

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NAS INTERAÇÕES EM FÓRUMS ONLINE: POSSIBILIDADES DE UM APRENDER COLABORATIVO

Beatriz Meggiato Oreques de Araujo¹, Ana Paula de Araujo Cunha²

¹IFSul-Pelotas/Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia/bia.megara@gmail.com

²IFSul-Pelotas/Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia/cpead.anapcunha@gmail.com

Resumo – O presente trabalho, situado teoricamente na interface entre as áreas de Linguística Aplicada e Educação, traduz-se em uma investigação de abordagem qualitativa, cujo escopo abarca questões concernentes aos processos de interação e ensino-aprendizagem mediados por Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como aspectos pertinentes à EaD. O universo da pesquisa tem como contexto um curso de pós-graduação, na modalidade EaD, cujos sujeitos-informantes são alunos e professores de três polos de ensino. Neste sentido, o corpus da pesquisa é oriundo de dados obtidos por meio da captura de postagens dos interagentes nos fóruns online de discussão selecionados. Mais especificamente, o foco da pesquisa recai sobre o papel do professor como mediador, nos fóruns de discussão realizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem, investigando-se as categorias e os indicadores específicos de mediação, à luz do Modelo de Comunidade de Investigação, de Garrison e Anderson (2003). Nesta perspectiva, investiga-se em que medida tais categorias, constitutivas dos elementos cunhados como Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino, promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimentos (cf. VYGOTSKY, 1934/2007-2008).

Palavras-chave: Interação; mediação; professor; fórum de discussão; EaD.

Abstract – This paper, theoretically situated at the interface between the fields of Applied Linguistics and Education, comprises a qualitative research approach, whose scope encompasses issues concerning the processes of interaction and teaching-learning mediated by New Information and Communication Technologies, as well as relevant aspects of Distance Education. The research context is an online post-graduate course in Education, whose subjects/informants are students and teachers from three centers of education. In this sense, the research corpus is derived from data obtained through the capture of the interacting members' postings in selected online discussion forums. More specifically, the research focus comprehends the teacher's role as a mediator in the discussion forums conducted in the Virtual Learning Environment, investigating the categories and specific indicators of mediation, in the light of Garrison and Anderson's Community of Inquiry Model (2003). In this perspective, we investigate to what extent such categories, as constitutive of the elements named Cognitive Presence, Social Presence and Teaching Presence, promote teacher/student/content interaction, supposedly facilitating the collaborative construction of knowledge (cf. VYGOTSKY, 1934/2007-2008).

Keywords : Interaction; mediation; teacher; discussion forum ; E-Learning.

1. Introdução

O presente estudo tem sua gênese no grupo de pesquisa GP - Linguagens Verbais, Visuais e Tecnologias, o qual se dedica a estudos pertinentes à grande área de Linguística, Letras e Artes, articulando-os ao campo da Educação, abarcando, em seu escopo, questões concernentes à linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias da Informação e Comunicação, bem como aspectos pertinentes à Educação a Distância.

A EaD e o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) fazem-se cada vez mais presentes no cenário educacional. Considerada como uma modalidade de ensino capaz de responder às demandas educacionais de parte da população, a EaD vem modificando alguns paradigmas e, conseqüentemente, suscitando transformações em nossa maneira de ensinar, aprender e entender a educação como processo. Fica latente, mesmo que a realidade da Educação a Distância continue, na maioria das vezes, reproduzindo a realidade da educação presencial, que um processo de diferenciação das estratégias pedagógicas e da função do professor no processo de ensino-aprendizagem, faz-se premente. A inclusão de processos de gestão dos objetos de aprendizagem e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) não garante uma aquisição qualitativa à EaD. Necessita-se, ainda, inventar outro/novos modos de implicar e envolver o professor na construção deste espaço e deste tempo de aprendizagem. Necessita-se recompor sua voz, experimentar diferentes dimensionalidades de relação. Necessita-se pensar-criar-inventar uma ação mediadora que perpasse todo este universo relacional, reverberando, quem sabe, uma nova geografia da aprendizagem.

