

O USO DE FÓRUMS DE DISCUSSÃO PARA A CO-CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO*

Doris de Almeida Soares - Escola Naval/LingNet

RESUMO: Partindo de uma visão Sistêmico-Funcional da linguagem (Halliday e Hasan, 1989), esta comunicação enfoca o uso de fóruns de discussão como espaço para a co-construção de conhecimento. Para tanto, analisamos 238 postagens de treze participantes em um curso para professores de idiomas, mapeando a natureza das ações sociais (variável *Campo*) nelas realizadas. Os dados indicam que apenas uma minoria das postagens (35%) tem como propósito fazer algum tipo de reflexão e/ ou discussão sobre as leituras teóricas do curso, ação identificada neste estudo como *Campo 3*. As demais realizam outras ações tais como a preservação de face e a manutenção do tecido social (*Campo 5*), ajuda aos colegas (*Campo 4*), ou compartilhamento de impressões sobre o curso (*Campo 2*). Notamos, também, que 63% das ocorrências de *Campo 3* estão em postagens que realizam mais de uma ação social ao mesmo tempo, o que pode dividir a atenção do participante na hora de dar continuidade à discussão. Além disso, funções discursivas que convidam o interlocutor a se engajar nas conversas nos fóruns, tais como *perguntar* (requerer informação) e *questionar* (levantar questões para discussão), estão presentes em apenas 10% das postagens no referido *Campo*. Essas evidências apontam para uma possível necessidade de revisão da prática docente no que tange a condução de tarefas de reflexão nos fóruns de discussão, muito comuns em cursos *on-line*.

PALAVRAS-CHAVE: Fórum de discussão; Ação social (*Campo*); Prática docente.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) mediada por computador se encontra em franca expansão devido a crescente necessidade de formação continuada (Levy, 1999, p. 173) e as inovações tecnológicas sem precedentes no campo das comunicações (Garrison, 2000, p.1). Estas últimas, aliadas às mudanças epistemológicas ocorridas nos anos 1990, tornaram possível o desenvolvimento de experiências colaborativas na EaD (Moore e Kearsley, 2007, p. 246). Nestas, adota-se uma visão de ensino-aprendizagem centrada no aluno, o qual é incentivado a ter uma atitude mais ativa com respeito à construção de seu conhecimento. Quanto ao professor/tutor, este deve se torna um “animador da inteligência coletiva, acompanhante e gestor da aprendizagem”, oferecendo estímulo à troca de conhecimento e a mediação (Levy, 1999, p. 171).

Essa modalidade de EaD pode acontecer em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) nos quais as “aulas” giram em torno da negociação social - processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções de conhecimento em diálogos colaborativos com outros indivíduos (Sousa e Fino, 2001, p.378). Em geral,

*XI EVIDOSOL e VIII CILTEC-Online - junho/2014 - <http://evidosol.textolivre.org>

esses diálogos se estabelecem na troca de mensagens escritas e assíncronas em fóruns de discussão e, com menor frequência, de modo síncrono, nas salas de *chat*. Essas ferramentas são um diferencial, pois permitem uma comunicação rápida e eficaz, seja ela individual (entre tutor/aluno e aluno/aluno) ou em grupo, e a valorização do componente social na construção do conhecimento (Gomes, 2003, p.146), o que não era possível na modalidade de EaD conhecida por ensino por correspondência.

Contudo, nem sempre esse cenário colaborativo ideal se instala nos cursos *on-line*. Às vezes, um espaço virtual como o fórum de discussão gera um monólogo ao invés de um diálogo, pois, como bem observa Moran (1991, p.51-53), há casos em que todos estão escrevendo simultaneamente e ninguém está lendo e respondendo muito, ou seja, não escutando tanto quanto fariam em uma conversa presencial. Esse comportamento faz com o aprendiz se sinta falando para as paredes, “solitário e não ouvido”, além de gerar um volume de textos que excede a capacidade de leitura e de resposta dos participantes.

Para compreender o uso que os alunos fazem dos fóruns para a aprendizagem, esta comunicação, recorte da tese de doutorado de Soares (2011), adota uma visão Sistêmico-Funcional da linguagem (Halliday e Hasan, 1989) para mapear a natureza das ações sociais (variável *Campo*) em 238 postagens de treze alunos em um curso de capacitação para professores de idiomas. O artigo elenca, também, algumas recomendações para os tutores no que tange o uso de fóruns de natureza pedagógica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) conforme proposta em Halliday (1994) se ocupa das relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades da interação social. Portanto, seu objeto de estudo é a linguagem em situações reais de uso, partindo da análise de dois elementos: o contexto e o texto, este último entendido como um comportamento social realizado linguisticamente (Gerot e Wignell, 1994, p.6).

