

Comunicação e Aprendizagem *Online*: Que percursos?*

Luísa Aires
Universidade Aberta

Resumo

Perspectivando as mudanças ocorridas a partir de meados dos anos noventa, com o advento da sociedade-rede –, a autora analisa a problemática do *e-learning*, no âmbito do projecto “@prende.com”. As linhas de reflexão centram-se na comunicação *online* em contextos de *e-learning* e, em particular, no desenho de metodologias e no estudo das dimensões interpessoais e intrapessoais nessas comunidades de aprendizagem.

Palavras-chave:

Sociedade-rede; Comunicação *online*; *E-learning*

Abstract

Attempting on the changes that took place in the mid nineties, with the emergence of the Network society, the author analyses the issues of e-learning, in the scope of the project “@learn.com”. The lines of reflection focus on the online communication in e-learning contexts, in particular in the drawing of new methodologies and the study of interpersonal and intrapersonal dimensions in these learning communities.

Key-words:

Network society; Online communication; E-learning

Alguns tópicos para reflexão

Em meados dos anos noventa, a privatização e o uso generalizado da Internet possibilitaram a expansão e a consolidação das mudanças económicas, sociais e educativas presentes numa nova organização social: a sociedade-rede (Castells, 1997:2001). Apesar de a organização social em rede se ter verificado noutros tempos e lugares, no paradigma actual, a sociedade-rede usa a base material das novas tecnologias da informação para se difundir por toda a estrutura social. O poder dos fluxos adquire prioridade sobre os fluxos do poder e as tecnologias, mais do que ferramentas, passam a ser instrumentos de comunicação, interacção e organização social (idem).

Mas as tecnologias são, também elas, produções sociais e, por consequência, são determinadas pela cultura (De Pablos, 1995; Castells, 2001). Na concepção, desenvolvimento e uso de artefactos, além de opções de ordem técnica, estão subjacentes valores

partilhados por grupos sociais específicos (Feenberg, 1991; Cole, 1996); a Internet não constitui excepção. À semelhança do que se verificou com o uso generalizado de outras tecnologias e instrumentos culturais, a cultura dos seus criadores não se sobrepõe às culturas dos seus utilizadores. Wertsch (1998) recorda-nos as diferenças, frequentemente retomadas pela história da tecnologia, entre a intencionalidade associada à criação de instrumentos culturais e os usos a que estes são sujeitos, posteriormente, por indivíduos e grupos¹.

Vinculada à ideia de uma arquitectura técnica e de uma organização social transparentes, orientadas para a defesa do ideal de liberdade, a Internet, hoje, é perspectivada como um fenómeno social e pessoal (Cole, 2007) e uma fonte de entretenimento, informação, comunicação e aprendizagem. Na breve apresentação do “2007 Digital Future Project”, refere-se que o uso da Internet, nos Estados Unidos, continua em expansão e a evoluir enquanto instrumento de relação pessoal, através de blogues, páginas web pessoais e comunidades *online*.

As comunidades *online*, definidas como grupos cujos membros partilham pensamentos, ideias, projectos, através de ferramentas de comunicação electrónica, são catalizadoras de novas relações e prolongam-se nas vivências *offline*. Segundo o referido documento, a participação elevada nas comunidades *online* conduz a um maior activismo em causas sociais, contrariando-se, uma vez mais, o estereótipo existente sobre os novos padrões de interacção social na Internet que reitera a existência de uma dissociação entre a “localidade” e a “sociabilidade” (Castells, 2001).

Em Portugal, a taxa de implantação de Internet de banda larga está abaixo da média dos países da OCDE. A investigação realizada por este organismo, entre Dezembro de 2005 e Dezembro de 2006, sobre a taxa de cobertura de banda larga, indica que, em Portugal, a

taxa de implantação da Internet de banda larga era de 13,8%, no final de 2006, atingindo um total de 1.460.341 de aderentes. Com taxas de cobertura situadas abaixo da média obtida pelos 30 países, Portugal não poderá alhear-se, no futuro próximo, dos desafios lançados pela globalização, a demografia, as novas formas de governo e a tecnologia. E o impacto destes desafios no ensino superior serão consideráveis (OCDE, 2007)².

