

TEIAS DE INTER-RELAÇÕES NO AMBIENTE DIGITAL*

*Maria Cristina Lima Paniago Lopes***

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e interpretar as inter-relações no ambiente digital: professor, alunos, computador e sociedade. Com base em um curso de Formação Tecnológica, oferecido aos alunos de licenciaturas em uma universidade particular, analiso as inter-relações dos participantes do curso sob a perspectiva sociointeracionista, a qual focaliza o aprendiz como parte de um grupo social e que, com interações consigo mesmo, com os demais sujeitos do contexto sócio-histórico no qual está inserido e com o meio, pode desenvolver-se, questionar, descobrir, compreender e transformar o mundo. O curso, no qual eu e outra colega atuamos como professoras, teve como proposta abrir espaço para discussões sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional, possibilitando a formação de comunidades com interesses comuns que se inter-relacionam.

Palavras-chave: Inter-relações. Ambiente digital. Abordagem sociointeracionista. Comunidades.

INTER-RELAÇÕES DIGITAIS: PROFESSOR E ALUNOS

Há uma preocupação em relação à atuação do professor no ambiente digital. Cursos de formação e capacitação tecnológica são oferecidos com o objetivo de despertar questões, algumas vezes adormecidas e já discutidas anteriormente no contexto presencial, sobre abordagens de ensino-aprendizagem, ou seja, a sustentação teórica que embasa a prática do professor.

* Artigo recebido em 17/4/2007 e aprovado em 15/9/2007.

** Professora da Universidade Católica Dom Bosco-MS. E-mail: cristina@ucdb.br

Ao pensar em um contexto digital, em que a interação é tão discutida e almejada para suprir a distância física entre seus usuários e desmistificar a idéia de que cursos *on-line* são frios, sem calor humano, proponho neste trabalho discutir as inter-relações no ambiente digital sob a abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem, que focaliza o aprendiz como parte de um grupo social. Com base em interações consigo mesmo, com os demais sujeitos do contexto sócio-histórico, no qual está inserido e com o meio, pode desenvolver-se, questionar, descobrir, compreender e transformar o mundo.

O professor, sob essa perspectiva, tem como objetivo mediar a convivência social, propiciando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento compartilhado (NEVES; CUNHA FILHO, 2000).

Em um curso a distância, de formação tecnológica de professores pré-serviço, oferecido por mim e pela professora Bruna¹ no ano de 2002, ficou explícita a importância da inter-relação professor-aluno-aluno ancorada em uma abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem. Para nós, elaboradoras e professoras do curso, além do como trabalhar o ensinar com o computador, acreditávamos ser essencial que professor e alunos interagissem, negociassem significados e produzissem conhecimentos. Nesse processo de interação, tanto o professor como os alunos podem acelerar o processo de ensino-aprendizagem a partir do momento em que compartilhem experiências e, assim, aproximem-se mais um do outro.

Com o objetivo de incentivar, desde o início do curso, uma maior interação entre todos os participantes, Bruna e eu decidimos disponibilizar mensagens no fórum e nas conversas através do *chat*, motivando os alunos à participação, interação e colaboração com os outros, como ilustrado a seguir:

Estamos muito felizes em iniciar este curso *on-line* e esperamos que vocês estejam bastante animados para descobriremos juntos novos caminhos para otimizar as nossas práticas educacionais (atuais ou futuras) através deste novo ambiente. Contamos com a participação efetiva de cada um para que opiniões, sugestões, perguntas, discussões apareçam e enriqueçam nossas interações. Sejam todos muito bem vindos e sucesso ao nosso curso *on-line*! Abraços.² (CRIS; BRUNA, fórum, out./2002)

Estão vendo como é gostoso. Vocês podem propor *chat* quando vocês quiserem discutir algum tema. Não têm que esperar que a iniciativa sempre venha de nós. (BRUNA, *Chat*, out./2002)

Outra coisa, conversem com os colegas, mandem e-mail, marquem outros chats, enviem mensagens para o fórum, vamos participar. Este curso pode ficar melhor se houver interação e participação de todos. (CRIS, *Chat*, out./2002)

Na perspectiva vygotskyana, o sujeito não se constitui de dentro para fora e nem é um reflexo passivo do meio que o circunda, mas um agente ativo nas inter-relações que mantém consigo mesmo, com o outro e com o meio.

