

# FÓRUM DE DISCUSSÃO COMO ATIVIDADE PARA A GESTÃO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO<sup>1</sup>

CAMILA SANTIAGO  
UMESP/FEDUC  
santiago.camila@gmail.com

FERNANDA LIBERALI  
PUC-SP/FEDUC/CNPq/FAPESP  
iberali@uol.com.br

## Resumo:

Este artigo discute o fórum de discussão como uma atividade no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky e seguidores. Aponta características centrais do fórum de discussão como um gênero e como uma atividade, para, então, discutir questões de sua gestão por meio da argumentação. Finalmente, compara as gestões individualizante e colaborativa, apresentando algumas considerações sobre vantagens e problemas de uma organização de gestão que possibilite a produção colaborativa de conhecimento.

## Palavras-chave:

Fórum de discussão. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Produção de conhecimento. Gestão. Argumentação.

## Abstract:

This article discusses forums as an activity-founded on the Social-Historical-Cultural Activity Theory, as proposed by Vygotsky and his followers. It points to central characteristics of forums as a genre and activity, in order to discuss issues related to its management through ar-

gumentation. Finally, it compares individualizing and collaborative management, presenting some considerations on advantages and problems of a management process which can provide collaborative production of knowledge.

## Keywords:

Discussion forum. Social-Historical-Cultural Activity. Knowledge production. Management. Argumentation.

## Introdução

Segundo Almeida (2005 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 67), “[...] os ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”. Esses ambientes possibilitam a interação entre as pessoas por meio da utilização de diferentes mídias, recursos, ferramentas e linguagens.

As ferramentas de interação utilizadas em cursos a distância podem ser divididas em dois tipos: síncronas e assíncronas. As ferramentas síncronas são aquelas que possibilitam a interação imediata entre os participantes; a comunicação acontece em tempo real, como no *chat*, no vídeo e na

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de reflexões desenvolvidas para a dissertação de mestrado de Camila Santiago (SANTIAGO, 2013).

audioconferência. Por outro lado, as ferramentas assíncronas oportunizam uma comunicação que não acontece em tempo real, ou seja, um espaço de tempo entre uma mensagem e outra é necessário, como é o caso do *e-mail*, das mensagens, do *blog*, da *wiki*, do grupo de discussão e do fórum de discussão.

Dentre essas várias ferramentas, o fórum, objeto deste estudo, pode ser definido como

[...] um espaço de comunicação formado por quadros de diálogo nos quais mensagens que podem ser tematicamente classificadas vão sendo incluídas. Nestes espaços, os usuários e, no caso de fóruns educativos, os alunos, podem trazer novas contribuições, esclarecer outras, refutar as de outros participantes etc. de uma forma assíncrona, possibilitando que as contribuições e mensagens dos usuários permaneçam todo o tempo à disposição dos demais participantes<sup>2</sup> (SANCHEZ, 2005, p.2).

Brito (2004, p. 5) afirma que “[...] os fóruns eletrônicos podem ser definidos como centros de discussão sobre temas específicos que concentram opiniões de muitas pessoas de lugares distintos, de maneira assíncrona.”<sup>3</sup>

Sublinha que o fórum é uma ferramenta muito útil para a solução de problemas, porque todos os participantes podem dar suas contribuições ao responder às perguntas.

Em ambas as definições, observa-se que o fórum é visto como um espaço potencial de interação, no qual discussões podem ser geradas e todos os participantes podem dar suas opiniões. Nesse sentido, o fórum pode ser considerado como um espaço em que alunos e professores podem externalizar e partilhar suas ideias, possibi-

litando que sentidos sejam partilhados e negociados e que novos significados sejam construídos (VYGOTSKY, 1934/2010), tornando possível a construção colaborativa de conhecimento. Entretanto, é importante ressaltar que o fato de essa ferramenta trazer todas essas possibilidades não garante que a produção (colaborativa) de conhecimento aconteça. Daí a importância deste artigo em compreender o Fórum de Discussões no quadro da TASHC para a gestão da produção de conhecimento na educação a distância.

### O fórum como gênero

Além do potencial de interação, as definições de Sanchez e Brito destacam a natureza assíncrona do fórum, que resulta em características específicas desse espaço de interação, as quais se diferenciam de contextos presenciais. Segundo Leffa (2005), pela primeira vez na história, vivemos a possibilidade de compactar o tempo e o espaço.

Para Lobato (2012, p. 41),

[...] uma das características dos fóruns assíncronos é que a interação pode ser estabelecida sem hora marcada, propiciando ao aluno flexibilidade de tempo para que este administre a sua participação conforme conveniência pessoal.