A súbita explosão e acessibilidade de uma grande quantidade de ferramentas de comunicação e de aprendizagem não se fez acompanhar da necessária estabilização de um conhecimento pedagógico capaz de garantir um uso adequado da Internet com finalidades educativas. Sob o amplo espectro de uso do *e-learning* registam-se práticas, frequentemente redutoras das fortes potencialidades interactivas da Internet, que vão desde o uso de plataformas (LMS) para depósito de documentos de suporte a aulas presenciais, à oferta de cursos organizados, exclusivamente, em torno de materiais e de actividades para auto-aprendizagem. Paralelamente, regista-se, ainda, a oferta de cursos organizadas a partir de modelos colaborativos de aprendizagem em plataformas (LMS) ou de modelos socializadores que, no limite, poderão minimizar a definição de percursos individuais, diferenciados, de aprendizagem.

No caso do Ensino Superior e, independentemente das práticas de *e-learning* adoptadas pelas diferentes escolas, as rotinas académicas de estudantes e professores parecem decisivamente modificadas. Sendo esta uma área densa que não constitui objecto específico do presente texto, importará, no entanto, recordar que, também aqui, se identificam atitudes antes descritas pela história da tecnologia, quando se trata de integrar novos artefactos no ensino-aprendizagem. No caso dos docentes, além da tradicional desconfiança que o uso de novas metodologias e tecnologias suscitam em contextos de ensino e de aprendizagem, verifica-se, no outro

extremo, a importância crescente de um novo perfil docente que facilmente se confunde com o de um técnico que domina, com perícia, as novas ferramentas de comunicação, ainda que ignore as competências pedagógicas e metodológicas básicas para a sua acção.

A definição de itinerários didácticos, a planificação e a construção de instrumentos de aprendizagem, a identificação e a construção de novos tipos de avaliação, no quadro de uma arquitectura tecnológica e de uma gestão inteligente dos utilizadores, não se compadece com decisões suportadas por uma racionalidade técnica (Baustista, 1994), mas antes por uma racionalidade crítica capaz de focalizar os processos de inovação nas competências tácitas e explícitas de grupos e indivíduos (Ardizzone e Rivoltella, 2004). A organização, partilha e avaliação, acções básicas de uma didáctica do *e-learning*, não prescindem da implicação permanente dos agentes que as promovem – professores, estudantes, tutores e das suas culturas, intencionalidades e metas de acção.

A criação de sinergias para a inovação educativa *online* deve ser suportada, entre outras, por investigações aprofundadas sobre as dinâmicas socioculturais da comunicação e da aprendizagem, a mediação das relações interpessoais e os processos identitários em cenários educativos. O estudo dos significados e das lógicas de mediação, na interacção pessoal, pode constituir o ponto de partida para opções de natureza mais ampla, como a produção de culturas pedagógicas na Universidade, a partir das potencialidades das TIC e da Internet. As pesquisas desenvolvidas nestes âmbitos podem, também, contribuir para a criação de saberes pedagógicos sobre a Educação *Online* no Ensino Superior, quer de espectro alargado, de natureza política, quer de âmbito micro, de interpretação, concepção, intervenção e avaliação de sequências de ensino e aprendizagem particulares.

Comunidades *online* e *e-learning*

Milhões de pessoas em todo o mundo fazem parte de grupos sociais mediados pela Internet. Através das palavras, partilham-se sentimentos, argumentos, participa-se em discussões científicas, fazem-se planos. A diversidade sociocultural constitui uma dimensão estruturante destes grupos.