Na interação professor-aluno, além de o professor atuar como mediador e motivador, o aluno também exerce papel importante. Sob esse enfoque, quando os participantes expressam suas percepções sobre o curso sugerem novas propostas, incentivam os professores a continuar com seus papéis de formadores, enrijecendo os elos de ligação entre o grupo. Esse tipo de atitude por parte dos alunos faz com que os professores ganhem mais força e vontade de melhorar, de buscar novas opções de fazer mais eficazmente o que fazem. Esse tipo de atitude foi percebido no curso de formação tecnológica oferecido quando os alunos expressaram-se assim:

Olá, Bruna. Estou gostando muito de fazer esse curso. Meus parabéns! (ALUNO 6, *e-mail*, out.)

Professora Bruna, achei as fotos ótimas, parabéns pela iniciativa, a minha é a de n. 10 (o aluno estava referindo-se às fotos disponíveis em uma área denominada *Quem somos*). (ALUNO 21, *e-mail*, out.)

Obrigada professora pela ajuda! Aliás, já concluí a atividade. (ALUNO 10, *e-mail*, nov.)

Querida Bruna! Finalmente consegui cumprir prazo, já estou a uma semana estudando essa lição 4, mas valeu! Estou muito satisfeita de participar e principalmente pesquisar, raciocinar, tirar conclusões. Está sendo uma experiência muito boa. (ALUNO 6, *e-mail*, nov.)

É comum alunos pedirem desculpas pelo não-cumprimento de algumas atividades e compreensão por parte dos professores. Na minha opinião, essa atitude pode ser interpretada como indicadora de uma

“participação periférica legítima” (cf. LAVE; WENGER, 1991), pois os alunos procuram legitimar sua condição de aprendizes que devem respeito e explicações aos professores, mais experientes, justificando o não-cumprimento do que deles era esperado. Ao apresentarem suas desculpas e explicações, os alunos reafirmam que, mesmo sem cumprir todas as tarefas, fazem parte do grupo, buscando, na aceitação do professor, uma forma de reafirmar seu senso de pertencimento. Essa postura também foi detectada no curso de formação tecnológica oferecido, de acordo com os exemplos a seguir:

Olá, professora. Como a senhora está? tudo tranqüilo? desculpe de não me conectar antes, sabe o que é, eu jogo vôlei pela (nome da Instituição), daí então tenho que sempre estar disposto aos campeonatos, eu viajei 3ª feira passada, por isso que estou um pouquinho atrasado com as atividades, mas prometo que agora eu me dedicarei mais com as atividades, estou na aula agora por isso não escreverei mais, mas amanhã entrarei no site e resolverei as atividades, e mandarei outros *e-mail* sobre a minha pessoa, os meus gostos, e o resto. Não ache que estou dando mole, é que estava bem corrido mesmo, desculpe a minha despreocupação com o início do curso, mande um abraço para o resto dos instrutores. Tchau até amanhã! (ALUNO 15, *e-mail*, out.)

Profª Bruna, gostaria de começar pedindo desculpa por não ter participado do *chat* do último sábado. Ocorreram problemas técnicos na rede telefônica da região onde moro, o que impossibilitou que eu tivesse acesso a internet e não participando do *chat*. Gostaria de parabenizá-la pelo curso que está sendo ótimo e muito interessante, foi muito bem elaborado e com temas muito interessantes. Mais uma vez desculpa por não poder ter participado do *chat* e desculpa pela demora em responder ao *e-mail*, ando com alguns projetos do meu curso e não tenho tido tempo. Um grande abraço e até mais. (ALUNO 13, *e-mail*, out.)

Em um processo de ensino-aprendizagem, em que professor e aluno têm responsabilidades, o professor ampara o aluno e este trabalha, de maneira diferenciada, partilhando com o professor suas experiências, pontos de vista, percepções e fundamentos. O excerto a seguir ilustra essa interpretação quando a professora Bruna diz:

Mas também penso que não se deve esperar tudo do professor, o aluno também deve fazer sua parte nesse sentido. Na segunda pergunta você toca outro assunto de suma importância: a responsabilidade do aluno na educação a distância. Pois como você diz (dirigindo-se ao aluno), não se trata de estudar menos, mas de trabalhar de maneira diferente. O aluno tem que saber ser responsável, como o professor também não pode deixar o aluno abandonado. (BRUNA, *e-mail*, nov.)

