



As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas Vol. 21, nº 1, 2017

Construir conhecimentos linguísticos em fórum *online*: uma prática colaborativa¹

Fabiana Biondo (UFMS)

RESUMO: O artigo apresenta alguns resultados de pesquisa sobre a construção colaborativa de conhecimentos linguísticos mediada por fórum digital. A partir da Linguística Aplicada, mobiliza aportes teóricos sobre fórum online (MANTOVANI *et al.*, 2010; CASSANY, 2012), aprendizagem colaborativa (HARASIM, 2012) e prática social (RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009), buscando mostrar que construir conhecimentos de modo colaborativo em fórum *online* é uma prática ligada às ações de *participar*, *interagir* e *mediar* (ações colaborativas) e argumentando que tais ações se desenvolvem de modo interdependente às fases da aprendizagem colaborativa *online* (geração de ideias, organização de ideias e convergência intelectual).

Palavras-chave: fórum *online*; construção de conhecimentos; ações colaborativas; prática social.

Introdução

É sabido que a criação da Internet e, sobretudo, da web 2.0 têm alterado parâmetros de sociabilidade no sentido da descentralização, do trabalho com o outro, da autonomia, da reflexividade. No campo específico do ensino-aprendizagem, novas oportunidades de comunicação e de construção de conhecimentos, particularmente o engajamento interativo/colaborativo potencializado pela arquitetura da web 2.0, têm feito aumentar o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) digitais em contextos educacionais. No ensino superior, tais oportunidades vêm estabelecendo silenciosamente a aprendizagem *online* no “*mainstream*” do ensino superior, segundo Garrison (2011, p. 01, tradução nossa).

No caso de fóruns de discussão *online*, a comunicação assíncrona, a possibilidade de direcionar mensagens a múltiplos destinatários, a permanência e a disponibilidade das mensagens, entre outras características sociotécnicas, podem favorecer a colaboração na aprendizagem. Isso pode justificar o fato de os fóruns terem proliferado em cursos e plataformas de ensino-aprendizagem, apresentando-se como um recurso inovador na direção da construção conjunta de conhecimentos (SÁNCHEZ, 2005; MANTOVANI *et al.*, 2010).

¹ Este trabalho integra os projetos de pesquisa apoiados pelo CNPq (processo no. 475305/2010-8) e pela FAPESP (processo no. 2010/41497-9), no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa CNPq ‘Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias’.

Conforme pretendemos mostrar, no entanto, o caráter inovador aparentemente inerente ao fórum digital pode assumir instabilidades quando analisado em suas relações com práticas de ensino e aprendizagem específicas, por vezes bastante tradicionais. Nesse sentido, a construção colaborativa de conhecimentos em fórum *online* costuma se apresentar como um processo inconstante, entrelaçado aos fazeres (ações) de linguagem e a todo um conjunto de elementos sociais, materiais e culturais em que estão imersos os sujeitos envolvidos.

Tendo em vista essas questões, trazemos para análise parte de uma discussão a respeito do tema “gênero”, desenvolvida por estudantes no fórum *online* de uma disciplina sobre Morfologia da língua. A disciplina integra o Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública da região Centro-Oeste do país e foi ministrada na modalidade semipresencial, no ano de 2012. Por meio dessa discussão, buscamos situar a construção colaborativa de conhecimentos como uma prática, dependente da ação de *participar* desse processo, de fazê-lo de modo mais individual ou *interagindo*, bem como *mediando* a aprendizagem de outrem, através da colocação de “andaimes” (BRUNER *et al.*, 1976; VASCONCELOS, 1999 etc.) e da criação de “ZDP” (VIGOTSKI, 2007) – ações que aqui são nomeadas, a partir de BIONDO (2015), como *ações colaborativas*.

Argumentamos, ainda, que tais ações se entrelaçam a modos tacitamente estabelecidos de realizar fazeres outros (“práticas”, cf. RECKWITZ, 2002), tais como usar a linguagem e construir conhecimentos em outras situações de ensino-aprendizagem ou de interação, no interior das fases de construção colaborativa de conhecimentos *online* (geração de ideias, organização de ideias e convergência intelectual, cf. HARASIM, 2012).

1. Fórum *online* e colaboração

Caracterizado, basicamente, como “uma web para ler, escrever e comentar mensagens sobre um tema predeterminado” (CASSANY, 2012, p. 211, tradução nossa), os fóruns de discussão costumam se alojar em sites públicos ou limitados a um grupo de participantes e se estruturam de modo a alocar e a classificar as mensagens apresentadas por data e hora, por subtema, por autor e por tipo de resposta. Podem apresentar, ainda, recursos como serviços de busca, inserção de figuras e anexos, estatísticas de visitas e postagens etc. (CASSANY, 2012).