Sendo assim, a flexibilidade permite ao aluno determinar o tempo que será necessário para o desenvolvimento das atividades e quando irá desenvolvê-las.

Outra característica dessa ferramenta interativa é que, por ficarem registradas, todas as contribuições podem ser lidas e relidas sem limitação, e tanto alunos quanto professores podem refletir mais pro-

<sup>2</sup> Tradução nossa do espanhol: “Podemos definir el foro virtual como un espacio de comunicación formado por cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente. En estos espacios los usuarios, y en el caso que nos ocupa, foros educativos, los alumnos pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes, etc., de una forma asincrónica, haciendo posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes.”

<sup>3</sup> Tradução nossa do espanhol: “[...] los foros electrónicos se definen como centros de discusión sobre temas en particular que concentra opiniones de muchas personas de distintos lugares y de manera asincrónica.”

fundamente sobre as opiniões dos demais participantes e sobre as suas próprias ideias antes de postarem suas mensagens. Segundo Gabrielli (2009, p. 211), “[...] o fórum não é uma ação espontânea, pois o usuário tem a opção de ler, reler, reescrever e repensar antes de enviar sua mensagem”. A leitura e a escrita são praticadas de um modo diferente do ensino tradicional; aparecem marcas da oralidade na escrita e não há linearidade na leitura.

Xavier e Santos (2000, p. 57) refletem sobre o texto eletrônico, nem sempre em contexto educacional, e sobre os gêneros do discurso. Eles afirmam que o fórum

[...] é um gênero terciário<sup>4</sup> que guarda semelhanças com os gêneros primários por serem constituídos basicamente por marcas da oralidade, tanto na forma composicional como no tempo de execução, embora a sua concretização se dê pela escrita. Períodos simples e curtos, frases truncadas, preferência por construções verbais na voz ativa, menor densidade informacional, marcas de envolvimento, presença de marcadores conversacionais, entre outras características da oralidade costumam aparecer muito nos fóruns virtuais.

Os autores ainda apontam outras reconfigurações das formatações tradicionais da escrita, como a utilização de *emoticons*<sup>5</sup>, que foram criados para “[...] suprir a ausência do acesso ao tom de voz, gestos e expressões faciais dos interlocutores próprias das interações face a face [*sic*]” (2000, p.54), e a utilização de letras maiúsculas para indicar grito.

A modalidade escrita da língua é a modalidade primordial de comunicação no fórum e

na educação a distância. Por esse motivo e por estarem em um contexto acadêmico, os participantes de cursos a distância utilizam *emoticons* e fazem uso de outros recursos como os listados anteriormente, além de, muitas vezes, aproximarem suas escritas da modalidade oral. Há, porém, muitos alunos que utilizam a linguagem de maneira cuidadosa, pensando nas normas da modalidade escrita. Dessa forma, é importante pontuar que as características dos fóruns são diferentes, dependendo de seu contexto: o fórum utilizado para fins educacionais é diferente de outros tipos de fórum.

Ao falar sobre a interação no ambiente a distância, Leffa (2005) afirma que há muitas diferenças entre ela e a interação face a face, e que esta tem sido caracterizada pelo sentimento de isolamento do sujeito, como se a ausência do contato físico não permitisse ou dificultasse a interação. Pelo fato de a interação entre os participantes de um fórum de um curso a distância não ser uma interação face a face, a maneira como a linguagem é utilizada pode levar a uma maior aproximação ou distanciamento entre alunos e professor, que são representados por textos em uma tela.

A maneira como a linguagem é organizada e o modo como os alunos e professores participam, entretanto, não se relacionam apenas com o grau de aproximação ou distanciamento entre os participantes; eles podem resultar em problemas na utilização do fórum como uma ferramenta que possibilita a produção (colaborativa) do conhecimento. Para Lobato (2012, p. 43), fazendo referência a Sartori e Roesler (2005),

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (1953/1997), os gêneros primários são gêneros mais simples, que acontecem em momentos espontâneos de comunicação verbal ou em situação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Os gêneros secundários aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita. São produtos de um processo de evolução histórica no qual os gêneros primários são absorvidos e transmutados. Para Xavier e Santos (2000), da mesma forma que a escrita reorganizou as funções sociocomunicativas da fala e permitiu a emergência de gêneros do discurso que até então não existiam, sem anular os gêneros anteriores, pode-se pensar que as novas tecnologias de comunicação possibilitam o surgimento de gêneros discursivos híbridos, que fundem os gêneros primário e secundário e resultam em um gênero terciário do discurso.