Além da responsabilidade que professor e aluno devem assumir, o sucesso da aprendizagem depende da existência de uma mínima sintonia entre professor e aluno, envolvendo simpatia e fatores afetivos. Essa percepção é evidenciada no seguinte excerto:

Outro ponto importante que você destaca na segunda resposta é o fato da necessidade de que exista uma mínima sintonia entre o professor e os alunos: tem que haver confiança no professor e eu acho que também é bom que exista uma simpatia mínima, uma corrente emocional ou afetiva que una professor e alunos, pois todos temos experiência de que quando um professor se faz antipático, pelo motivo que for, se estabelece automaticamente uma relação de antipatia também com relação à matéria que ele leciona. Então para que a aprendizagem tenha sucesso, é necessário e desejável que exista sintonia e simpatia mútua. (BRUNA, *e-mail*, nov.)

Na inter-relação professor-aluno, ambos têm responsabilidades diferenciadas no processo ensino-aprendizagem, e o sucesso da aprendizagem depende da existência de uma mínima sintonia entre professor e aluno, a qual também inclui fatores afetivos como simpatia, incentivo e confiança. Acredito que todo esse mecanismo de relacionamentos só é satisfatório quando é dialógico, quando estabelece um caminho de mão dupla que interliga o professor e seus alunos. No ambiente digital, o papel do aluno pode alterar-se a partir do momento em que ele passa de mero espectador a um participante ativo no seu próprio desenvolvimento. Essa não é uma mudança fácil, mas pode trazer vários benefícios ao seu processo de aprendizagem, como ilustrado no exemplo a seguir:

Eu acho que é isso mesmo... o aluno precisa ser trabalhado [no contexto digital], pois, no final, essa mudança acaba beneficiando em primeiro lugar a ele mesmo. Claro que vai se exigir mais dele;

não será mais esse sujeito passivo que fica quietinho na sua carteira, esperando que o professor passe toda a informação que ele tem que estudar e decorar para trazer no dia da prova e tirar uma boa nota. (BRUNA, *e-mail*, nov.)

Além de uma mudança no papel do aluno (de espectador para participante ativo), o aprendiz, no contexto digital, dispõe de autonomia; entretanto, precisa saber usá-la com responsabilidade, como é exemplificado a seguir:

Agora as coisas pretendem ser diferentes, no contexto digital, o aluno tem autonomia e deve saber fazer uso dela com responsabilidade; agora o papel do aluno não é mais passivo. (BRUNA, *e-mail*, nov.)

Nas propostas de mudanças, há possibilidade de um trabalho compartilhado, no qual todos têm sua parcela de responsabilidade: a instituição, responsável pelo apoio e oferecimento dos meios necessários para a inclusão da tecnologia na educação; o professor, pela flexibilidade, domínio da matéria e equilíbrio emocional; e o aluno, pela maturidade e ação. Eu, particularmente, acrescentaria mais um aspecto: a sociedade, que exerce papel fundamental neste processo. De acordo com os exemplos a seguir, essa inter-relação professor e aluno pode sofrer mudanças:

A instituição deveria dar apoio, oferecer os meios necessários, dar incentivo... Os professores devem cuidar de vários aspectos: flexibilidade, domínio da matéria (no sentido mais amplo que você faz questão de lembrar: competência na matéria), equilíbrio emocional... O aluno, também tem que mudar algumas coisas: tem que ser mais maduro e mais ativo. (BRUNA, *e-mail*, nov.)

Será fundamental uma nova relação entre quem ensina e quem aprende, esses serão parceiros no processo de aprendizagem, o autoritarismo será deixado de lado. O uso adequado das potencialidades tecnológicas leva o professor a ser mais criativo, com conteúdos mais interessantes, mais atualizados, ele deixa de ser um mero repetidor ou repassador de conhecimentos. (ALUNO 6, *e-mail*, out.)

