

ANÁLISE DE UMA COMUNIDADE DE BUSCA DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*

Gonzalo Abio (CEDU-UFAL/doutorando em Linguística Aplicada
pela Universidade Federal de Minas Gerais) gonzalo_ufal@yahoo.com.br

Luciana Aguiar de Oliveira (mestranda em Linguística Aplicada
pela Universidade Federal de Minas Gerais) letralu@gmail.com

RESUMO: Neste trabalho identificamos e analisamos as presenças cognitiva, social e de ensino, componentes do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento (GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2000, 2001) a partir de sua ocorrência em mensagens dos fóruns e e-mails produzidos no decorrer de uma disciplina de pós-graduação realizada online. O modelo revelou-se útil para o estudo das comunidades de aprendizagem online, mas também existem algumas críticas e recomendações que podem servir para futuros estudos das comunidades segundo este modelo.

PALAVRAS CHAVE: Modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, aprendizagem online, comunidade virtual de aprendizagem

INTRODUÇÃO

Pallof & Pratt (2002) consideram que “a comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem online” e “sem o apoio e participação de uma comunidade que aprende, não há curso online” (p. 53). Nas comunidades online de cunho instrucional o significado é construído de forma colaborativa e interdependente (BRAGA, 2007, p. 67). Por isso, é necessário pensar em desenhos pedagógicos que levem em consideração não apenas o paradigma que contempla o processo educacional centrado no aluno, como também as oportunidades de negociação de significado em rede, que possibilitem a emergência de um saber coletivo e enriquecimento das competências individuais.

Segundo Palloff & Pratt (2004, p. 49) o professor, como “arquiteto da comunidade”, deve ter flexibilidade e disposição para afastar-se de seu papel tradicional e para trabalhar em conjunto para promover o sucesso do curso online. O papel dos professores, junto com as atividades propostas e as ações e interações realizadas são fatores fundamentais na constituição de uma comunidade de aprendizagem online.

O modelo de *Community of Inquiry*, proposto por Garrison, Anderson & Archer (2000), pode ser usado como estratégia analítica, a fim de compreendermos melhor os processos que acontecem na aprendizagem online. Optamos aqui pela tradução de *Comunidade de Busca de Conhecimento* (CBC), conforme foi proposto por Braga (2007). Segundo esta autora, a inter-relação das diversas presenças no modelo de CBC é interessante porque reúne em uma única proposta, questões

* X EVIDOSOL e VII CILTEC-Online - junho/2013 - <http://evidosol.textolivre.org>

voltadas para as dimensões social, cognitiva e instrucional, que muitas vezes são tratadas de forma separada (2009).

Nesta pesquisa utilizamos o modelo de CBC para analisar uma disciplina online de pós-graduação em Linguística ofertada por uma instituição federal de ensino superior. Observamos as interações entre alunos e formadores (professora e três colaboradoras) no decorrer dos fóruns de discussão realizados durante doze semanas de curso e neles identificamos as três presenças componentes do modelo. No presente trabalho apresentamos uma pequena amostra das análises feitas. Por último, discutiremos alguns dos resultados obtidos e a utilidade desse modelo para compreender e descrever as comunidades de aprendizagem virtuais.

1. DESENVOLVIMENTO

Vinte e dois alunos participaram ativamente da disciplina que foi proposta e conduzida por uma professora que contou também com a colaboração de três professoras convidadas para momentos específicos da disciplina. Nos fóruns de discussão, os alunos debatiam, no período de uma semana, um ou mais tópicos propostos pelos formadores (e pelos próprios alunos durante os seminários) relativos às leituras teóricas previamente indicadas.

Embora o número de entradas na plataforma não seja um parâmetro direto da participação, podemos dizer que onze alunos tiveram mais de cem acessos (com média de 138 acessos) no período analisado, enquanto que os outros onze alunos mostraram um número de entradas menor (média de 52 acessos).

Segue um recorte do conjunto de análises realizadas.

A *Presença Cognitiva*, com as quatro fases propostas por Garrison, Anderson e Archer (2000, 2001), pode ser evidenciada nas mensagens dos fóruns. Um exemplo dos *eventos de acionamento* (Fase 1 da Presença Cognitiva) são as mensagens iniciais de cada semana do curso com instruções sobre as tarefas a serem realizadas. Esse tipo de mensagem foi formulado principalmente pelos formadores, mas também por alunos, como podemos ver no excerto 1, em função de tarefas ou seminários que deviam ser compartilhados:

Excerto 1:

Boa tarde a todos,

Encaminhamos abaixo o link com nossa apresentação no slideshare. Para aquecermos a discussão, ouvir e partilhar nossas impressões e ideias, deixamos abaixo alguns questionamentos que gostaríamos que vocês respondessem. Não há prioridade entre eles. Apenas gostaríamos de que vocês respondessem ao maior número para que nossa conversa seja bastante frutífera! (...)