<sup>5</sup> Emoticons são ícones ilustrativos de uma expressão facial usados para exprimir sentimentos. São exemplos: :) - ☺ - :D (feliz), :( - ☹ (triste), :( (chorando), ;) (piscando), :S - :/ (confuso), :P (mostrando a língua) etc.

[...] a inadequada utilização dos fóruns pode causar alguns problemas, como o afastamento do assunto em discussão, a intervenção exagerada em termos numéricos e de extensão de mensagens, o envio de mensagens de caráter ou de natureza diversa ao objetivo do fórum.

Para evitar tais problemas, é preciso refletir sobre os modos de gestão da produção de conhecimento utilizados nos fóruns de discussão a distância. Com base em uma gestão do tipo colaborativa, na qual a ação de todos os participantes é importante para a produção de conhecimento, alunos e professor precisam reconduzir o debate quando este se desviar dos objetivos propostos, comentar as contribuições dos colegas e fazer perguntas que os levem a refletir, repensar e justificar suas posições, criando possibilidades para que os sentidos de todos sejam compartilhados para a produção de um novo significado. Desse modo, diferentes concepções iniciais sobre o que seria aprendizagem virtual poderiam ser expandidas, o que possibilita a transformação nos sentidos de cada sujeito e a criação de um significado novo e mais amplo sobre o tema para todos.

Ao interagirem nos fóruns, os participantes leem as contribuições dos colegas e, como mencionado anteriormente, tal leitura não ocorre, necessariamente, de maneira linear, já que alunos e professores podem optar pela maneira como a leitura será feita. Isso acontece porque os turnos não seguem o padrão de alternância de uma interação presencial. Em um fórum de discussão, um participante pode responder em um único turno a interações anteriores de vários outros interlocutores, e participantes diferentes podem digitar suas contribuições e postá-las ao mesmo tempo. Além disso, a interação pode demorar a acontecer, porque, apesar de matriculados em um curso a distância, muitos alunos não têm computador em casa, moram a muitos quilômetros do seu polo ou em locais onde não há rede de internet.

Os turnos, assim, não estão dispostos em uma sequência ordenada e não seguem o padrão de alternância de interações presenciais.

### O fórum como atividade

Por meio do exame até aqui feito sobre o fórum de discussão, percebe-se que o objeto da atividade concretizada neste pode “escapar”. Engeström (2008) denomina esses objetos “que escapam” como objetos fugidios (*runway objects*). Ele afirma que

[...] em sistemas de atividade complexos, é difícil para os sujeitos construir uma conexão entre os objetivos de suas ações em curso e do objeto/motivo mais durável do sistema de atividade coletivo. Os objetos resistem e recuam: eles parecem ter vida própria (ENGESTRÖM, 2008, p. 204).<sup>6</sup>

Pode-se afirmar que ele é uma ferramenta tecnológica que possibilita a interação e possui características específicas que o diferem de espaços presenciais. Todavia, é preciso considerar que o fórum é um espaço de interação que carrega em si não somente a relação entre os participantes, mas todo um contexto sócio-histórico-cultural que irá interferir diretamente no tipo de relação estabelecida e nas contradições.