Como objeto sociotécnico veiculado pela Internet, particularmente em sites de notícias, redes sociais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), entre outros, os fóruns se estruturam por meio de subníveis de discussão, definidos por assuntos específicos. Nos presentes em AVA, esses subníveis respondem pelo aprofundamento de uma temática geral, por meio de mensagens iniciais que provocam o debate e vão se organizando na forma de hiperlinks. Estes ficam disponíveis aos usuários e podem ser retomados e comentados a todo momento, assim como novos hiperlinks podem ser criados.

Como é o leitor/produtor quem escolhe o “‘fio da meada’ que seguirá, a partir de diferentes opções, de modo que uma parte considerável do esforço estará relacionada à seleção daquilo que será lido e do que será descartado” (LALUEZA *et al.*, 2010, p. 60)², o fórum supõe leitura e escrita não lineares, possuindo caráter hipertextual³. Além disso, as

² A exemplo do que pode ocorrer em outros aplicativos da Internet, como o correio eletrônico, os chats ou blogs.

³ A partir de Signorini (2013, p. 200 apud SHNEIDERMAN, 1998), estou compreendendo “hipertexto” de modo semelhante a “hipermídia”, como “redes de nós (sejam eles artigos, documentos, arquivos, cartões, páginas, quadros, telas), contendo informações (em texto, gráficos, vídeo, som etc.) que são conectados por *links* (também chamados de ponteiros, referências cruzadas, citações)”. Quando as aplicações são só de texto, costuma-se usar o

discussões assumem estrutura temporal específica, pois os comentários a postagens anteriores podem ser feitos a qualquer momento, no tempo que um fórum permanece aberto. A comunicação costuma ser, portanto, assíncrona, já que não há obrigatoriedade de participação simultânea dos participantes, como o há em comunicações síncronas (em “tempo real”).⁴

Se, por um lado, a comunicação síncrona oferece a vantagem da dinamicidade e da espontaneidade (especialmente no caso da utilização de mídias de áudio e vídeo, conforme KEAR, 2011), por outro lado, o caráter assíncrono do fórum costuma ser apresentado como uma vantagem para o ensino e a aprendizagem de questões teóricas. Isso porque possibilita a reflexão, o planejamento e a elaboração cuidadosa das postagens, de modo a adequá-las quanto ao conteúdo, estrutura e relevância. Outras vantagens apontadas nessa direção são a liberdade de tomada do turno de fala e a menor timidez na expressão de ideias e sentimentos, que podem favorecer o envolvimento na comunicação (MANTOVANI *et al.*, 2010).

O direcionamento das mensagens de um fórum *online* a múltiplos destinatários simultaneamente e a disponibilidade dessas mensagens, que podem ser lidas e respondidas a qualquer momento e de qualquer lugar onde haja conectividade, reconfiguram noções temporais e espaciais tradicionais a contextos de ensino e aprendizagem formais, caracterizando espaços-tempos⁵ particulares. Em tese, ampliam-se as possibilidades de participação nos debates, favorecendo formas mais colaborativas de lidar com a disponibilização de informações, com a negociação e a construção de significados e conhecimentos.

Embora a possibilidade de favorecimento da aprendizagem colaborativa tenha feito ampliar a utilização do fórum *online* em contexto educacional, muitas vezes ele é utilizado como simples recurso comunicacional, com baixa troca de informações sobre as temáticas em discussão e poucas interações (CUNHA, 2012; ALMEIDA e FIDALGO, 2013 etc.). A forte presença de mensagens de caráter individual, sem relação com outras postagens, indica a falta de interação e a utilização do fórum *online* sem a caracterização de um esforço colaborativo pelos envolvidos. Para que haja, de fato, interação e colaboração, deve-se utilizá-lo de modo a promover e a desenvolver essas dinâmicas de construção de conhecimentos.

Em geral, a responsabilidade por esse desenvolvimento recai ao professor de cada curso. De fato, é ele quem costuma deter o poder de configuração e gestão do fórum e do próprio curso, respondendo por questões de avaliação, pela elaboração das atividades e pela distribuição de grupos de trabalho, entre outras. Além disso, os modos de engajamento do docente nas discussões costumam ser apontados como cruciais para o bom desenvolvimento da colaboração na construção de conhecimentos em um fórum. A esse respeito, Oliveira e Lucena Filho (2006) lembram que há duas posturas extremas de professores em fóruns, que devem ser evitadas: dominar demais as discussões, assumindo controle interacional comum em sala de aula; silenciar-se em excesso, permanecendo alheio ao debate.

primeiro termo; quando há meios de comunicação outros, como o som e o vídeo, por exemplo, costuma-se usar o segundo.