No excerto abaixo, a aluna aciona, após uma longa sequência de mensagens relativas a um mesmo tópico (*thread*), uma nova discussão através da apresentação de uma questão e de perguntas diretas.

Excerto 2:

Nos trinta e seis princípios de aprendizagem apontados por Gee há um que considero principal para desenvolver outros princípios: O princípio da descoberta. Se o aprendiz estiver motivado a descobrir, a buscar respostas, ele se torna ativo, crítico, comprometido, realizado, concentrado ... e assim por diante. Nas salas de aula atuais, o professor tem conseguido atingir este princípio? Como poderíamos integrar o ambiente de aprendizagem dos videogames nas escolas?

Isto é uma mostra de *exploração* (Fase 2 da presença Cognitiva) e a partir dele novos eventos são acionados.

A *convergência* entre os membros do grupo através de referências às mensagens anteriores feitas em forma de concordância substanciada foi evidenciada em várias mensagens, o que evidencia a ocorrência de *integração* (fase 3).

Excerto 3:

Olá Roberto,

concordo com você, pois não é o ambiente físico ou virtual que cria uma comunidade, ele é somente o espaço onde essa comunidade pode existir. Acredito que o Giuliana tenha definido as orientações das comunidades que podem surgir nesse ambiente, foi o que entendi ao ler o post. Era isso mesmo, Giuliana? Além de ambiente, é também a tecnologia disponível a possíveis comunidades que ali se formarem.

Também foram verificadas mensagens que *adicionavam* alguma ideia às ideias de outros. A integração de informações de fontes variadas como artigos, filmes ou experiência pessoal foi outro processo sócio cognitivo observado.

No caso de *Presença Social* todos os indicadores da dimensão afetiva, propostos por Garrison, Anderson e Archer (2000, 2001), puderam ser observados nas mensagens dos fóruns. As 'expressões de emoção', em alguns casos, evidenciadas pelo uso repetido da pontuação e o uso de humor marcado, em vários momentos, por expressões convencionadas como "rsrs" o *emoticons* foram vistos com frequência.

Contudo, dos indicadores de presença da categoria afetiva, o de *auto-revelação* se destaca pela sua recorrente ocorrência e também pela sua relevância como forma de estabelecer e demonstrar relações afetivas entre os participantes. Ao expor para o grupo uma revelação de algo pessoal, o aluno demonstra confiar nos colegas e nas avaliações que estes farão. Ao responder de forma solidária, o grupo, em contrapartida, acolhe o participante e o faz sentir parte do grupo. As mensagens de caráter auto-revelador serviram, em vários momentos, para demonstrar como uma determinada questão presente em um texto teórico podia ser observada na prática.

O excerto 4 traz um exemplo bastante interessante da categoria de auto-revelação. Nele, uma participante da comunidade utiliza um acontecimento de sua vida profissional para justificar o uso de recursos tecnológicos em salas de aula de Inglês como segunda língua. Ao finalizar seu relato, a participante fala diretamente da sua escolha de relatar um assunto pessoal e de como ela se sentia com essa atitude. A participante diz nunca ter 'ousado' anteriormente falar de assuntos desse tipo, mas que após ler um texto da disciplina que abordava a necessidade de participantes de comunidades online poderem se expressar também sobre questões pessoais, ela havia se sentido à vontade para agir de tal forma. O trecho é ainda interessante como exemplo de indicador da fase de integração da presença cognitiva. Dessa forma, o excerto serve ainda para demonstrar que as presenças no modelo CBC podem se sobrepor.

Excerto 4:

Que legal, Professora!

Eu acredito demais no trabalho com tecnologia, principalmente com a geração atual. Particularmente, hoje, comecei minha semana com muita realização como professora de Inglês, comecei um projeto com webquest com meus alunos do 2º ano do Ensino Médio e foi um sucesso, já estou entusiasmada para o nosso próximo encontro, onde continuaremos o trabalho. No entanto, trabalhar com comunidades parece ser melhor ainda, pois há, além do estímulo da tecnologia, a questão da interação, identidade que é algo que fascina a todos... Compartilhe conosco o seu trabalho, pois quero aprender trabalhar nestes moldes.