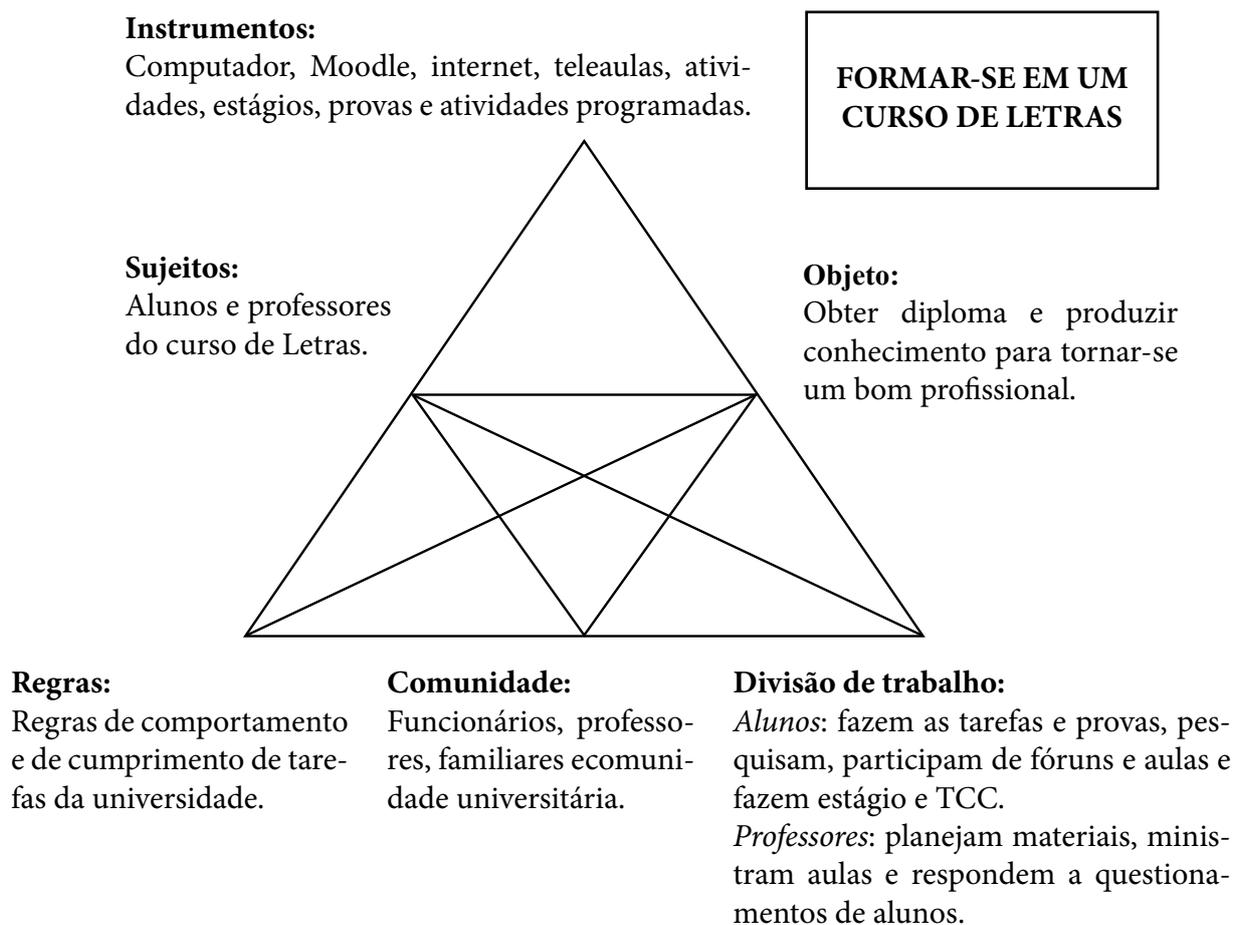
Sendo assim, o fórum de discussão neste artigo se configura como um espaço de interação; porém, mais que interagir, participar de um fórum de discussões é participar de uma atividade. Em atividade, os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Segundo Engeström (1987), as atividades envolvem não somente a interação entre os sujeitos que participam de um momento comunicativo, mas também seus diferentes elementos: sujeitos, objeto, instrumentos, comunidade, divisão de trabalho e regras.

<sup>6</sup> Tradução nossa do inglês: “In complex activity systems, it is difficult for practitioners to construct a connection between the goals of their ongoing actions and the more durable object/motive of the collective activity system. Objects resist and bite back: they seem to have lives of their own.”

Segundo Liberali (2009), os sujeitos são aqueles que agem diretamente na atividade, o objeto é o que satisfaz a atividade, os instrumentos são meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, a comunidade é composta por aqueles que compartilham o objeto por meio da divisão de trabalho e das regras, a divisão de trabalho são ações intermediárias realizadas pela

participação individual e as regras são normas implícitas ou explícitas na comunidade.

Por exemplo, para que o aluno alcance o resultado de formar-se em um curso de Letras, ele precisa ser sujeito de vários sistemas de atividade que se combinam e formam redes. A imagem a seguir representa a atividade *formar-se em um curso de Letras*.



**Figura 1:** Atividade *Formar-se em um curso de Letras*

A atividade que acabamos de representar pode ser vista, em uma instância, como uma grande rede que se descortina com as atividades listadas a seguir: cursar todas as disciplinas; fazer estágio; fazer TCC; participar de eventos acadêmicos.

para, por exemplo, a atividade *Formar-se em um curso de Letras*, como apontado na figura anterior. Além disso, as atividades listadas podem ser consideradas novas redes que são compostas por novos sistemas de atividade<sup>7</sup> (ENGESTROM, 1987).

Pode-se dizer que os resultados alcançados nessas atividades transformam-se em instrumentos

Para cursar a disciplina *Introdução à Linguística*, as seguintes atividades poderiam ser realiza-

<sup>7</sup> Neste trabalho, utilizam-se atividade e sistema de atividades de forma intercambiável.

das: participar de teleaulas; participar de discussões em polos; fazer tarefas e trabalhos; participar de fóruns; realizar avaliações.

Desse modo, os fóruns são atividades que fazem parte de uma rede – *cursar a disciplina*, que também pode ser um sistema de atividade que compõe a rede *formar-se em um curso de Letras*.