Assim, na visão da LSF, toda produção linguística que faça sentido e que sirva a algum propósito social, seja esta oral ou escrita, é considerada um texto (Halliday e Hasan, 1989, p.10). É como “texto e contexto estão tão intimamente relacionados que nenhum dos dois pode ser enunciado sem o outro” (Halliday e Hasan, 1989, p.52), a natureza de um texto sempre dependerá do seu ambiente imediato, ou Contexto de Situação. Este, por sua vez, é determinado pelas variáveis *Campo*, *Relação* e *Modo*, relacionadas com três funções sociais da linguagem, respectivamente: (i) construir as experiências da atividade social (Metafunção Ideacional), (ii) representar as relações dos falantes (Metafunção Interpessoal), e (iii) costurar essas representações e construtos de modo a gerar discurso que faça sentido (Metafunção Textual).

Sendo assim, podemos dizer que *Campo* se refere ao que está acontecendo (a natureza da atividade) e responde a seguinte pergunta: Em que tipo de ação social na qual a linguagem é essencial os participantes estão engajados? (Halliday e Hasan, 1989, p.12). Já o termo *Relação* se refere aos participantes do discurso e a natureza dessa participação. Esta variável identifica que tipos de papéis, incluindo permanentes ou temporários, os participantes assumem no diálogo, bem como toda a gama de relações sociais significantes nas quais eles estão envolvidos (Halliday e Hasan, 1989, p.12). Por fim, *Modo* se refere ao papel desempenhado pela língua e identifica o que os

participantes esperam que a linguagem faça por eles em dada situação. Abrange, também, a organização simbólica do texto, o seu status, e as suas funções no contexto, incluindo o canal (se este é escrito, ou falado, ou uma combinação dos dois) e o modo retórico (o que está sendo alcançado pelo texto em termos de categorias tais como persuasiva, expositiva, didática, e similares).

Cada um destes elementos do contexto pode ser imaginado como uma variável que é representada por valores específicos, onde a sua combinação determina a Configuração do Contexto (CC). Portanto, essa configuração se torna um relato dos atributos significativos da atividade social e ajuda a determinar a estrutura do texto produzido, tornando possível prever quais elementos são obrigatórios ou opcionais, o seu possível sequenciamento, e a sua frequência (Halliday e Hasan, 1989, p.56).

Quanto à utilidade desses construtos para as investigações no âmbito da EaD mediada pelo computador, o estudo das variáveis Campo, Relação, e Modo, segundo Coffin e Hewings (2005) e Love e Isles (2006), é o primeiro passo para o desenvolvimento de um esquema que possa ajudar o tutor a identificar questões pedagógicas envolvidas no gerenciamento das discussões on-line.

Uma pesquisa abrangendo as três variáveis foi realizada em Soares (2011). Contudo, devido às restrições de espaço, esta comunicação enfocará, apenas, a variável Campo.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esta comunicação apresenta um estudo de caso, de cunho interpretativista, desenvolvido a partir da análise do material linguístico produzido em 238 postagens feitas por treze participantes, professores de idiomas, em dez fóruns de discussão de um curso livre on-line sobre a produção de materiais didáticos digitais.

O curso, ministrado na plataforma TelEduc, consistia em disponibilizar leituras sobre a produção de materiais para o ensino de línguas e modelos de exercícios digitais para os participantes comentarem nos respectivos fóruns de discussão. Havia, também, tarefas de produção individual de atividades digitais usando as técnicas apresentadas nos modelos de exercício.

Para investigar as ações sociais realizadas ao longo das dez semanas do curso, ou seja, a variável Campo, e determinar como as reflexões acontecem, realizamos uma análise de conteúdo de cada postagem, além da apreensão de segmentos cujas funções discursivas evidenciem convites ao diálogo e ao compartilhamento de opiniões.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O estudo realizado por Soares (2011) aponta a existência de quatro ações sociais nos fóruns. São elas: revelar como o sujeito se sente quanto à experiência em questão/ ou como ele a avalia (Campo 2); compartilhar reflexões sobre assuntos teóricos e sobre a execução da parte prática do curso (Campo 3); solicitar e oferecer suporte técnico, pedagógico e psicológico (Campo 4) e colaborar para o desenvolvimento das relações sociais e/ou manutenção da face positiva do sujeito como aluno (Campo 5).

Na maioria das vezes (76,5%), o participante elabora um texto orientado para apenas uma ação social, doravante denominado de amostra de Campo simples.

Porém, há casos (23,5%) em que o texto é composto por vários segmentos, cada qual orientado para um propósito distinto, mantendo, contudo, a unidade de sentido. Quando isso acontece, temos um tipo de construção, doravante denominado de amostra de Campo combinado (CC), que nos permite avaliar como e por que, em um texto único, os participantes encadeiam ações sociais diferentes.