Paulsen (apud LOBATO, 2012, p.22) assinala que as possibilidades de manejo do tempo de interação (assíncrono/síncrono), do espaço (virtual) e do ritmo de participação (personalizado) que caracterizam o ensino a distância podem ter um impacto muito relevante na interação e na atividade conjunta, de modo que é necessário gerenciar esses aspectos de maneira adequada para promover um correto aprendizado dos alunos. Sendo assim, o estudo das condições e competências do professor nesse novo contexto constitui uma tarefa de especial importância para a nova cultura da aprendizagem. Neste contexto, ressaltam-se as inquietações que têm levado professores e pesquisadores a questionarem a validade da ferramenta como efetiva promotora de interação e facilitadora da construção colaborativa de saberes. Segundo Kenski,

o domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições de programas e projetos tecnológicos que não tenham a necessária qualidade educativa. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado. (2012, p.50)

Nesta perspectiva, este trabalho tem como mote as seguintes indagações:

- Com que finalidade e objetivos têm sido propostas as tarefas realizadas por meio da ferramenta fórum de discussão nos grupos investigados? Há indícios de que tais objetivos tenham sido efetivados?
- Que categorias de mediação são identificadas e quais os indícios que apontariam para a sua eficácia no que diz respeito à promoção de interações professor/aluno/conteúdo?

Buscar respostas para tais questionamentos, por conseguinte, é a finalidade precípua desta investigação.

2. Problematização e Relevância da Pesquisa

Faz-se premente refletir acerca do papel do professor como mediador, nos fóruns de discussão realizados em AVA, investigando-se as categorias e os indicadores específicos de mediação, considerando-se, ainda, os elementos concernentes às Presenças Cognitiva, Social e de Ensino, e em que medida estes promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimento, tendo-se como contexto um curso de formação continuada de professores, em nível de Especialização, na modalidade EaD. Neste sentido, delinear-se os seguintes objetivos de pesquisa:

- Identificar as finalidades e os objetivos que têm embasado as tarefas realizadas por meio da ferramenta fórum de discussão nos grupos investigados, buscando indícios que apontem para a sua efetivação.
- Mapear os indicadores da mediação pedagógica nos fóruns de discussão analisados, a partir do que Garrison e Anderson (2003) classificam como categorias dos elementos cunhados como Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino.
- Buscar indícios que apontariam para a eficácia de tais categorias/indicadores no que diz respeito à promoção de interações professor/aluno/conteúdo.

Não se pode mais inferir sobre a novidade de uma educação a distância. São tantas as instituições promotoras, tantos os estados e municípios “atingidos”, tantos estudantes envolvidos. EaD (Educação a Distância) ou EMT (Educação Mediada por Tecnologia)? Mais adequado, talvez, fosse utilizar a nomenclatura de uma Educação Mediada por Tecnologia. Terminologia que, também, não é novidade, mas se restringe ao contexto de uma discussão mais ampla desta educação que não é mais presencial e que contraria o cotidiano hegemônico de um espaço-tempo de sala de aula com local e hora marcados. Uma EMT que desafia aquela educação que constitui o paradigma da escola e do ensino que conhecemos historicamente; uma educação que abre rachaduras nas paredes e destitui o quadrilátero da sala de aula, o que coloca as relações de ensino e aprendizagem em uma espiral contínua e ilimitada. Isso produz um efeito de desacomodação, de desordem e de desorganização do espaço constituído? Pode ser que sim.

O que acontece quando introduzimos uma nova variável em um sistema estável, ou que se pensa em estado de estabilidade? A resposta mais imediata, absolutamente calcada na obviedade, utilizando-se de um discurso político e acadêmico ecologicamente “correto”, indicaria que o sistema, suficientemente organizado, sofreria um abalo. Contudo, caso se buscasse uma perspectiva mais cuidadosa de inferência em torna da questão, poder-se-ia ver o desencadeamento de instâncias de conflito que seriam estabilizadas em tempo, pela atenuação da sistemática hegemônica de funcionamento. Ou seja, reconhecido o abalo na frequência esperada, o sistema produziria instâncias que tenderiam a uma modulação dos instanciamentos díspares, valendo-se, para tal, de processos de bloqueio e/ou incorporação. Por bloqueio, ter-se-iam variáveis eminentemente opostas, produzindo um movimento de oposição ao elemento novo (EaD). Tendo-se um processo desconhecido em relação ao sistema padrão (ensino presencial/convencional), a primeira ação provável seria repelir o que do sistema não faz parte. O sistema busca a normalização, busca manter-se em funcionamento, o que lhe garante, enquanto sistema, solidificado como tal, a partir da manutenção de suas variáveis constitutivas.