Com isso, é possível perceber a complexidade de interações entre os diferentes sistemas que constituem uma rede, neste caso, no contexto da educação a distância na Universidade.

A seguir, um exemplo de fórum de discussão apresentado como uma atividade.

<b>Sujeitos</b>	Professor, alunos, tutor
<b>Instrumento</b>	Computador, <i>Ambiente Virtual de Aprendizagem</i> , materiais didáticos, textos e vídeos a serem discutidos, perguntas, respostas e comentários.
<b>Objeto</b>	Produzir conhecimento sobre o tópico do fórum.
<b>Regras</b>	Ler os textos estipulados e discuti-los nos fóruns, sempre concordando ou discordando de algo que já tenha sido anteriormente dito, com comportamento adequado, respeitando o contexto acadêmico e os prazos estipulados para cada uma das discussões.
<b>Divisão de trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor desenvolve os materiais didáticos e as atividades propostas para os alunos, escreve a mensagem de abertura dos fóruns e participa ativamente das discussões.</li> <li>• O tutor abre o fórum de discussão <i>no Ambiente Virtual de Aprendizagem</i>.</li> <li>• Os alunos leem os textos disponibilizados, assistem aos vídeos, fazem as tarefas e participam das discussões nos fóruns de maneira responsiva.</li> </ul>
<b>Comunidade</b>	Alunos, professores, tutores, coordenador do curso, monitores e coordenadores de polo, equipe de produção, equipe de controle de materiais, equipes dos estúdios etc.

**Quadro 1:** O fórum como atividade  
**Fonte:** Santiago (2013, p. 53).

### Gestão da produção de conhecimento em fóruns de discussão

Para que haja transformação nas relações existentes em atividades e no contexto mais amplo no qual elas estão envolvidas, é necessário que, na interação em atividade, ocorram situações de colaboração. É importante ressaltar que a essência da colaboração não está em aceitar o que o outro diz, mas em “[...] assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo e de criação-transformação” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009). Liberali e Fuga (2007) su-

blinham a importância da linguagem nesse processo, afirmando que ela deve ser considerada o objeto da atividade de ensino-aprendizagem que objetiva o encontro das necessidades dos participantes de uma comunidade, para trabalhar com novos conhecimentos, teorias e práticas didáticas. Desse modo, colaborar é também organizar a linguagem criticamente, pela argumentação, a fim de gerar conflitos para que o outro repense suas ideias, aprenda e se desenvolva.

Para Putnam (1994 *apud* ENGESTRÖM, 2008, p. 315), “[...] na abordagem transformativa, conflitos não são mais vistos como problemas a serem resolvidos, mas, sim, como oportunidades de criação de uma nova realidade social, de uma nova

regra negociada”<sup>8</sup> Nesse sentido, Damianovic (2009, p. 116) aponta que

[...] alguém que esteja envolvido com transformações e que tenha como foco o conhecimento emancipatório precisaria estar atento à linguagem da argumentação, que pode auxiliá-lo a participar de transformações coletivas, de uma forma que supostamente o subsidiaria a gerenciar mudanças no processo conflituoso de construção de novas coletividades.

Para que a produção de conhecimento no contexto escolar aconteça colaborativamente, é importante, então, que o professor aja como o gestor da atividade, utilizando a linguagem da argumentação na criação de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>9</sup> (VYGOTSKY, 1934/2010). Assim, ele pode agir para possibilitar que os alunos participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar possibilidades para que todos questionem, expandam e recoloquem o que foi posto em negociação. Dessa forma, o professor age como um gestor que medeia as relações por meio da utilização da linguagem.

Ao discutir o conceito de mediação, Gervai (2007, p. 33) afirma que mediar

[...] abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não determinista do desenvolvimento humano, em que os mediadores servem como meios pelos quais os indivíduos agem sobre os fatores sociais, culturais e históricos e, por sua vez, sofrem a ação desses fatores também. Assim, o indivíduo é visto como um agente ativo em seu processo de desenvolvimento.

Assim, a gestão constitui-se dos modos como cada sujeito atua na atividade, de forma a alcançar um objeto compartilhado. Ao observar a produção de conhecimento nos fóruns de discussão, é preciso compreender que tipos de processos são utilizados pelos professores e que tipo de escolhas eles fazem, para possibilitar, ou não, o ciclo da produção do conhecimento, representado pela imagem a seguir referente à internalização e externalização de sentidos e significados.