Em 1993, Rheingold definia as *Comunidades Virtuais* como agregados sociais que emergem da/na Internet e que promovem e criam relações grupais no ciberespaço. O potencial social destes grupos advém do uso independente, descentralizado e consolidado das tecnologias e está, necessariamente, associado, entre outros, aos valores de comunidade, democracia, educação, ciência, poder, cidadania. O autor considera que a possibilidade de interacção síncrona ou assíncrona entre seres humanos, fisicamente situados nos antípodas, reconfigura as concepções de espaço e de tempo nas relações sociais. As comunidades virtuais são cenários privilegiados para a emergência destas relações sociais.

As problemáticas da alteridade, polifonia, diversidade discursiva (Vygotski, 1979; Bakhtin, 1995) que a matriz educacional moderna, associada ao domínio da razão e verdade únicas, não foi capaz de identificar (Rebollo, 2001), actualizam-se nestes grupos, reenquadram a investigação sobre comunidades virtuais de aprendizagem e ultrapassam o argumento de que esta corresponde a uma mera opção pontual, momentânea, condicionada exclusivamente pelas necessidades de instituições que fundam a sua acção educativa no *e-learning*. A complexidade de relações e de papéis vinculados a estes grupos educativos carece de dinâmicas de investigação interdisciplinares amplas. É nesta lógica que o projecto “@prende.com” inscreve, como unidade de investigação, as Comunidades de Aprendizagem³.

Na teoria sociocultural, a investigação sobre o diálogo na acção educativa mediada (Wertsch, 1993) permite estudar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva de construção social de conhecimento (Rogoff, 1994). Ensino e aprendizagem são integrados num processo dialógico contínuo, de criação conjunta de significados que se orientam para a construção de um discurso próprio do indivíduo (Giroux, 1997; Bakhtin, 1995). A perspectiva bakhtiniana que adoptamos para a análise das vivências dos estudantes em contextos educativos *online*, insiste na ideia de que eu posso comunicar o que sei, mas indirectamente, através de palavras que a comunidade me oferece e que eu restituo à comunidade.

A análise das relações interpessoais no âmbito das comunidades virtuais de aprendizagem, fundamentada no pensamento de Bakhtin, permite-nos reflectir sobre a natureza dos diálogos e das interacções entre agentes educativos, privilegiando os modos como construímos o pensamento, desenvolvemos valores, construímos universos, alianças intelectuais e identidades (Gonçalves, 2004). O estudo dos processos de apropriação do conhecimento centrado nos discursos produzidos nos múltiplos cenários da acção educativa contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

Etchevers (2005) questiona as teses que associam o incremento das relações *online* com a tendência para nos tornarmos, progressivamente, seres anti-sociais, isolados, solitários ou depressivos. A autora argumenta que, nas comunidades virtuais de aprendizagem, a multiplicidade de actores e de fluxos de interacção sustenta e é sustentada pela partilha de objectivos, de direitos e deveres de cidadania, de participação e de colaboração entre os seus membros (Palloff e Pratt, 1999). A multiplicidade de vozes (Wertsch, 1993) identificável nestes grupos enfatiza a sua natureza

multifacetada, poliédrica; o conhecimento é distribuído; as intersubjectividades constroem-se na diferença.

Nestas comunidades, os fóruns de discussão são espaços de acção privilegiados. Nos fóruns coexistem níveis diferenciados de informação, de estratégias de resolução de dilemas e uma grande diversidade de discursos. Ao contrário dos *chats*, os fóruns de discussão supõem a criação de cadeias de mensagens, diferidas no tempo que permitem aos utilizadores introduzir novas temáticas, retomar e aprofundar temáticas previamente referenciadas e enriquecê-las com novas perspectivas (Domínguez e Alonso, 2005). O texto partilhado nestes fóruns de discussão resulta das metas e estratégias, dos consensos e conflitos vivenciados ao longo dos processos de negociação e de apropriação de conhecimentos em ambientes virtuais.