Ah, ah! Nunca ousei ter assuntos pessoais por aqui, mas após ler o nosso artigo Definindo e redefinindo comunidade, vi que assuntos pessoais também fazem parte de nossa interação. Ah, que bom! Me ajuda ficar mais à vontade! Olha aí a identidade!! Que legal!

Um abraço.

Se nas mensagens postadas nos fóruns de discussão, ou seja, em um ambiente de grande exposição, a dimensão afetiva foi amplamente visualizada, ao explorarmos as mensagens enviadas entre os participantes dos pequenos grupos, podemos ver que essa dimensão é potencializada. Tal fato se deve, provavelmente, pelo caráter mais particular das mensagens, quando comparadas às mensagens postadas nos fóruns.

Os indicadores da dimensão interativa puderam ser amplamente observados nas mensagens postadas nos fóruns de discussão. O uso do recurso 'responder', por exemplo, foi usado em 81 das 85 mensagens postadas na semana 5. Dessas 81 mensagens, 66 respondiam à postagem inicial de discussão.

Em várias postagens, os alunos fizeram referências diretas sobre o conteúdo de postagens dos colegas, demonstrando assim, que os mesmos estavam acompanhando as intervenções dos colegas e estabelecendo um diálogo colaborativo.

O uso de perguntas dirigidas aos colegas e aos formadores, outro indicador da dimensão interativa, também pôde ser visualizada em diversas mensagens. Este tipo de pergunta, diferentemente daquelas utilizadas para acionar um evento, refletem majoritariamente um caráter mais interacional. Várias mensagens foram concluídas com perguntas como "o que acham?" ou "vocês concordam?"

Todos os indicadores da categoria 'coesivo' foram observados nas discussões dos fóruns. Os participantes se expressavam utilizando formas como "nós", "a gente" ou "olá grupo", o que evidencia a coesão do grupo. O uso de saudações, terceiro descritor da categoria 'coesivo' também foi observado em outros casos.

Na *Presença de Ensino* ou *Presença Instrucional* todos os indicadores da categoria 'organização e preparação do desenho instrucional' estão presentes no desenho da disciplina. Antes do início da mesma, a professora responsável pelo curso elaborou a ementa da disciplina (que ficou disponível para os futuros alunos), escolheu o site, preparou um cronograma e um esquema de avaliações. Ao início da disciplina, os alunos que participariam da mesma receberam uma mensagem por e-mail que continha as primeiras instruções sobre o curso. Nessa primeira mensagem os alunos receberam o *link* para o site no qual deveriam se inscrever e iniciar suas tarefas elaborando um perfil próprio com uma foto e uma pequena descrição de seus

interesses pessoais e profissionais. Após este primeiro contato, os alunos foram instruídos a buscar no site da disciplina outras informações como o cronograma de leituras, organização das atividades, avaliações, regras de participação dentre outras.

Os indicadores da categoria 'facilitação das discussões' também foram observados no transcorrer da disciplina. A *leitura e comentário das mensagens postadas* (primeiro indicador da categoria) foi feito pela professora durante toda a semana, como podemos ver no excerto 5:

Excerto 5:

João e Pedro,

Concordo que com a mudança de paradigma a avaliação terá que ser repensada. Sim, a avaliação do processo é uma possibilidade interessante. Fico pensando se um processo de avaliação voltado para indicadores e um processo de auto-avaliação poderiam compor um sistema de avaliação mais interessante, bottom-up e aberto. Como Giuliana mencionou, tarefa árdua!

Abraços,

Professora

O excerto acima serve também de exemplo para o quarto indicador '*criação de clima positivo de aprendizagem*', pois fica evidente o clima de diálogo colaborativo e positivo que a professora estabelece com os participantes, como no excerto seguinte:

Excerto 6:

Bem lembrado, Lucia! Excelente contribuição! Obrigada por compartilhar!

Abraços, Professora

O próximo excerto fornece um exemplo da presença do indicador '*intervenções necessárias*' (terceiro indicador da categoria). No excerto, a professora comenta a postagem de uma aluna evidenciando que é necessário que a aluna aprofunde ou reelabore suas reflexões levando em consideração o argumento apresentado.

Excerto 7:

Oi Maria,

Vejo o SL como ambiente interacional muito propício para a criação e desenvolvimento de comunidades de prática tenho conhecimento de comunidades de prática que usam este ambiente para encontros de comunidades de prática. Entretanto, como apontei anteriormente, o desenvolvimento de uma comunidade de prática ou o fato de cultivarmos uma comunidade de prática já existente dependerá de outras dinâmicas como é o caso das dimensões apontadas por wenger (1998).