Uma educação mediada por tecnologia talvez representasse uma “ameaça” menor ao sistema da educação constituída, conquanto, não nomeia a distância como força motriz de seu desenvolvimento. Poder-se-ia argumentar a fragilidade de um embasamento em torno da modificação simples de palavras, contudo vive-se uma realidade, um mundo, que pensa pelas palavras. Fica claro, porém, que só isso não seria suficiente para abalar os antagonismos defensivos desencadeados pelo sistema que se enuncia invadido. Todavia, produzir-se-ia outro ponto de entrada. Se não, que pelo menos o conceito de distância sofresse uma transformação no sentido de não servir de entidade representacional do distanciamento da aprendizagem. Virtual se faz o mundo da EaD. Virtualidade, no conceito de Lévy, uma potência de atualização, uma realidade potente à beira da efetivação, uma virtual realidade. A Educação a Distância, ao utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação, virtualiza e expande o ambiente educacional.

Utiliza-se, na presente pesquisa, o conceito de mediação segundo a abordagem dada por Vygotsky. Na visão vygotskyana, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim uma relação mediada por instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural, dos quais o indivíduo se utiliza para adquirir novos conceitos sobre o mundo. Dessa maneira, a atividade mediada é o meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento. Para Vygotsky, “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador...” (VYGOTSKY, 2008, p.7). De acordo com Vygotsky (2008), o processo de mediação por meio de instrumentos e signos, definidos pelo autor como os dois tipos de elementos mediadores, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais diferenciam o homem dos outros animais.

Os instrumentos são objetos sociais e mediadores da relação entre o

indivíduo e o mundo, buscados especialmente para certo objetivo. Sendo assim, segundo Vygotsky, o homem produz deliberadamente instrumentos em forma de artefatos culturais com objetivos específicos. Já os signos podem ser definidos, conforme o autor, como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações; são meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher. Os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, diferentemente dos instrumentos, que auxiliam nas ações concretas.

Nos ambientes de EaD, segundo Andrade e Vicari (2003), esses instrumentos e signos poderiam estar modelados na linguagem adotada para a comunicação nos fóruns, nos *chats*, nos *e-mails*, nas vídeo e teleconferências, nos recursos gráficos e mnemônicos utilizados para a interação, e em toda e qualquer ferramenta que exerça a função de mediação. Para as autoras, “estes símbolos, signos e palavras utilizados nestas ferramentas constituem um meio de contato social entre o ambiente computacional e os seus usuários” (2003, p.259).

Para compreender o papel da interação na abordagem de Vygotsky (2008) é preciso compreender alguns dos conceitos-chave de sua teoria: a internalização e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Silva,

a internalização nada mais é do que a reconstrução interna de uma operação externa; em outras palavras, são internalizações de relações sociais e significados externos, principalmente através da fala. A fala é um dos elementos-chave para análise qualitativa das interações nos chats e fóruns, talvez um dos elementos de maior significância dentro dos ambientes de EAD. Esta fala não se trata apenas da fala individual, mas da fala escrita e socializada pelo grupo. Além da internalização, a ZDP surge como uma forma de potencialização do aprendizado através da ajuda de um especialista ou sujeito mais apto (naquele domínio de conhecimento em questão). (2006, p.260)

O outro conceito-chave - Zona de Desenvolvimento Proximal, é a distância entre as práticas que um aprendiz já domina e as atividades nas quais ele ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ele pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho. O pensamento de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, principalmente o conceito sobre ZDP, poderá ser muito útil quando da análise dos dados desta pesquisa, ainda em progresso, no sentido de procurar descobrir que ações pedagógicas mediadoras por parte dos professores irão desencadear processos de desenvolvimento de aprendizagens nos alunos. Ou seja, nos fóruns analisados, reflete-se, ainda, acerca da maneira como tais ações poderão ser consideradas estímulos que levem o aluno à reflexão (internalização) e, posteriormente, ao acontecimento e aproveitamento de ocorrências de ZDPs. A interação ou relação interpessoal (Vygotsky, 2007) desempenha papel importante na construção do ser humano, pois contribui para a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

3. Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais

Aprender, como aprender, ou, ainda, como alguém aprende, foram, ao longo do tempo, historicamente, e ainda são, questões inquietantes no escopo da educação. Os avanços dos recursos tecnológicos, em termos gerais, vêm cada vez mais permeando o espaço educacional, mesmo que de uma maneira mais tímida, em relação a outras áreas. A noção de uma sociedade em rede toma consistência, ao mesmo tempo em que contribui na consistência de um mundo globalizado. As NTIC, enquanto paradigmas emergentes das formas de relação com a educação e, principalmente, com a aprendizagem, modificam as abordagens e as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas. A amplitude da internet modifica a natureza das relações de ensino e de aprendizagem.