⁴ A comunicação em fóruns pode também ocorrer com a participação simultânea de participantes, o que remete à fragilidade da dicotomização síncrono/assíncrono, como têm sugerido alguns estudiosos (DILLENBOURG, 1999; KERN, 2011 etc.).

⁵ A expressão “espaço-tempo” tem sido muito utilizada em estudos sobre contextos virtuais, como forma de apreender “lugar” ou “espaço”, bem como “tempo” depreendidos de sua natureza fixa e física. As noções de espaço e de tempo determinam-se mutuamente como um “campo de relações” produzido pela ação social em curso (LEANDER e MCKIM, 2010).

Como o fórum *online* oferece a possibilidade de ceder mais o “palco” para os alunos, em comparação com o que se vê normalmente em uma sala de aula, há uma perspectiva de mudança nos papéis sociointeracionais de professor e aluno (MORAN, 2000; CUNHA, 2012 etc.). Essa mudança pode se dar no sentido de o aluno participar mais ativamente de sua aprendizagem e de buscar ajuda entre seus pares para realizar tarefas; e de o professor se deslocar de seu papel de protagonista e guardião dos conhecimentos para o lugar de tutor, de consultor, de orientador, guia e mediador de discussões.

As mudanças nos papéis sociointeracionais assumidos por professor e aluno são essenciais para a aprendizagem colaborativa em fóruns *online*, conforme Ingram e Hathorn (2004). Os autores discutem a importância de os estudantes assumirem mais ativamente sua aprendizagem e de atuarem juntamente com seus colegas em processos de aprendizagem, e apresentam duas características indispensáveis à colaboração *online*: a) a “Independência”, que seria a capacidade dos alunos de trabalharem de modo independente do professor/tutor/instrutor e b) a “Interdependência”, relativa ao constante compartilhamento de ideias entre colegas de um grupo de discussões. Os alunos podem, assim, ser corresponsáveis pelo seu processo educativo em um fórum quando de sua participação efetiva nas interações, atuando, junto com os professores, como “mediadores” nos processos de construção de conhecimentos (para usar um conceito de VIGOTSKI, 2007, que se antecipou à questão da colaboração, destacando a importância do outro como mediador da aprendizagem).

No entanto, o desenvolvimento dessa dinâmica não deve ser encarado apenas como uma questão de mobilizar (ou não) um conjunto de estratégias ou regras de uso previamente estabelecidas. Acreditamos que os potenciais do fórum *online* enquanto objeto sociotécnico e seu uso/gestão estão em relação direta com aspectos situacionais no desenvolvimento de processos colaborativos de construção de conhecimentos. É preciso, portanto, lidar com a singularidade da situação que estrutura um fórum, com o momento vivido pelos participantes e com a totalidade significativa em que fórum e participantes estão imersos. Por esse motivo, compreendemos o fórum *online*, neste estudo, como uma “prática colaborativa de construção de conhecimentos”, expressão que situamos na seção a seguir.

2. Prática colaborativa de construção de conhecimentos

A ideia do fórum como uma prática colaborativa de construção de conhecimentos está pautada, primeiramente, em um quadro teórico-investigativo que nos orienta a tomar os fóruns deste estudo em seu entrelaçamento com as pessoas, as atividades e os materiais/ferramentas, ou seja, no entrelaçamento sociocultural que os constituem como “prática”. No âmbito dos estudos mais recentes filiados às ciências sociais, a “epistemologia da prática” ou “lógica da prática” ou, ainda, “teoria da prática” (RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009; SANDBERG e TSOUKAS, 2011, entre outros) tem apresentado “prática” como unidade relacional de sentido apreensível em seu contexto sócio-histórico-material, por meio de ações que se revelam e que importam de modo situado.

Também Wenger (2001) lembrou que a prática não se limita à ação, ou “fazer”, mas se manifesta em sua natureza social por meio da relação ampla que os fazeres estabelecem com seu contexto micro e macro. Assim, para o autor, “o conceito de “prática” conota em fazer algo [...] em um contexto histórico e cultural que concede uma estrutura e um significado ao que fazemos. Neste sentido, a prática é sempre uma prática social” (WENGER, 2001 p. 71, tradução nossa).

Todas as ações dos sujeitos precisam ser compreendidas, nessa perspectiva, no interior das práticas nas quais estão envolvidos, e não apenas como ato individuais. Sujeitos são, portanto, “portadores de práticas”, que se manifestam em suas ações e são reconhecíveis como certos “modos rotineiros” de realizar conjuntos de ações, em contextos semelhantes. Modos esses que persistem no tempo e permitem identificar a materialidade relativamente “estável” de práticas em determinados pontos do tempo, ao lado de seu caráter dinâmico e performativo (RECKWITZ, 2002).