**Figura 2:** Ciclo da produção de conhecimento  
**Fonte:** Santiago (2013, p. 80, com base em VYGOTSKY, 1934/2010).

Para Vygotsky (1934/2010), o significado<sup>10</sup> da palavra (do russo, *znachenie*) é a produção social, *convencional* de natureza relativamente *estável*. Já o sentido (do russo, *smysl*) é “[...] a forma *pessoal* e *contextualizada* que emerge das maneiras particulares como as pessoas usam as palavras ao mediar suas atividades mentais” (VYGOTSKY, 1934/2010, p. 181). O significado da palavra evolui na medida

<sup>8</sup> Tradução nossa do inglês: “In the transformative approach, conflicts are no longer problems to be resolved; rather, they are opportunities to create a new negotiated order...”

<sup>9</sup> Conforme explica Santiago (2013), ZPD é a relação entre ser e tornar-se (NEWMAN; HOLZMAN, 2002); é um construto colaborativo mediado pela linguagem que pode propiciar a criação conjunta de conhecimento, por meio da inter e externalização do pensamento, além de desenvolvimento e transformação de todos os sujeitos nela envolvidos, levando em consideração as contradições constitutivas das relações, a “vida que se vive”, e rompendo, muitas vezes, com situações alienantes (MARX, 1945-46/2007).

<sup>10</sup> A tradução da palavra *znachenie* para significado foi mantida tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin. No entanto, a tradução para o português da palavra russa *smysl* foi feita como sentido para Vygotsky e tema para Bakhtin. Para melhor compreender semelhanças e diferenças entre esses conceitos nos autores, ver Liberali (2009).

em que os sujeitos entram em contato com novos sentidos e se desenvolvem. A partilha de sentidos na produção de novos significados permite a reestruturação da consciência e o processo de internalização e externalização criativa de novos sentidos em uma cadeia de ressignificações. Como aponta Bakhtin (1929/2010),

[...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação (*znachenie*), elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema (*smysl*), e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação (*znachenie*) com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.

É preciso considerar, no entanto, que, ao falarmos em gestão colaborativa, o professor não pode ser considerado o único gestor desse ciclo. Idealmente, todos os participantes precisam ser levados a agenciar o processo de produção de conhecimento, não apenas respondendo às perguntas feitas, mas assumindo o papel de sujeitos que comentam e questionam, que falam na fala do outro. Por isso, o tipo de pergunta ou os tipos de argumentos utilizados na interação podem, por exemplo, levar os participantes a reflexões mais profundas. Neste caso, o movimento de vozes é maior, e a aprendizagem não fica só no nível pessoal: ela se torna coletiva.

Segundo Daniels (2011, p. 17), a sugestão de Bakhtin na qual a linguagem é superpovoada com as intenções dos outros nos lembra que “[...] os processos de mediação são processos nos quais indivíduos operam com artefatos [...] que são eles próprios moldados por atividades e foram nelas moldados, atividades nas quais valores são contestados e o significado negociado”. Sendo assim, é necessário que os professores não pensem apenas na internalização do conteúdo escolar que lhe cabe em sua disciplina, mas também na apropriação de organizações de linguagem que serão utilizadas pelos alunos em outras atividades, as

quais os tornarão sujeitos agentivos, ou gestores, da produção de conhecimento.

O contexto a distância traz à tona a ideia de que essa modalidade de ensino não pode ser pensada somente no nível de mudanças tecnológicas; ela “[...] está associada também a uma mudança nas concepções dos professores sobre o modo como se aprende, à mudança das formas de interação entre quem aprende e quem ensina e à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento” (OLIVEIRA, 2009, p. 56).

Para Kenski (2010), o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais é um modelo no qual professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilham informações e saberes e pesquisam e aprendem juntos, dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola. A autora também afirma que alunos e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais e suas presenças precisam ser superadas com a utilização de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais; “[...] linguagens que humanizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso” (KENSKI, 2010, p. 67).

A partir dessas colocações, é preciso considerar que o fórum de discussão a distância não promove a interação por si mesmo. Esta só pode ser efetivada se houver intencionalidade dos professores e dos alunos associada a um objetivo maior, que é o alcance de um objeto compartilhado, de conhecimento.

Assim como a sala de aula presencial, o fórum de discussão a distância é o espaço no qual alunos e professores podem se aproximar e juntos construir noções comuns. Na sala de aula presencial, professores e um número restrito de alunos, se comparado à maioria dos cursos a distância, interagem face a face, e os sentidos que surgem das discussões podem ser imediatamente partilhados. Além disso, o professor observa quem são

os alunos que se silenciam<sup>11</sup> e, conhecendo-os de maneira mais próxima, pode se organizar para criar momentos para que esses alunos se tornem agentes no processo de ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que é sempre possível. Por outro lado, quando em fóruns de discussão, professores e um grande número de alunos alternam turnos não lineares e, muitas vezes, a interação pode demorar a acontecer. Em relação à não participação, ao silêncio, Freire (2003, p.182) afirma, com base em Laplane (2000), que a sala de aula presencial ou a distância “[...] deveria ser considerada como um local em que tanto a interação quanto o silêncio podem naturalmente surgir como potentes resultados de ambientes que colocam alunos e professores juntos em qualquer tipo de atividade instrucional”<sup>12</sup>.