O limite entre o ensinar e o aprender dilata-se no sentido de que tudo parece tornar-se possível de aprender; tudo parece global e disponível. Não obstante, este excesso de disponibilidade de conexão com o conhecimento muitas vezes não transpõem uma camada mais superficial, onde uma educação globalizante deseja apenas aplicar seus moldes, confirmar suas verdades e delimitar suas fronteiras. Todavia, também, muitas vezes, as possibilidades de aprendizagem, de modo constante e contínuo, abrem brechas para uma aprendizagem que opera por outros modos, compondo-se no/pelo percurso, pela participação e pela colaboração interacionista com múltiplos partícipes. Redes de relações colaborativas que se produzem não como um efeito de conformidade, mas como possibilidade de produção de outro modo de aprendizagem, ressignificando a relação entre individual e coletivo. Segundo Lévy, o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência devido ao saber-fluxo, ao trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva. O autor acrescenta:

A partir de agora, devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. E, devido a isso, umas das reformas primeiras e necessárias no sistema de educação e formação, é a aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia-a-dia da educação e tudo isso, com um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (1999, p.158)

Ao abordar o conceito de Aprendizagem Cooperativa, Behrens (2000, p.77-78) diz que num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. A autora alerta que o desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. E complementa, que a relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos, que deverão ser solidários ao

buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta. Segundo Moran (2000), “a Internet favorece a construção cooperativa e colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente.” Para o autor, é importante neste processo dinâmico de aprender pesquisando, utilizar todos os recursos, todas as técnicas possíveis por cada professor, por cada instituição, por cada classe: integrar as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita com o audiovisual, o texto sequencial com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual.

Para Lévy, a direção mais promissora, falando de mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, e que, por sinal, traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa. Neste enfoque, segundo o autor, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. De acordo com Lévy,

sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (1999, p. 171)

4. Interação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

As tecnologias, enquanto extensão do humano, acabam por ampliar as possibilidades de contato entre os indivíduos a partir da mediação tecnológica, porém, isto não garante efetivamente uma relação. Quando se estabelece um processo de interatividade, a relação só irá acontecer quando a interatividade funcionar e transcender a interação idealizada a priori. Etimologicamente, interação diz respeito à ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados. Já Silva, aproximando os conceitos de interação e interatividade, assevera: “a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo” (2006, p.205).

Silva (2003) ainda ressalta que o aprendizado decorre das “inter-relações”, ou seja, das relações que se criam nas ações acompanhadas de reflexões sobre seus resultados e produção de significados; “é preciso que o aluno consiga ressignificar o aprendido para se apropriar assim do mesmo.” (p.208). A aprendizagem, além de ser relacional, é um processo de criação que não se realiza no ideal e nos saberes que se pensa devam ser movimentados, nem nas interações necessárias que deveriam ser movimentadas. Isto funciona para a programação de uma máquina, com funcionalidades específicas, a menos que se queira formar, por padrão, alunos com funcionalidades específicas. Talvez, tenha que se retornar ao espaço-tempo de sala de aula, na relação do professor com o aluno, buscando mapear o que realmente acontece quando se aprende. Mesmo que um currículo diga o que se deve aprender, mesmo que as teorias de aprendizagem digam como aprender, e, ainda que um professor ou um AVA imponham o que se deve aprender, afinal, o que

o aluno aprende? Pensa-se que é isto que importa: o que o aluno cria de significativo para a sua vida, seja acadêmica ou pessoal? Este é o ponto de relevância! Ou seja, que cidadãos são formados por estas interações mediadas por tecnologias? Estas são algumas das problematizações que se lançam e para as quais se pretende encontrar, se não respostas, reflexões que se traduzam em *insights* significativos e inspiradores de novos movimentos.

Conforme Silva (2003), “a escola não se encontra em sintonia com a emergência da interatividade. A escola continua na defensiva.” Enquanto o aluno aprende manipulando as imagens digitais em novas tecnologias informáticas, tendendo para uma postura menos passiva, o professor “perde pé, seu terreno se move”. Para o autor, o livro seguirá sendo a chave da primeira alfabetização, mas, esta deve hoje buscar as bases para a segunda alfabetização, a digital. Tem-se, uma nova modalidade comunicacional posta, a interativa. Faz-se premente, pois, aprender que, nos dias de hoje, comunicar não é simplesmente transmitir, mas oportunizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor que não se identifica apenas como receptor, mas interfere, manipula, modifica e, assim, reinventa a mensagem. Esta nova modalidade comunicacional interativa leva a um *estilo interativo* de aprendizagem, que surge a partir da ideia de “rizoma”, uma noção tomada de Deleuze & Guattari, que se configura como multiplicidade de linhas, que não param de se conectar umas às outras, sem o assentamento em qualquer base fixa e abertas em qualquer sentido e que contraria o conceito de árvore-raiz, que tem seu crescimento de maneira linear, arborescente e hierárquico a partir de uma base, raiz inarredável. (apud SILVA, 2003).