Nessa proposta de trabalho compartilhado, em que professor e alunos estão envolvidos, surge um outro elemento fazendo parte das

inter-relações: o computador. Com sua inserção no contexto educacional, situações de ensino-aprendizagem diferenciadas das ocorridas em sala de aula tradicional começam a emergir propiciando novas discussões relacionadas ao ambiente pedagógico.

INTER-RELAÇÕES: PROFESSOR, ALUNOS E COMPUTADOR

Indo ao encontro da teoria de Vygotsky de que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 24), a formação tecnológica de professores sugerida no curso ministrado foi ancorada em uma proposta de uso do computador de forma que permitisse a mediação e a interação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o próprio meio. O uso do computador, além de ter sido instrumento do conhecimento, foi também mediador das relações entre os participantes dos cursos de formação propostos: os participantes interagiram e refletiram sobre o uso do computador, tendo a máquina como instrumento mediador de suas interações.

Souza (2003, p. 3) discute a proposta de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação não como simples instrumento aplicado à educação, mas como estímulo à criatividade. Usá-las apenas como instrumento, segundo Pretto (1996, p. 115), seria “mais um recurso didático-pedagógico que tem a finalidade de agir sobre um sistema existente”. Sob perspectiva similar, Souza (2003, p. 4) destaca:

A partir da compreensão da representação dos significados, as tecnologias passam a ser vistas com Linguagem e suas utilizações não se restringem aos recursos instrumentais, mas às novas propostas de pensar que se tornam possíveis.

Um bom exemplo disso, segundo Souza (2003, p. 4), são as novas propostas sugeridas pelos conceitos de tempo e espaço. Essas dimensões permitem que pessoas distantes fisicamente reúnam-se por meio da tecnologia e partilhem e produzam conhecimentos, disponibilizando-os em uma rede de computadores. A possibilidade de uma nova concepção de educação foi apresentada pela professora Bruna:

Aí está retratado nosso desafio como professores e o de vocês como alunos. Quem sabe, com a ajuda das novas tecnologias, possa mudar

um pouco a concepção de educação, introduzindo algumas mudanças nesse sentido. Vamos torcer. (BRUNA, *e-mail*, nov.)

Apesar das dificuldades de alguns professores e alunos em relação ao uso do computador no contexto educacional, já há uma certa conscientização da importância da tecnologia em nossas vidas e, conseqüentemente, da necessidade de se atualizar, capacitar e conhecê-la de forma a tirar proveito do que ela pode nos oferecer. O depoimento a seguir confirma esta afirmação:

O curso foi satisfatório, achei um pouco complicado porque tenho dificuldade para usar o computador, mas daqui para frente estarei mais preparada, já vi a importância da tecnologia em nossas vidas. Eu sou uma estudante do curso Normal Superior, daqui uns anos darei aula para crianças bem informadas, imagine minha situação se eu estiver atrasada. (ALUNO 7, *e-mail*, nov.)

A sociedade, com todas essas inovações e propostas de mudanças, em que professor e alunos podem interagir e construir conhecimentos com o auxílio de uma nova ferramenta de comunicação e informação de maneira compartilhada, também busca promover a melhoria de vida de seus participantes.

INTER-RELAÇÕES: PROFESSOR, ALUNOS, COMPUTADOR E SOCIEDADE

Embora a perspectiva sociointeracionista não tenha sido concebida com vistas à ambientação digital, seus conceitos teóricos aplicam-se e são pertinentes à tecnologia educacional, quando, por exemplo, estabelece-se uma possibilidade potencial de construção do homem através de suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo natural e social em contextos interativos.

Na perspectiva vygotskyana, os princípios da constituição da consciência e das funções superiores do indivíduo são fundamentados na idéia de que estes processos têm uma gênese social, provinda das relações do indivíduo com os objetos e com outras pessoas, isto é, das condições objetivas de sua vida social. Esses processos refletem concretamente sua ação sobre os objetos, principalmente os objetos sociais. Esta gênese social significa, em um sentido amplo, que toda a cultura é social, pois é produto da vida e da atividade social do indivíduo.

Vygotsky (1938/1978) interessou-se por enfatizar o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem. Isto quer dizer que o homem é herdeiro de toda a evolução filogenética (espécie) e cultural, e seu desenvolvimento se dá em função de características do meio social em que vive. Em decorrência disso, surgem os termos sociocultural ou sócio-histórica, também atribuídos a essa teoria. Assim, assinala-se constantemente a busca por explicar os processos mentais superiores baseados na imersão social do homem que, por sua vez, é individual, social e histórico.