Segundo a mesma autora, a interação é vista como algo positivo e crucial para a produção do conhecimento colaborativo. O silêncio, ao contrário, pode sugerir isolamento e/ou fracasso e ser considerado um problema interacional quando o aluno adota um posicionamento em que não

participa, não lê os comentários e não reflete sobre o objeto que se quer alcançar. Quando o aluno lê, reflete e prefere ter a postura de “ouvinte”; ele não contribui para o movimento das vozes na interação e não ajuda na formação de ideias mais adequadas, mas, tendo uma posição periférica legítima, acaba por se aproximar do processo de interação.

Ao refletir sobre a dinâmica da discussão *online*, Brookfield e Preskill (2005) afirmam que fazer questões intrigantes e interessantes, retornar os pensamentos e questões dos alunos rapidamente e encorajá-los a responder de forma ativa aos comentários de outros colegas são ações importantes na integração da discussão *on-line* assíncrona. No entanto, para que essa discussão seja de fato proveitosa, os autores acreditam que os professores precisam empregar os 4Rs<sup>13</sup> do ensino por meio de discussão: pesquisa (*research*), responsividade, respeito e relacionamento. O quadro a seguir explica cada uma das quatro características, com base em nossas interpretações das falas dos autores.

Característica	Descrição
<b>Pesquisa</b>	Os professores precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas, considerando a maneira como elas têm impactado as práticas dos alunos. É importante, então, abrir espaço para que os alunos opinem sobre o andamento do tema/curso e discutam ações que possam melhorar os problemas levantados. Além disso, é necessário que os alunos sejam motivados a fazer pesquisas para juntar recursos que embasem seus pontos de vista.
<b>Responsividade</b>	É necessário que os alunos respondam às propostas do tema/curso, participando das discussões e, da mesma maneira, espera-se que os professores interajam e deem <i>feedback</i> aos alunos. É essa presença social que facilita a construção da confiança e que faz com que os alunos assumam uma postura ativa e não silenciosa, possibilitando o aumento do seu <i>conatus</i> .

<sup>11</sup> O silêncio é aqui entendido como a não participação do aluno, como a ausência de suas opiniões.

<sup>12</sup> Tradução nossa do inglês: “A classroom should be [...] perceived as a locus in which both interaction and silence may naturally come about as potential outcomes or environments that associate teacher and students together in any kind of instructional activity”(FREIRE, 2003, p. 182, com base em LAPLANE, 2000).

<sup>13</sup> Em inglês: *research, responsiveness, respect e relationships*.

Característica	Descrição
<b>Respeito</b>	Respeitar as pessoas significa tratá-las como indivíduos singulares que possuem experiências e interesses que são diferentes de outros, ouvindo-as, aceitando e reconhecendo seus sentidos na busca por um novo significado. As discussões devem manter um diálogo crítico entre o conhecimento cotidiano dos alunos (suas experiências pessoais) e o conhecimento científico (teoria).
<b>Relacionamento</b>	O tipo de relacionamento esperado em cursos a distância é aquele em que as vozes dos alunos são tão importantes quanto a voz do professor, em que as atitudes de alunos e professores colaborem com o desenvolvimento de todos os envolvidos na situação.

**Quadro 2:** Características do ensino por meio da discussão

Pela descrição das características no quadro, pode-se observar que a dinâmica da gestão da produção de conhecimento por meio da discussão em cursos *on-line* é, segundo Brookfield e Preskill (2005), essencialmente a mesma de cursos presenciais. Há, no entanto, obstáculos que precisam ser observados, compreendidos e transpostos pelos professores que dão aulas nesta mo-

dalidade, para que a qualidade de discussão e a construção colaborativa de conhecimento sejam alcançadas.

A partir da discussão feita até aqui, descrevemos a seguir dois tipos de gestão de produção de conhecimento: a gestão individualizante e a gestão colaborativa.