Racle, em sua obra intitulada *La Pédagogie Interactive* (1983, apud SILVA, 2003), ressalta que “as interações entre docente e discente, o objeto de aprendizagem e o meio que os rodeia são as chaves do sucesso pedagógico”. O autor atenta para estas interações e sugere “chaves” para uma pedagogia interativa. Nelas, ele descreve a pedagogia interativa como uma pedagogia multimodal (rizomática), global (processo que vai do conjunto ao detalhe e reintegra os detalhes no todo), diferenciada (reconhecimento das diferenças individuais e adaptação da pedagogia a elas), generativa (disponibilidade instantânea de múltiplas possibilidades articulatórias que geram ou engendram potencialidades) e relacional (atenção do professor para com as interações ou relações entre o discente e seu meio escolar e periescolar).

5. Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem

O foco deste estudo recai sobre o papel do professor como mediador, nos fóruns de discussão realizados em AVA, tendo-se como contexto um curso de formação continuada de professores, em nível de Especialização, na modalidade EaD, investigando-se as categorias e os indicadores específicos de mediação, considerando-se, ainda, os elementos concernentes às Presenças Cognitiva, Social e de Ensino, dentro de uma comunidade de aprendizagem/investigação (cf. modelo de Comunidade de Investigação, de Garrison e Anderson, 2003), e em que medida

estes promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimento (cf. Vygotsky, 1934/2007-2008), razão pela qual discorrer-se-á, a seguir, a respeito do referido modelo.

Garrison, Anderson e Archer (2010) afirmam que o uso da comunicação mediada por computador (CMC) está se tornando cada vez mais comum na educação superior. Não obstante, os autores reconhecem que apesar do inegável potencial da CMC, seus efeitos sobre a qualidade do processo de aprendizagem e seus resultados não foram ainda estudados em profundidade, razão pela qual, eles se engajaram em um estudo multifacetado no sentido de minimizar esta lacuna. Com base em tal estudo, cuja descrição apresentar-se-á nos parágrafos que se seguem, foi construído o embasamento teórico primordial a partir do qual se delineou o percurso metodológico, bem como se constituíram as categorias de análise desta pesquisa. Na concepção de Garrison e Anderson, uma experiência educacional relevante está inserida dentro de uma Comunidade de Investigação/Aprendizagem à qual é composta de professores e estudantes – participantes-chave no processo educacional. O modelo desta Comunidade de Investigação (MCI) pressupõe que a aprendizagem ocorre no interior da Comunidade por meio da interação de três elementos cruciais. A **Figura 1** apresenta os três elementos essenciais: Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino.

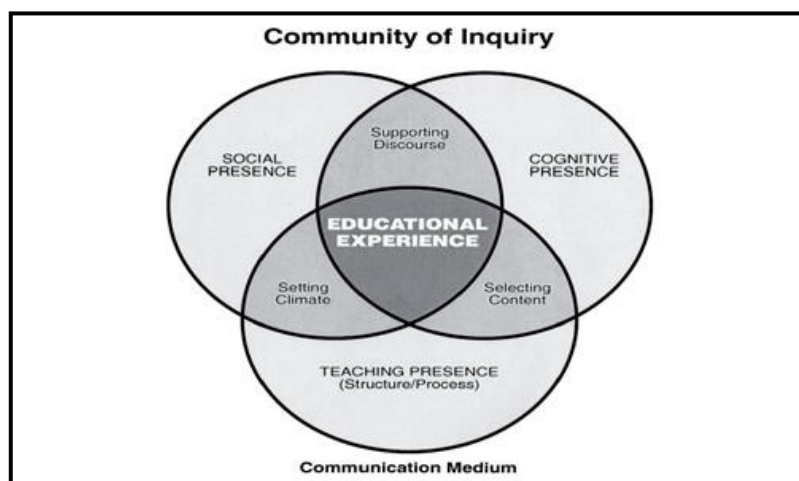


Figura 1 – Elementos de uma Experiência Educacional (Fonte: GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2010, p. 88).