Influenciado pelas idéias marxistas, Vygotsky postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie, a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie e a seqüência singular de processos e de experiências vividas pelo indivíduo. Ele integra em sua história a história e a cultura de seus antepassados, construindo seu desenvolvimento através das experiências, situações, hábitos, atitudes, valores, comportamentos e linguagem daqueles com quem interage. E é nesta perspectiva de participação ativa na elaboração de seu círculo de interações que a educação pode se fazer principal, oferecendo possibilidades de construção de conhecimentos (mediados pelo computador, por exemplo), promovendo relações inter e intrapessoais através de interação, cooperação e comunicação.

A escola, quando faz a opção de inserir o computador em suas práticas pedagógicas, sob uma dinâmica de interação contínua com a cultura social, pode transformar-se e causar transformações, pode influenciar e ser influenciada, pois faz parte da sociedade. De acordo com Lion (1995, p. 31-32), entender que a tecnologia é um produto sociocultural e que serve como ferramenta física e simbólica para vincular-se e compreender o mundo que nos rodeia é uma derivação importante do pensamento de Vygotsky.

Também indo ao encontro da teoria vygotskyana, Litwin (2001) reafirma que, como a cultura é um instrumento mediador, as ferramentas utilizadas pelo homem também o são, representando produtos dessa cultura. Para ela, ensinar a trabalhar com tecnologias como instrumentos da cultura implica mediação e, ao mesmo tempo, configuração de relações particulares com os meios físico e social. Segundo a autora, as tecnologias podem possibilitar novas atividades cognitivas e novas relações com o conhecimento no âmbito das mediações com os contextos culturais. O excerto a seguir demonstra possibilidades de mudanças:

Se queremos mudar tudo isso de ruim que está ao nosso redor, vamos começar agora pois somos aqueles que instruirão as nossas crianças, temos que ter criatividade para trabalhar com elas... a situação política e social interfere sim, mas nós temos que mudar isso, fazer com que o valor e a educação sejam o mais importante. (ALUNO 8, *e-mail*, out.)

Retomando as inter-relações professor, alunos, computador e sociedade, pode-se dizer que, com base nelas, sob uma perspectiva da abordagem sociointeracionista, há possibilidades de criação de comunidades e grupos de pessoas partilhando interesses comuns e experiências vividas.

INTER-RELAÇÕES: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE COMUNIDADES

Os pressupostos vygotskyanos que se referem ao contexto presencial, também podem se adequar à investigação da interação interpessoal mediada pelo computador, aquela interação que, independente do seu contexto gerador, valoriza as relações do homem consigo mesmo, com os outros e com o meio, considerando suas experiências vivenciadas e apreciando a colaboração entre sujeitos na construção compartilhada do conhecimento. Essas interações podem propiciar a formação de comunidades, ou seja, pessoas que possuem e buscam interesses comuns e constituem grupos com características, práticas e instrumentos específicos que, em alguma medida, diferenciam-se de outros grupos.

Assim como a abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem indica que o aprendiz é parte de um grupo social e, a partir de interações com os demais sujeitos do contexto sócio-histórico no qual está inserido, pode questionar, descobrir, compreender e transformar o mundo (VYGOTSKY). Na minha opinião, o conceito de comunidade, em geral, embasa-se na interação, participação e comunicação constantes entre seus membros com o objetivo de compartilhar interesses comuns e formas de atingi-los.

Mesmo não sendo fácil definir, com precisão, o que é uma comunidade, devido aos múltiplos significados do termo, Shaffer e Anundsen (1993, apud PALLOFF; PRATT, 1999, p. 25) a conceituam como sendo um todo dinâmico que emerge quando um grupo de pessoas partilha de práticas comuns; quando o grupo é interdependente; quando o grupo todo toma decisões; quando o grupo identifica-se com algo maior do

que a somatória de suas relações individuais e quando o grupo assume um comprometimento duradouro em relação ao bem-estar próprio, um do outro e do próprio grupo.