Abraços

CONCLUSÃO

Os indicadores das presenças do modelo CBC aqui observados ratificaram a comunidade formada em função da disciplina como uma comunidade de busca de

conhecimento. A identificação dos indicadores nas interações evidenciaram várias características interessantes da comunidade que poderiam não ser observadas caso o modelo não tivesse sido aplicado.

No caso da presença cognitiva, os indicadores demonstraram como a comunidade constrói conhecimento de forma colaborativa, mesmo interagindo de forma assíncrona. Já a observação dos indicadores da presença social revelou como as discussões online possuem vários traços de cunho afetivo, embora não sejam interações ao vivo. É interessante ressaltar que as questões pessoais foram usadas como forma de validação e aplicação de conteúdos teóricos estudados. A análise das auto-revelações foi especialmente interessante, pois evidenciou a importância deste tipo de expressão como forma de elaborar o conhecimento adquirido através das leituras e como forma de se estabelecer relações de pertencimento e confiança entre os participantes da comunidade.

Observamos que alguns cuidados devem ser tomados, pois o modelo por si mesmo não pode oferecer um quadro completo do que acontece no curso online. Por exemplo, a subjetividade dos observadores pode influenciar na categorização das interações, fato observado por Swan *et al.* (2008), Koshino (2009) e Park (2009). Também, como comenta Xin (2012), este modelo é atrativo por sua simplicidade, mas no processo de comunicação no mundo real as falas normalmente possuem mais de um objetivo e no fluxo comunicativo dos fóruns e das mensagens do curso os aspectos cognitivos, sociais e de ensino estariam misturados.

Além da descrição externa das ações observadas deveriam ser reunidos também dados sobre a percepção das presenças por parte dos próprios participantes no curso. Nesse sentido, o questionário sobre Comunidades de Busca de Conhecimento, segundo a proposta de Arbaugh *et al.*, (2008) pode ajudar nessa tarefa.

Arbaugh (2007), Garrison (2007) e Braga (2009) opinam que as pesquisas sobre o modelo de CBC precisam ir além dos estudos exploratórios descritivos e que a realização de pesquisas mistas com uso de diversos instrumentos deve ser estimulada.

Como pode ser visto até aqui, a relação entre as diversas presenças do modelo de CBC é ainda controverso e de natureza complexa e outros estudos são necessários para sua melhor compreensão e aplicação, mas o modelo pode ser válido para estudo das interações nas comunidades de aprendizagem online, principalmente se são atendidas algumas das considerações e cuidados aqui comentados.

REFERÊNCIAS

ARBAUGH, J. B. An empirical verification of the Community of Inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 11, n. 1, p. 73-85, April 2007. Disponível em: <<http://sloanconsortium.org/jaln/v11n1/empirical-verification-community-inquiry-framework>>. Acesso em: 25 de março de 2013.

ARBAUGH, J. B. et al. Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and higher Education*, v. 11, n. 3-4, p. 133-136, 2008. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751608000250>>. Acesso em: 25 de março de 2013.

BRAGA, J. A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem on-line. In: PAIVA, V.L. M de O. e NASCIMENTO, M. (orgs.). *Sistemas Adaptativos Complexos. Língua(gem) e Aprendizagem*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 131-148.

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na Perspectiva da Complexidade*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007, 207 f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-7ABNS2/junia_carvalhofraga_tese.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 de março de 2013.

GARRISON, D. Randy. Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 11, Issue 1, p.61-72, April 2007. Disponível em: <http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v11n1_8garrison.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2013.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry & ARCHER, Walter. Critical Thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p.7-23, 2001.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry & ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, Issue 2-3, p. 87-105, 2000. Disponível em: <http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/Critical_Inquiry_model.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2013.

KOSHINO, Pedro. *Um estudo exploratório em aprendizagem colaborativa usando o modelo Comunidade de Investigação*. 2011. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2233000.PDF>>. Acesso em: 25 de março de 2013.

PALLOFF, Rena & PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. trad. Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, Rena & PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PARK, Caroline. L. Replicating the Use of a Cognitive Presence Measurement Tool. *Journal of Interactive Online Learning*, v. 8, n. 2, p. 140-155, 2009. Disponível em: <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v8/n2/replicating-the-use-of-a-cognitive-presence-measurement-tool#.UVhK_jfuo7s>. Acesso em: 25 de março de 2013.

SWAN, Karen P. et al. Validating a Measurement Tool of Presence in Online Communities of Inquiry. *E-mentor*, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.e-mentor.edu.pl/_xml/wydania/24/543.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2013.

XIN, Cindy. A Critique of the Community of Inquiry Framework. *The Journal of Distance Education.*, v. 26, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/755/1330>>. Acesso em: 25 de março de 2013.