Nesta investigação, cujo foco são as interações ocorrentes em fóruns de discussão disponibilizados em AVA de um curso de formação docente na modalidade EaD, capturaram-se as postagens e/ou segmentos de postagens nas quais os três elementos essenciais da MCI foram identificados, ou seja, debruçou-se o olhar sobre os indicadores das presenças cognitiva, social e de ensino. Estes indicadores consistem da ocorrência de certas palavras-chave ou frases ou sinônimos. Garrison e Anderson, no intuito de melhorar a aplicação, a precisão e a ordem agruparam os referidos indicadores em categorias, indicando mais claramente, desta forma, a fase ou aspecto de cada elemento que estava sendo

demonstrado por cada grupo de indicadores. Esta também é a forma de procedimento adotada no presente estudo.

Elementos	Categorias	Indicadores
Presença Cognitiva	Evento desencadeador Exploração Integração Resolução	Senso de encadeamento Troca de informações Ideias de articulação Aplicação de novas ideias
Presença Social	Expressões de emoção Comunicação aberta Coesão do grupo	Emoções Expressões livres de causar dano Colaboração/participação
Presença de Ensino	Gerenciamento Instrucional Construção de entendimento Instrução direta	Definir e iniciar tópicos de discussão Compartilhar sentidos pessoais Focar na discussão

Quadro 1. Codificação da Comunidade de Investigação/Aprendizagem (Fonte: GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2010, p. 89¹).

O **Quadro 1** ilustra a relação entre os três elementos essenciais em uma comunidade de investigação/aprendizagem, assim como os indicadores destes elementos que ocorrem em uma comunicação educacional mediada por computador e as categorias nas quais se agrupam os indicadores.

Segundo Garrison e Anderson, no referido modelo, o elemento mais suscetível de promover êxito na educação superior é a Presença Cognitiva, o que se pode questionar. Obviamente, há que se analisar, de modo criterioso, os diferentes contextos, principalmente quando o meio de comunicação muda, assim como na adoção da CMC com fins pedagógicos. O termo Presença Cognitiva é tomado pelos autores para significar a extensão em que os participantes em qualquer configuração particular de uma comunidade de investigação/aprendizagem estão aptos a construir sentidos por meio da comunicação sustentada (Garrison e Anderson, 2010, p.89). A Presença Cognitiva é um elemento vital no pensamento crítico, um processo e resultado que é frequentemente apresentado como a meta ostensiva de todo o Ensino Superior. Os autores em questão trataram este tema em uma série de trabalhos correntes registrados na literatura. Anderson & Garrison, 1995; Garrison, 1991, entre outros.

O segundo elemento primordial do MCI, a Presença Social, é definida como a habilidade de os participantes na comunidade de investigação/aprendizagem projetarem suas características pessoais na comunidade, apresentando-se, por conseguinte, aos outros participantes como “pessoas reais” (Garrison e Anderson, 2010, p.89). A importância fundamental deste elemento é sua função como um suporte para a Presença Cognitiva, indiretamente facilitando o processo de pensamento crítico levado a cabo pela comunidade de aprendizes. Entretanto, quando há metas afetivas para o processo educacional, assim como as puramente

¹ Versão original em inglês, traduzida para o português.

cognitivas, então a Presença Social é um contribuidor direto do sucesso da experiência educacional.

O terceiro elemento do MCI, a Presença de Ensino, consiste de duas funções gerais, as quais podem ser desempenhadas por qualquer participante na comunidade de investigação/aprendizagem (Garrison e Anderson, 2010, p.89). Não obstante, em um ambiente educacional, estas funções tendem a ser a responsabilidade primária do professor. No caso de contextos de EaD, a responsabilidade é compartilhada com o tutor da disciplina/curso. A primeira destas funções é o *design da experiência educacional*. Isto inclui a seleção, organização e uma primeira apresentação do conteúdo do curso, assim como o design e desenvolvimento de atividades de aprendizagem e avaliação. Um professor ou instrutor tipicamente desempenha esta função. A segunda função, *facilitação*, é uma responsabilidade que pode ser compartilhada entre o professor e alguns ou todos os demais participantes ou estudantes. Este compartilhamento da função de facilitação é apropriado no ensino superior e comum na educação mediada por computador. De qualquer maneira, o elemento da Presença de Ensino é um meio para um fim – para sustentar e potencializar as presenças cognitiva e social com o propósito de obter resultados educacionais/pedagógicos.