Colás *et al.* (2005), na reflexão desenvolvida a propósito do *e-learning*, nomeadamente da avaliação das aprendizagens, realçam a necessidade de uma formulação rigorosa das opções teóricas que suportam a investigação educacional neste campo. Para os autores, a perspectiva *socioeconómica* privilegia, basicamente, a análise das relações entre dois conceitos – custo/benefício (Doughty, 1998; Tavistock, 1998) –, para comparar custos e resultados do *e-learning*. Nos benefícios a valorizar incluem-se não só a vertente económica como também a vertente organizativa e comunicativa. A perspectiva *tecnológica* privilegia a qualidade das plataformas tecnológicas onde se implementa o *e-learning*, tendo em vista a melhoria tecnológica destas ferramentas. A perspectiva pedagógica tem-se caracterizado pela transposição dos modelos pedagógicos de ensino presencial para a modalidade *online*, verificando-se, no caso específico da avaliação, a aplicação das propostas de Stufflebeam (CIPP) (1987), Kirkpatrick (1999), Vann Slyke e outros (1998)⁴. A perspectiva *psicológica* desta modalidade de ensino e aprendizagem tem-se traduzido na aplicação

das Teorias da Aprendizagem à concepção de propostas de formação *online* e à avaliação das aprendizagens e dos instrumentos tecnológicos usados.

Cientes da importância de uma abordagem multidisciplinar sobre esta problemática, propomos uma abordagem *sociocultural* do *e-learning* que privilegie as aprendizagens e relações interpessoais promovidas em contextos formais. As reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, entendidos como processos dialógicos⁵, de construção partilhada de significados (Wertsch, 1999; Rogoff, 1993; Cubero, 2005; De la Mata, 2005), emergem como uma prioridade no discurso pedagógico na Universidade⁶ por força da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior⁷. As investigações desenvolvidas nas últimas décadas pela teoria sociocultural, pela etnografia da comunicação e por correntes particulares da psicologia do discurso (Cubero, 2006; De la Mata, 2006; Ramirez, 1995; De Pablos, 1995; 1999) perspectivam o desenvolvimento do indivíduo inserido nos contextos de pertença, preconizam a necessidade de identificação de opções metodológicas capazes de estudar a complexidade dos contextos *online* e, por consequência, rejeitam abordagens que conduzam a perspectivas fragmentadas sobre este fenómeno. Algumas destas pesquisas (Cubero, 2006) revelam, ainda, que os discursos sobre as vivências no Ensino Superior incorporam uma grande diversidade de “vozes” que dão conta, entre outros, dos percursos individuais e colectivos, das marcas socioculturais de pertença dos indivíduos, dos contextos particulares (escolares) de produção destes discursos e enfatizam a necessidade de estudar as vivências escolares, nas suas dimensões cognitiva, relacional e emocional.

O universo temático da comunicação *online* em contextos de *e-learning* é muito amplo. Na tentativa de promoção do debate, neste campo, propomos as seguintes questões para reflexão:

- Que razões sociais, pedagógicas, tecnológicas e comunicativas justificam a intensificação da investigação sobre *e-learning*?
- Que caminhos e metodologias importa explorar no estudo das comunidades virtuais de aprendizagem?
- Como se regulam e integram as dimensões interpessoais e intrapessoais nas comunidades de aprendizagem *online*?

Referências:

- AIRES, L.; TEIXEIRA, A.; AZEVEDO, J.; GASPAR, I.; SILVA, S. (2006). "Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje". Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 7 (2). Disponível em: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_luisa_aires.pdf.
- ÁLVAREZ, A. & AGUILAR, N. 2005. Manual Introductorio al Análisis de Redes Sociales: Medidas de Centralidad. Disponível em: http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual_ARS.pdf. [Consultado em Janeiro de 2006].
- ARDIZZONE, P.; RIVOLTELLA, P. (2004). Didáctica para el e-learning. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BAKHTIN, M. (1979, 1995). La estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- BARRESI, J. (2002) From "the thought is the thinker" to "the voice is the speaker": William James and the Dialogical Self. *Theory & Psychology*, 12, 237-250.
- BAUTISTA, A. (1994). Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid: Visor.
- Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DE PABLOS, J., REBOLLO, M. A; AIRES, L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 223-253.
- DE PABLOS, J. (1996). Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural. Barcelona: Cedecs Editorial.

