línea". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=205>. [Consulta: 10/2/2006].
- DONATH, J. (1999), "Identity and deception in the virtual community" In Kollock, P., Smith, M. (eds.), *Communities in Cyberspace*. New York: Routledge, 29-59.
- ETCHEVERS, N. (2005), "¿Dónde están las emociones en el Ciberespacio? Análisis de la situación actual", *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 5. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>. [Consulta: 21/3/2006].
- FIGUEIREDO, A. (2002), "Redes de Educação: a Surpreendente Riqueza de um Conceito". In *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Conselho Nacional de Educação, 37-55.
- GARCIA CARRASCO, J. (2005), *Virtualidad formativa de las prácticas mediadas por la tecnología informacional*. Universidad de Salamanca (documento policopiado).
- GAVELEK, J.; GOVER, M. (1996), "Educating the emotions: implications of a relational view of knowing for learning and development". Disponível em: <http://msu.edu/user/govermar>. [Consulta: 22/12/2005].
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (eds.) (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- GÓMEZ CRUZ, E. (2002), "Hacia la construcción de una metodología para el estudio de las Comunidades Virtuales". Una propuesta emergente". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=21>. [Consulta: 22/3/2006].
- GONÇALVES, M. (2004), "Identidade e narrativa pessoal", In Teixeira, F. (coord.), *Identidade Pessoal: Caminhos e Perspectivas*. Coimbra: Quarteto.
- GUARDIA, L.; SANGRÁ, A. (2004), "Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje on-line". Conferencia presentada al SPDECE 2004. Disponible: http://spdece.uah.es/papers/Guardia_Final.pdf [Consulta: 13/1/2006].
- HANNEMAN, R; RIDDLE, M. (2005), *Introduction to social network methods*. Riverside, CA: University of California, Riverside (published in digital form in: <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>). [Consulta: 21/2/2006].

- HINE, C. (2004), *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC.
- LEVY, P. (1995), *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- MAYANS I PLANELLS, J. (2003), "El ciberespacio, un nuevo espacio público para el desarrollo de la identidad local". Conferencia inaugural del III Encuentro de Telecentros y Redes de Telecentros. Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=158>. [Consulta: 21/3/2006].
- MERCER, N. (2000), *Palabras y Mentes*. Barcelona: Paidós.
- MORAES MENA, N. (2005), "Internet y ciberespacio en el estudio de comunidades diaspóricas: análisis de una experiencia". Simposio Antropología de los Media del X Congreso de Antropología. Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=208>. [Consulta: 01/3/2006].
- NEGROPONTE, N. (1995), *Being Digital*. Knopf: Vintage Books.
- PAIVA, J.; LIMA, M. J.; AFONSO, A. P.; FIGUEIREDO, A. D. (2004), Um projecto de instrumento de avaliação de comunidades virtuais de aprendizagem. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/176-TC-B2.htm>. [Consulta: 01/3/2006].
- PALLOFF, R.; PRATT, K. (1999), *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PEREIRA, A.; MENDES, A.; MOTA, J.; MORGADO, L.; AIRES, L. (2003), "Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo", *Discursos, Série Perspectivas em Educação*, 1, 39-53.
- REBOLLO, M. (2000), *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Tese de doutoramento apresentada no Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla (investigação inédita).
- RHEINGOLD, H. (1993), *Virtual Communities*. Addison-Wesley.
- SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (1993), Bakhtin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos.
- SMOLKA, A. (1996), "Voices of discourse: some conceptions in issues in psychological studies", in *II Conference of Sociocultural Research*, Genebra (documento policopiado).
- SWAN, K. (2002), "Building learning communities in online courses: The importance of interaction", in *Education, Communications and Information*, 2 (1), 23-49.
- TURKLE, S. (1997), *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet* Barcelona: Paidós Ibérica.
- TUROFF, M. (1991), *How to do it, Lecture Notes for Design of Interactive Systems* (unpublished), NJIT.
- VALIENTE, F. (2005), "Comunidades Virtuales en el Ciberespacio", *Doxa Comunicación*, 2, 137-150.
- WATZALAWICK, P.; BAVELAS, J.; JACKSON, D. (1967), *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- WENGER, E. (1998), *Communities of practice. Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1997), *Mind as action*. New York: Oxford University Press (documento policopiado).
- WERTSCH, J. (1993), *Voces da la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.