No passado, o estabelecimento de uma comunidade definia-se, além das afinidades e dos objetivos comuns do grupo, pela localização espacial de seus participantes. Hoje em dia, isso não acontece necessariamente. Lave e Wenger (1991, p. 98) mencionam a participação como critério para identificação de comunidade, destacando o seguinte:

Community does not imply necessarily co-presence, a well-defined identifiable group, or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities.

Lave e Wenger (1991, p. 113), pensando na relação entre membros recém-incluídos em uma comunidade e membros já atuantes nela, propõem o conceito de “participação periférica legítima”. Este processo de participação periférica se legitima a partir do momento em que o membro iniciante movimenta-se da periferia dessa comunidade para o seu centro, tornando-se mais envolvido, adotando os instrumentos e as práticas da comunidade e assumindo uma participação mais integral.

Mesmo as participações podendo ser diferentes, a participação periférica legítima também tem o seu valor e pode convidar à reflexão, pois busca a aprendizagem, o crescimento, o desenvolvimento e o senso de envolvimento. Essa participação não é em si mesma uma forma educacional nem uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, ela é uma forma inicial de caracterizar-se como membro em uma comunidade.

De acordo com Lave e Wenger (1991, p. 117):

Everyone's participation is legitimately peripheral in some respect. In other words, everyone can to some degree be considered a "newcomer" to the future of a changing community.

A participação em qualquer comunidade pode vir acompanhada de conflitos. Esses conflitos são gerados durante as negociações quando as diferenças individuais sobrepõem o objetivo coletivo. Entretanto, de acordo com Palloff e Pratt (1999, p. 28), os conflitos podem ser vistos

como algo positivo a partir do momento em que espaços para discussão são abertos e, através dessas discussões, o grupo busque coesão.

Na minha opinião, os conflitos mal resolvidos justificam a afirmação de Rheingold (1998, p. 1) que nós, seres humanos, não somos ainda criaturas de comunidade. Somos impelidos a nos relacionar com o outro para a sobrevivência. Para ele, a única maneira da evolução humana poder prosseguir é transformar-nos de meras criaturas sociais em criaturas de comunidade, promovendo espaços de trocas, abertura à negociação.

As negociações em uma comunidade podem acontecer presencial ou virtualmente, originando o que Rheingold (1993, p. 58) denomina comunidade virtual:

A virtual community is a group of people who may or may not meet one another face-to-face, and who exchange words and ideas through the mediation of computer bulletin boards and networks. In cyberspace, we chat and argue, engage in intellectual discourse, perform acts of commerce, exchange knowledge, share emotional support, make plans, brainstorm, gossip, feud, fall in love, find friends and lose them, play games and metagames, flirt, create a little high art and a lot of idle talk. We do everything people do when people get together, but we do it with words on computer screens, leaving our bodies behind.

Lévy (1999) e Palloff e Pratt (1999) apresentam um conceito de comunidade virtual diferenciado de Rheingold (1993), pois enfatizam a importância de afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca, estabelecidos num processo de cooperação na formação de uma comunidade virtual. Para eles, as comunidades virtuais não são baseadas em lugares e filiações institucionais, nem em obrigações; o mais importante, sim, é o envolvimento e a motivação.

Envolver-se em uma comunidade virtual vem ao encontro de um dos quatro pilares da educação para o século XXI, sugeridos por Delors et al. (1998, p. 89-102): aprender a conviver ou a viver juntos. Na minha opinião, trabalhar em parceria, interagir com os outros e inter-relacionar-se são ações de envolvimento, ações fundamentais em uma comunidade.

INTER-RELAÇÕES E COMUNIDADE DE PRÁTICA

Uma outra variação atribuída à noção de comunidade é a comunidade de prática. De acordo com Wenger (1998), comunidades de prática são formadas por pessoas que partilham suas práticas, preocupações, paixões e que interagem regularmente para aprender a fazer melhor o que já fazem em suas práticas, ou seja, um grupo de pessoas que partilha um interesse, um problema que enfrenta regularmente no trabalho ou em suas vidas, e que se junta para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico.

Na minha opinião, esta definição de comunidade de prática atribuída por Wenger (1998) é a que mais se aproximou do grupo participante do curso de formação tecnológica, quando os participantes se engajaram em um processo coletivo de aprendizagem e se tornaram participantes praticantes, como mostra o seguinte excerto:

Primeiramente acredito que toda aula deve ser uma eterna pesquisa e comunicação diária entre educadores - educandos = comunidades; sem esta ligação o aprendizado se torna monótono e sem perspectiva.
(ALUNO 7, e-mail, nov.)