Além do olhar sobre as presenças cognitiva, social e de ensino, um ponto que merece atenção é o impacto da mudança da linguagem oral para a linguagem escrita como o modo central da comunicação no processo educacional, como ocorre na mudança para o uso da Comunicação Mediada por Computador no Ensino Superior. Há de se observar que o desafio que os educadores enfrentam atualmente é criar uma comunidade de investigação/aprendizagem em ambiente virtual como, por exemplo, o fórum online de discussão, foco deste trabalho. Acredita-se que a ferramenta em questão apresenta potencial para a criação e sustentação dos três elementos essenciais da comunidade de investigação/aprendizagem (Presenças Cognitiva, Social e de Ensino) em um ambiente baseado no texto escrito assíncrono. Parece claro que, para criar um ambiente de aprendizagem cujas interações resultem em aprendizagens significativas, é fundamental a definição do design instrucional e dos modos de uso da tecnologia à disposição, uma vez que estes moldam a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras. Em outras palavras, uma diferente mídia/tecnologia tem diferentes potenciais quanto à abrangência das Presenças Cognitiva, Social e de Ensino.

6. Abordagem de Pesquisa

No intuito de se buscar a contemplação dos objetivos propostos, escolheu-se a abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente por, em princípio, pensar-se ser a mais adequada, visto que, segundo MINAYO,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1994, p. 21-22)

Cabe ressaltar que, apesar de a presente pesquisa, ainda em progresso, ser de caráter descritivo, possivelmente utilizará, também, de alguns dados quantitativos, visando potencializar os dados qualitativos, pois a realidade abrangida por eles interage, dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1994). O que permanece, como intuito e como motivador de pesquisa, traduz-se no desafio de poder experimentar a articulação entre informações e dados quantitativos com experiências e acontecimentos qualitativos, no sentido de se poder aproximar questões significativas de aprendizagem e, principalmente, como e por que estas relações acontecem, e a partir de quais mediações.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, que se utiliza da Análise de Conteúdo como uma metodologia para tratamento dos dados. A interpretação e, mesmo um entendimento, de um dado conteúdo, implica a aproximação com uma forma de constituir uma análise dos textos e dos documentos de uma determinada interação. Como forma de descobrir possibilidades de sistematizar uma compreensão significativa, que conduza uma mediação entre uma realidade qualitativa e uma realidade quantitativa, inerentes a qualquer relação, pretende-se colocar em movimento um processo de releitura de acontecimentos. Com isso, pretende-se estabelecer outras relações de leitura e de significação de realidades, as quais possam contribuir na transcendência de um senso comum.

7. Descrição dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa são os professores/formadores da disciplina, cujos fóruns estão sendo analisados, e seus respectivos alunos, nos três polos selecionados, como forma de produzir uma base de respostas para as questões propostas na pesquisa.

8. Processo de Coleta e Análise dos Dados

Com o intuito de contemplar o primeiro objetivo específico da pesquisa, ou seja, identificar as finalidades e os objetivos que têm embasado as tarefas realizadas por meio da ferramenta fórum de discussão nos grupos investigados, buscando indícios que apontem para a sua efetivação, procedeu-se à captura dos dados que constituem o guia didático do tema alvo (disciplina). Posteriormente, serão realizadas entrevistas com os três professores formadores envolvidos, com o intuito de produzir questões e entendimentos sobre como se produzem e como podem se produzir as interações por meio das mediações nos fóruns de discussão ocorrentes no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

O segundo objetivo intenta mapear os indicadores da mediação pedagógica nos fóruns de discussão analisados, a partir do que Garrison e Anderson (2003) classificam como categorias dos elementos cunhados como Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino. Assim, estão sendo capturadas e observadas as postagens dos fóruns da disciplina em questão, nos três polos do

referido curso, visando verificar a ocorrência de mediações e seus reflexos na participação dos alunos.

Por meio da análise dos dados capturados e analisados, far-se-á a tentativa de atingir o terceiro e último objetivo específico, ou seja, identificar indícios que apontem para a eficácia de tais categorias/indicadores, no que diz respeito à promoção de interações professor/aluno/conteúdo. Assim, poder-se-á propor procedimentos que possam inferir algumas considerações, as quais possam vir a contribuir com a formulação de alguma conclusão que, não restringindo a outras possibilidades, indique caminhos abertos, encontros potentes e, principalmente, contribua para um *continuum* de pesquisa que não se esgota em si.

9. Resultados Parciais

Ressalta-se o fato de esta ser uma pesquisa em desenvolvimento, portanto, apresentam-se, nesta seção, os resultados parciais dos dados coletados até o momento, por meio da observação dos fóruns selecionados e da captura das postagens e/ou segmentos de postagens nas quais os três elementos essenciais da MCI foram identificados, ou seja, debruçou-se o olhar sobre os indicadores das presenças cognitiva, social e de ensino. Tal procedimento tem permitido a comparação analítica das formas de mediação dos três professores-formadores dos fóruns online e seus possíveis reflexos nas interações levadas a cabo no espaço em questão. Por questões éticas, no sentido de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, estes são referenciados como **PF1**, **PF2** e **PF3**.