Como o objetivo da presente comunicação é tecer comentários sobre o uso da linguagem em fóruns visando à reflexão e à co-construção de conhecimento, é nosso interesse explorar os achados referentes ao Campo 3 em comparação aos demais.

Iniciamos, portanto, esta discussão afirmando que a ação mais frequente, ao contrário do que se esperaria, não foi a co-construção de conhecimento por meio de discussões dos conteúdos do curso (Campo 3), mas, sim, o suporte ao colega (Campo 4). De fato, as reflexões sobre os textos teóricos e sobre os posicionamentos dos colegas ocorreram em apenas 35% das postagens. Esse dado parece indicar que o componente teórico do curso não foi tão explorado pelos participantes. Esta característica pode estar relacionada ao aspecto prático do curso e as dificuldades que os participantes sentiram, uma vez que o Campo 4 engloba ações colaborativas que visam ao auxílio mútuo na solução de problemas quanto a elaboração das atividades digitais e quanto ao uso da própria plataforma TelEduc.

Sobre a forma pela qual os participantes escolheram apresentar as suas reflexões (Campo 3), identificamos que 39% das mesmas ocorreram em postagens orientadas para um único propósito comunicativo (Campo simples). As demais se apresentaram em amostras de Campo combinado, principalmente em sequências que incluíam os Campos C3 (reflexões), C2 (impressões sobre o curso) e/ou C5 (preservação de face e manutenção do tecido social). Este dado indica a preferência dos participantes por associar o conteúdo acadêmico de suas mensagens a outros conteúdos, orientados para os aspectos sociointeracionais da aprendizagem, como na amostra abaixo:

Amostra 1: Participante 11 - mensagem de abertura da cadeia comunicativa.

Oi, pessoal! Infelizmente demorei a responder aqui no fórum: fechamento de bimestre, mudança de apartamento, enfim: uma confusão só! [C5] Apreciei muito os textos. Além de bem escritos, são claros, elucidativos e já me fizeram pensar em criar vários tipos diferentes de exercícios (...). [C3] Estou muito satisfeita por ter escolhido este curso, pois antevio (...). [C2]
Abraços,
Part.11

Sobre o engajamento nas discussões, nas amostras de Campo combinado, os participantes geralmente elegem apenas um Campo para comentar, como ilustra a sequência de mensagens abaixo.

Amostra 2:

Participante 10 - mensagem de abertura da cadeia comunicativa.

Estou correndo atrás da máquina, pessoal... Mesmo com atraso, comentarei o que faltava (...) [C5] Considerei super útil o texto, pois nos faz pensar conscientemente sobre as etapas passamos (e muitas vezes pulamos!), em especial o estabelecimento de objetivos conforme as necessidades dos alunos. Em relação à primeira etapa (...) [C3]

Participante 5 - resposta

Assim como você Part.10, também estou no atraso [C5]. Gostei muito do texto e achei a leitura acompanhada uma atividade muito legal e produtiva. Aliás, gostei de todas as atividades, só tive dificuldade na primeira atividade mas vi que outros colegas tiveram a

mesma dificuldade com aquele "this" e a poesia. É muito bom ver o que os colegas colocaram aqui, pois muitos pensaram ou tiveram dúvidas como eu [C3].

Note que a resposta da Participante 5, reproduzida na íntegra, se inicia por uma identificação com o que foi dito pela colega em C5, visando salvar a sua face, também. Contudo, para realizar C3, ela "ignora" o que foi dito pela colega, que elaborou um comentário de 471 palavras sobre o texto lido, e tece as suas próprias reflexões usando Processos Mentais afetivos e identificação com o dito pelos demais colegas, porém de modo muito geral e superficial, sem aproveitar em nada as ricas reflexões da Participante 10 na hora de exprimir a sua opinião. Assim, pode-se dizer que ela não se engaja em uma discussão, como seria de se esperar em uma atividade presencial, por exemplo, mas apenas cumpre a tarefa da semana – avaliar o texto lido e a atividade.

Ainda sobre a questão do engajamento na discussão, algumas mensagens apresentam um convite explícito para que o leitor participe da discussão. Uma forma de fazer isso é utilizar as funções discursivas perguntar (requere uma informação) e questionar (levantar questões para discussão). Estas, no entanto, são utilizadas por apenas seis participantes e em oito amostras de C3. Além disso, a maioria dessas perguntas e questionamentos fica sem resposta por parte dos colegas, como ocorreu nesta seleção, retirada de diversas postagens nos fóruns das semanas 1-3:

Amostra 3: funções discursivas *questionar e perguntar*.