- DE PABLOS, J. (1995). 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).
- CASTELLS, M. (1997). La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red. Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001). La Galaxia Internet. Barcelona: Areté
- C.D.F. (2007). 2007 Digital Future Report. University of Southern California. USC Annenberg School. Disponible em: http://www.digitalcenter.org/pages/current_report.asp?intGlobalId=19
- CUBERO, M.; DE LA MATA, M. (2005). "Cultura y procesos cognitivos", in Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez (comps.), Vygotski en la Psicología Contemporánea. Madrid: Miño y Dávila. (47-69).
- DE LA MATA, M. (2005): "Comunicación profesor-alumno y aprendizaje de textos en educación de personas adultas" in Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez (comps.), Vygotski en la Psicología Contemporánea. Madrid: Miño y Dávila. (115-140).
- DE PABLOS, J., REBOLLO, M. A; AIRES, L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. Revista de Educación, 223-253.
- DOMÍNGUEZ F., D.; ALONSO D., 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>
- ETCHEVERS G., N. (2005). ¿Dónde están las emociones en el Ciberespacio? Análisis de la situación actual, Revista TEXTOS de la CiberSociedad, 5. Temática Variada. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>

- GIROUX, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- GONÇALVES, M.(2004). "Identidade e narrativa pessoal", In Teixeira, F.(coord.), Identidade Pessoal: Caminhos e Perspectivas. Coimbra: Quarteto.
- HANNEMAN, R. A.; RIDDLE, M. (2005). Introduction to Social Network Methods. Riverside, CA: University of California, Riverside. Disponível em: <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>. Consultado em Janeiro de 2006.
- OCDE (2006). Broadband Statistics to December 2006. Disponível em:
http://www.oecd.org/document/7/0,2340,en_2649_34223_38446855_1_1_1_1,00.html#Data2005.
- OCDE (2007). Giving Knowledge For Free - The emergence of open Educational resources". Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em:
<http://www.oecd.org/dataoecd/35/7/38654317.pdf>
- PALLOF, R.; PRATT, K.(1999). Building Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PALLOF, R.; PRATT, K. (2003). The virtual student. A profile and guide to working with online learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- RHEINGOLD, H. (1993). Virtual Communities. Addison-Wesley.
- RAMÍREZ, J. D. (1995). Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialogica al estudio de la alfabetización. Buenos Aires: Miño y Dávila
- REBOLLO, M. A.(2001). Discurso y Educación. Sevilla: Mergablum.
- ROGOFF, B. (1994). Los aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKI, L.(1986). Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard Mass: Harvard University Press.

WERTSCH, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

NOTAS

¹ Recorde-se, a título de exemplo, o tipo de utilização inicialmente previsto para o telemóvel e os usos que as crianças e adolescentes dão a este artefacto.

² "Giving Knowledge For Free - The emergence of open Educational resources" OECD-Centre for educational research and innovation. <http://www.oecd.org/dataoecd/35/7/38654317.pdf>.

³ Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Grupo de investigadores: Luísa Aires (Universidade Aberta), José Azevedo (Universidade do Porto), Ivone Gaspar (Universidade Aberta), António Teixeira (Universidade Aberta), Sílvia Silva e Joanne Laranjeiro.

⁴ Autores citados por Colás *et al.* (2005).

⁵ Bakhtin (1995).

⁶ Entendida como reflexão em torno da acção educativa.

⁷ Um dos importantes desafios da "Declaração de Bolonha" consiste na necessidade de reenquadrar os processos de aprendizagem na Universidade, tradicionalmente centrados na transmissão de conteúdos, em contextos relacionais e de desenvolvimento humano mais amplos, centrados na acção dos estudantes.