Segundo Wenger (1998), nem tudo que é chamado de comunidade é uma comunidade de prática. A vizinhança, por exemplo, freqüentemente denominada como uma comunidade, não é uma comunidade de prática. Uma comunidade de prática é diferente de uma equipe porque é definida por um tópico de interesse, não por uma tarefa que tem de realizar. É também diferente de uma rede informal porque tem um tópico, tem uma identidade.

Wenger (2001) cita o exemplo de três *designers* numa empresa de automóvel. Eles têm uma prática em comum e, se interagirem, começam a desenvolver uma determinada forma de realizar o seu trabalho. Isto é o que os torna uma comunidade de prática, em oposição a uma comunidade de interesse. Uma pessoa pode se interessar muito por cinema francês, mas não é um praticante; ela pode ler críticas, participar de uma discussão através da internet, mas essas ações não a tornam um praticante da arte cinematográfica francesa.

Wenger et al. (2002, p. 27) apresentam três elementos fundamentais para a identificação de uma comunidade de prática. O primeiro é ter uma identidade definida por um domínio de interesse partilhado:

uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas; ou seja, um assunto sobre o qual a comunidade fala. O segundo é a própria noção de comunidade: ter uma comunidade em que as pessoas interajam e construam relações entre si em torno do domínio, buscando interesses de seus participantes e engajando-se em atividades e discussões comuns, ajudando uns aos outros, partilhando informação e construindo relações. O terceiro é a prática: existir uma prática e não apenas um interesse que as pessoas partilham. Elas aprendem juntas como fazer coisas pelas quais se interessam. Segundo os autores, uma comunidade de prática tem como participantes aqueles praticantes que desenvolvem um repertório partilhado de recursos: histórias, ferramentas, maneiras de lidar com problemas recorrentes.

Wenger (1998) lembra que um *site* na *web* por si só não pressupõe a formação de uma comunidade de prática e nem ter o mesmo emprego ou o mesmo título faz pessoas pertencerem a uma comunidade de prática, a menos que interajam, desenvolvam uma prática comum e aprendam juntos. O processo de formação de uma comunidade de prática leva tempo e requer interação entre seus membros, não querendo dizer que haja necessidade que eles trabalhem juntos no dia-a-dia.

Segundo Wenger et al. (2002, p. 24), nem sempre as comunidades de prática são assim definidas, podendo ser chamadas de redes de aprendizagem, grupos temáticos ou clubes técnicos. As comunidades de prática podem variar quanto às suas formas: com diferentes números de participantes. Algumas são locais; outras cobrem o planeta. Algumas se encontram presencialmente; outras, virtualmente. Algumas são constituídas dentro de uma organização; outras incluem membros de várias organizações. Algumas são reconhecidas formalmente, com suporte financeiro; outras são completamente informais, às vezes até invisíveis.

Sob o meu ponto de vista, pertencer a uma comunidade de prática possibilita novas formas de entender o mundo, pois diferentes pessoas compartilham suas experiências visando à prática. Percebe-se no excerto seguinte a importância do envolvimento dos participantes de um curso de forma criativa:

O fundamento da nova tecnologia deve ser a pesquisa, como idéia central da construção do conhecimento, e que todos os envolvidos participem criativamente. (ALUNO 4, *e-mail*, nov.)

Acredito que a comunidade de prática definida por Wenger et al. (2002, p. 27-28) como uma combinação entre domínio de interesse partilhado, pessoas interagindo e construindo relações entre si em torno do domínio e participantes praticantes, identifica-se com a proposta da abordagem sociointeracionista de que o sujeito se desenvolve movimentando processos internos formados externamente via vínculos sociais e culturais. Segundo Vygotsky (1938/78, p. 57), com o auxílio de mediadores, o indivíduo interage consigo mesmo, com o outro e com o meio, construindo e interpretando as informações recebidas durante as interações realizadas. Na minha opinião, essas interações e mediações tornam-se mais fáceis de acontecer quando o indivíduo participa de uma comunidade de prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inter-relações ocorridas em um curso de formação tecnológica oferecida a um grupo de alunos de licenciatura foram interpretadas sob a perspectiva sociointeracionista, que focaliza o aprendiz como parte de um grupo social, a partir das interações consigo mesmo, com os demais sujeitos do contexto sócio-histórico no qual está inserido e com o meio. Com a abertura de um espaço à discussão sobre o uso do computador no contexto educacional, as inter-relações professor, alunos, computador e sociedade emergiram e, através delas, posso considerar alguns pontos.