Participante 3: (...) Fiquei muito curiosa em saber como um sistema pode aceitar respostas abertas e fornecer ainda feedback (ou será que não oferece?) [**Questionar**]

Participante 6: (...) Fico aqui pensando será que o difícil, talvez, não seja descobrir como nós, professores formados na era da informação impressa, motivaremos nossos alunos "multitarefa" e multimidiáticos a leitura de um "simples" texto. Divagação mesmo. Só mais uma ideia para ser levada em consideração por vocês. [**Questionar**]

Participante 8: (...) Bem, no texto impresso, isso facilita a vida do aluno, visto que, em geral, os textos são longos; no computador, ainda não sei ao certo. Os textos não podem ser muito longos, não é? [**Perguntar**]

Participante 10: (...) Quando li a definição de abordagem nocional/funcional, fiquei em dúvida se essa refere à instrumentalização... é a mesma coisa? (...), parece ser um pouco diferente... e qual seria a diferença entre a situacional e a funcional (?) pois as duas parecem lidar com a visão de língua como ação no mundo. [**Perguntar**]

Pela falta de resposta, o potencial para discussão, representado nos trechos selecionados, não foi aproveitado pelos participantes do curso. Além disso, no caso das perguntas, os participantes ficaram sem os esclarecimentos que pediram. Assim, essas constatações indicam que as funções discursivas perguntar e questionar não surtiram o efeito comunicativo esperado, ou seja, despertar uma discussão nos fóruns visando à construção de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de fóruns de discussão como ferramenta pedagógica é relativamente recente. Também o é a utilização da linguagem escrita para, de certo modo, emular, no espaço virtual, as trocas discursivas que acontecem em uma sala de aula presencial.

Portanto, acreditamos que ainda estejamos descobrindo o potencial dos fóruns para viabilizar a interação e co-construção de conhecimento no EaD, daí a relevância de estudos como este, uma vez que apontam a necessidade de o tutor estar atento às ações sociais realizadas pelos alunos nos fóruns, verificando que haja um equilíbrio entre as mesmas para que os objetivos acadêmicos e sociointeracionais de um curso on-line sejam igualmente alcançados.

Como recomendação, o tutor deve observar os comportamentos ora discutidos e alertar o grupo para esses aspectos, em especial aqueles relacionados ao Campo 3, corrigindo e/ou guiando os participantes na melhor forma de usar o fórum como espaço para a co-construção de conhecimento. Isto por que, como dito, muitas vezes não há, explicitamente, consideração sobre o que foi dito pelos outros. Na visão do aluno, isso pode significar que os colegas não valorizam as suas contribuições e desmotivá-los a postar reflexões críticas mais aprofundadas. Na visão do tutor, isso pode significar que os alunos não estão interagindo ou refletindo a contento, e assim, perdendo oportunidades de crescimento cognitivo.

Portanto, talvez seja interessante o tutor, no início do curso, sugerir, de modo explícito, a adoção de comportamentos linguísticos que visem ao engajamento dos participantes, tais como (i) incluir perguntas/questões em suas reflexões, (ii) procurar responder aos posicionamentos dos colegas, (iii) organizar a sua reflexão retomando por meio de citação os pontos levantados pelos colegas, e (iv) endereçar as mensagens ao grupo como um todo e não apenas ao tutor.

Esta ação pode requerer uma revisão da prática docente no que tange a condução de tarefas de reflexão nos cursos on-line. Contudo, esta revisão não deve ser fruto de ideias pré-concebidas, quase sempre baseadas na nossa experiência com a sala de aula presencial, mas, sim, decorrente de estudos que avaliem situações reais de uso da linguagem escrita nos fóruns de discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COFFIN, C.; HEWINGS, A. Engaging electronically. Using CMC to develop students' argumentation skills in Higher Education. *Language and Education*, vol. 19/1, p. 32-49, 2005.

GARRISON, D. R. Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), p. 1-17, 2000.

GEROT, L.; WIGNELL, P. *Making sense of Functional Grammar*. Australia: Antipodean Educational Enterprise, 1994.

GOMES, 2008. Na senda da inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 42-2, p. 181-202. 2008.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. (2a ed.). London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in asocial semiotic perspective*. Oxford: OUP, 1989.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOVE, K.; ISLES, M. Welcome to the on line discussion group: Towards a diagnostic framework for teachers. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 29, no.3, p. 2010-225, 2006.

MORAN, C. We write, but do we read? *Computer and Composition*, 8 (3), p.51-61. 1991.

MOORE, M. G.; KEARLEY, G. *Educação a distância: Uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

SOARES, D. de A. *A presença social em um ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta de análise à luz da Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2011.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. As TICS abrindo caminho par um novo paradigma educacional. In: B. D. SILVA & L. S. ALMEIDA. (Orgs.) *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol I, p.371-381. 2001.