Gestão individualizante	Gestão colaborativa
Impõe significados cristalizados.	Potencializa a partilha de sentidos.
Mantém as práticas rotinizadas.	Incentiva a reflexão sobre as próprias práticas.
Muitos participantes optam por silenciar-se.	Os participantes têm postura ativa (responsividade).
Desconsidera as posições dos participantes e prioriza o conhecimento científico.	Respeita as posições dos participantes e mantém um diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.
Apresenta argumentação do tipo instrumento-para-resultado <sup>14</sup> .	Apresenta argumentação do tipo instrumento-e-resultado <sup>15</sup> .
Não aumenta ou diminui a potência de agir.	Propicia encontros felizes <sup>16</sup> e aumento de <i>conatus</i> <sup>17</sup> .

**Quadro 3:** Características da gestão individualista e da gestão colaborativa (SANTIAGO, 2013, p. 84).

<sup>14</sup> O resultado é conhecido antes de ser iniciada sua produção, portanto os instrumentos já são previamente conhecidos (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

<sup>15</sup> O instrumento é produzido no processo de produção juntamente com o resultado (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

<sup>16</sup> Segundo Merçon (2009), encontros felizes podem ser compreendidos, na perspectiva spinozana, como a experiência e a compreensão do funcionamento das redes interativas nas quais relações constitutivas se tecem e das quais dependem, o que faz atualizar a potência de agir e entender de cada um e cria bases para desenvolvimento.

<sup>17</sup> Potência de agir (SPINOZA, 1677).

## Algumas considerações sobre a gestão no fórum de discussões

Utilizar o fórum como ferramenta de interação para a produção colaborativa de conhecimento não é tarefa fácil. Produzir colaborativamente envolve o pensamento de que somos dependentes uns dos outros e que, quanto mais sentidos são externalizados e se entrelaçam, mais significados são construídos de forma ampla. Portanto, quanto mais os alunos externalizarem suas vozes no fórum, maiores serão os resultados que apontam para possibilidades de desenvolvimento e transformação. No entanto, é preciso desenvolver estratégias enunciativas, discursivas e linguísticas para articular essa participação. Assim, as pessoas poderão efetivamente criar um contexto de colaboração e expansão de conhecimentos.

Para isso, é preciso rever o papel do gestor que, muitas vezes, é exclusivo do professor; repensar, por exemplo, uma divisão de trabalho que coloque todos os participantes como agentes da produção de conhecimento, convidando os alunos para comentar, interferir, questionar e assumir um papel ativo também em relação aos comentários dos outros alunos. É necessário ainda criar diferentes espaços para que os alunos e professores reflitam sobre maneiras diferentes de ser aluno e ser professor em fórum de discussões.

### Referências

- BAKHTIN, Mikail; VOLOSHÍNOV. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikail. (1953) **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRITO, Vivina. El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 17, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revlec17/brito16a.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- BROOKFIELD, Stephen; PRESKILL, Stephen. **Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- DAMIANOVIC, Maria Cristina. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: DAMIANOVIC, M. C. *et al.* **Vygotsky: uma revista no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 106-130.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pesquisa**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2011.
- ENGESTRÖM, Yrjo. **From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- FREIRE, Maximina. Interaction and silence in on-line courses. **Revista da Anpoll**, v. 25, p. 161-190, 2003.
- GABRIELLI, Kátia. O papel da mediação pedagógica em fóruns educacionais de cursos on-line de língua estrangeira. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GERVAI, Solange. **A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem on-line**. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- LAPLANE, Adriana. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- LEFFA, Vilson. **Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências**.

Trabalho apresentado no Congresso internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo. Unisinos, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao\\_virtual\\_e\\_face.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

LIBERALI, Fernanda. Creative chain in the process of becoming a totality. *In: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 2. p. 1-25.

\_\_\_\_. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdete. Spinoza and Vygotsky in the production of the concept of reading in the acting as Citizens Project: reading in different areas. *In: ALANEN, Riikka; PÖYHÖNEN, Sari. Language in action: Vygotsky and Leontievian legacy today*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 2007.

LIBERALI, Fernanda; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. *In: TELLES, João A. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009.

LOBATO, Maria Cristina. **Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de Letras da Universidade Federal do Pará**. 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas: Alínea, 2009.

NEWMAN Fred; HOLZMAN Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Wellington. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

SÁNCHEZ, Lourdes. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didáticas para su uso. **Verista Quaderns Digitals**, n. 40, nov. 2005. Disponível em: <[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_662/a\\_8878/8878.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SANTIAGO, Camila. **A gestão da produção de conhecimento em fóruns na educação a distância**. 2013. 264 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SPINOZA, Baruch. (1677). **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VYGOTSKY, Lev. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos; SANTOS, Carmi. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. **Veredas: revistas de estudos linguísticos**, v. 4, n. 1, p. 51-57, 2000. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo56.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2000.