Com fins analíticos, tem-se agrupado os referidos indicadores em categorias, indicando, mais claramente, desta forma, a fase ou aspecto de cada elemento sendo demonstrado por cada grupo de indicadores. Antes, porém, de se adentrar na categorização propriamente dita, apresentam-se, a seguir, aspectos relevantes concernentes ao universo sob investigação, identificados até o momento.

De modo geral, pode-se verificar que as mediações têm sido realizadas, primordialmente, pelo professor, consistindo de *feedback* positivo (elogio em relação à participação discente), bem como de expressões de incentivo ao debate, tais como: "Muito legais as considerações até aqui"; "Estou gostando do rumo das discussões"; "Estou vendo que isto vai render"; "Continuem participando!". A partir de tais intervenções, notou-se um certo incremento na participação dos alunos, por meio de postagens de turnos de efetiva interação dialógica professor-aluno/aluno-aluno. Podem-se perceber, pois, indicadores significativos da Presença Social, reiterada, ainda, por indicadores de movimentos colaborativos, ou, em outras palavras, ações que apontam para a construção colaborativa de aprendizagens e saberes, numa perspectiva vygotskyana.

Não menos relevante, foram observados turnos de mediação docente permeados por questionamentos e reflexões, além de intervenções razoavelmente frequentes do professor no sentido de promover a manutenção do foco do debate, percebendo-se, então, o que Garrison e Anderson (2003/2010) cunharam como Presença de Ensino. Tais intervenções promoveram o desenvolvimento de

discussões teóricas e reflexões que, esporadicamente, extrapolaram os limites do senso comum, quando da retomada de conteúdos e temas oriundos da literatura recomendada pelo professor, podendo-se vislumbrar, por conseguinte, o que os autores entendem como Presença Cognitiva.

Assim como no estudo de Lobato (2012), sublinham-se os turnos de mediação nos quais o professor propõe situações colaborativas de aprendizagem, promove interações dialógicas, orientando o processo de construção de saberes e inventando, assim, outros/novos modos de implicar e envolver os alunos no ambiente virtual de aprendizagem. Não obstante, talvez, ainda permaneça a necessidade de recomposição da voz do professor, ousando experimentar diferentes dimensionalidades de relação. Necessita-se pensar-criar-inventar uma ação mediadora que perpasse todo este universo relacional, reverberando, quem sabe, uma nova geografia da aprendizagem.

10. Considerações Pré-conclusivas

Até o momento, os dados têm apontado para a hegemonia do professor no que diz respeito às mediações ocorrentes nos fóruns investigados. Considera-se, pois, de fundamental importância abrir um espaço, nos cursos de formação continuada, especialmente na modalidade EaD, para que os professores, tutores e alunos reflitam sobre os processos efetivos de comunicação e interação, a partir dos quais poderão ser (co)construídos conhecimentos e aprendizagens. Neste sentido, esta pesquisa apresenta um olhar sobre a composição da mediação do professor na EaD, ou seja, um olhar sobre a construção do processo de enunciação docente no espaço-tempo de sala de aula virtual, mais especificamente, nos fóruns de discussão realizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). E, a partir de tal visão, espera-se obter indícios significativos pertinentes a como os movimentos de mediação promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimento - composição da aprendizagem desejada numa comunidade de aprendizagem.

11. Referências

- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FABRO, K. R., & GARRISON, D. R. Computer Conferencing and Higher-order learning. **Indian Journal of Open Learning**, 7(1), 41-54, 1998.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st Century**. London: Routledge Falmer, 2003.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. & ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, 2(2-3): 87-105, 2010.
- GARRISON, D. R. Critical Thinking and Adult Education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. **International Journal of Lifelong**

Education, 10(4), 287-303, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9ª edição. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIPMAN, M. **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991.

LOBATO, Maria Cristina Ataíde. **Mediações Docentes em Fóruns Educacionais do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará; Tese de Doutorado: PUC, São Paulo, 2012.**

MATTA, Alfredo Eurico R. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história: utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOORE, Michael G. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida; **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP. Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na transição paradigmática**. 4ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

RAMSDEN, P. **Improving Learning: New perspectives**. London: Kogan Page, 1988.

RESNICK, L. B. Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), **Perspectives on social shared cognition** (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association, 1991.

SILVA, Marco. (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008.