Em primeiro lugar, na interação professor-aluno, é necessário o envolvimento de ambos para que se sintam pertencentes ao contexto, envolvidos no curso e possam, então, partilhar suas experiências. O professor não pode continuar com o antigo papel de detentor do poder e nem posicionar-se no outro extremo, de largar o aluno totalmente. Apesar de o contexto digital propiciar autonomia aos seus usuários, ainda assim é necessário mediação por parte do professor no sentido de motivar as interações. Além disso, o papel do aluno não pode ser mais passivo e receptor de informações. A proposta de trabalho é compartilhada, em que todos têm parcelas de responsabilidade.

Em segundo lugar, nas inter-relações professor, aluno e computador, as dificuldades tecnológicas podem surgir. Entretanto, mais do que utilizar o computador como um simples instrumento, a proposta de utilização deve ser de criatividade e estímulo à produção de conhe-

cimentos, até mesmo, à reflexão das práticas que estamos muito acostumados a exercer.

Por fim, as inter-relações professor, alunos e computador não poderiam excluir a sociedade, pois o homem está imerso no âmbito social, interagindo entre vários planos, partilhando histórias e experiências, construindo cultura e desenvolvendo novas situações e comportamentos. Com base nestas diferentes possibilidades de inter-relações, comunidades podem emergir e, através delas, iniciarem processos de cooperação e colaboração e, quem sabe, novas e melhores opções não só no âmbito educacional, mas no âmbito global de nossas vidas.

ABSTRACT

This study sets out to describe and interpret inter-relations in a digital context: teacher, students, computer and society. Based on a Technological Formation Course offered to students taking teacher formation courses at a private university, I analyze the inter-relations of the participants from a socio-interactionist perspective, which focuses on the learner as part of a social group. Within the group, by interacting with himself, with the other subjects in the socio-historic context to which he belongs, and with the environment, he can develop, question, discover, understand and transform the world. This course, in which another colleague and I worked as teachers, proposed to create opportunity for discussion on the use of new information and communication technologies in the educational context, thereby facilitating the formation of communities with common interrelating interests.

Key words: Interrelations. Digital environment. Socio-interactionist approach. Communities.

NOTAS

1. Para preservar o anonimato da professora, o nome Bruna aqui citado é fictício.
2. Os excertos foram transcritos como foram apresentados.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. et al. *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LION, C. G. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, E. (Org.), *Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. (Org.), *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Editora Universitária UFPE e Editora Anhembi Morumbi, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Building Learning Communities in Cyerspace*. San Francisco- USA: Jossey-Bass Publishers, 1999. Disponível em: < www.137.159.69.101/dpember/OMAET/WebCompanion.htm >.

PRETTO, N. de L. *Uma escola sem/com futuro - Educação e multimídia*. São Paulo: Papirus, 1996.

RHEINGOLD, H. A slice of life in my virtual community. In: Harasim, L. M. (Ed.). *Global Networks. Computers and International Communication*. London: The MIT Press, 1993.

_____. *Virtual communities*. Disponível em: < <http://www.rheingold.com/vc/book/> >. Acesso em: 20 dez. 2004.

SOUZA, M. C. S. de. *A Tecnologia de Informação enquanto construção social-histórica e seu significado na sociedade contemporânea*. Publicado originalmente no VI Workshop de Informática na Escola – WIE 2002 – SBC 2000. Disponível em: < <http://www.nuppead.unifacs.br/carol/Linguagem.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Editado por M. Cole e S. Scribner. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938/1978.

WENGER, E. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press. 1998.

_____. Entrevista concedida ao portal KMOL em junho 2001, feita por Ana Neves. Disponível em: < http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev_1.html >. Acesso em: 14 out. 2004.

WENGER, E. et al. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.