Considerar uma determinada prática em sua natureza “estável” e, ao mesmo tempo, “aberta” (performativa), implica considerar tanto o conjunto de ações realizadas em uma situação específica, quanto a ligação dessas ações aos elementos contextuais que as significam como prática. Implica, ainda, observar o que tal prática revela quanto às suas relações com outras práticas, ou seja, com outros “modos rotineiros” de agir (NICOLINI, 2009; SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

Neste estudo, as ações que me interessam estão inseridas em fóruns de discussão *online*, em contexto de ensino e aprendizagem e em perspectiva colaborativa. Assim sendo, a segunda perspectiva teórica que orienta a ideia expressa no título desta seção é a da “Aprendizagem Colaborativa *Online*” (*Online Collaborative Learning* – doravante OCL). Em termos gerais, trata-se de uma teoria na qual a aprendizagem é tomada em seu aspecto processual de desenvolvimento social e conceitual, dando ênfase ao “discurso colaborativo”, ou seja, ao “discurso de colaboração e construção do conhecimento mediado pela Internet” (HARASIM, 2012, p. 88, tradução nossa). Compreende “discurso” como “discussão e conversa escrita ou falada” (2012, p. 90), salientando o discurso *colaborativo* como forma de estudantes atuarem juntos, em situação de aprendizagem formal *online*, com o objetivo de fazer avançar a compreensão, por meio da linguagem e do diálogo.

Segundo Harasim (2012), são as discussões realizadas em grupo, os seminários, as atividades de resoluções de problemas, os trabalhos em equipe e os debates, via mediação da linguagem e da Internet, contextos educacionais favoráveis à construção conjunta de conhecimentos. Para a autora, é a discussão, o acordo e o desacordo entre opiniões e conceitos – amplamente realizáveis em comunicações assíncronas em fóruns *online* – que podem levar ao avanço na produção do conhecimento.

A fim de lidar com o processo de construção colaborativa de conhecimentos em ambiente *online*, a OCL apresenta uma estruturação sistemática desse processo, apontando para as *fases* que o constituem. Basicamente, descreve um caminho que vai do pensamento divergente (*brainstorming*) à convergência intelectual de ideias e do pensamento, aventando a possibilidade de mudança conceitual ao longo desse caminho. (HARASIM, 2012).

Na primeira fase, a de *geração de ideias*, conforme Harasim (2012), cada participante da discussão pode apresentar ideias e informações para o grupo, expressando-se e confrontando ideias dos demais participantes. A fase é chamada pela autora de *brainstorming*, por conta da partilha democrática de conhecimentos e do conjunto diverso de opiniões e perspectivas que são abertas; nela, costuma ser bastante forte a presença de mensagens introdutórias, de dados e exemplos, de pensamento divergente e de uso da primeira pessoa do singular.

Na segunda fase, a de *organização das ideias*, as ideias confrontadas passam a ser discutidas, por meio de interações entre os participantes do grupo e pela partilha de fontes de informações diversas. Há uma organização das ideias apresentadas, por meio de análise e filtragem do conjunto, concordâncias e discordâncias, reelaboração, rejeição e ampliação de informações. Nessa fase, informações começam a se agrupar, outras são descartadas e

umenta o número de mensagens que fazem referência a postagens anteriores, assim como o de citações. Pode-se observar, ainda, organização de estratégias entre os participantes (HARASIM, 2012).

Na terceira fase, de *convergência* intelectual, verifica-se envolvimento mais ativo dos participantes na construção compartilhada do conhecimento, pois há sínteses de ideias e de conhecimentos baseadas nas posições diversas explicitadas no grupo. Há afirmações conclusivas e/ou coprodução de um produto final (relatório, documento, resumo da discussão etc.). Conforme Harasim (2012), nessa fase há mais contribuições substantivas (mensagens que comparam, que estruturam, ampliam e sintetizam ideias), mais declarações conclusivas, mensagens convergentes e uso de primeira pessoa do plural.

Finalmente, as produções geradas colaborativamente, no processo, podem ser utilizadas em outras situações, aplicadas socialmente ou, ainda, ocasionar discussões mais refinadas dos conceitos. Trata-se de um processo que não deve ser encarado de modo circular, e sim tal como uma espiral de realimentação (cf. HARASIM, 2012).

As fases do processo colaborativo de construção de conhecimentos apresentados no interior da OCL evidenciam um processo que envolve, necessariamente, a *participação* de dois ou mais sujeitos e que compreende *interações* e *mediações* entre esses sujeitos. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa *online* é um processo que não só se desenvolve em sua relação com as três fases elencadas por Harasim (2012), como também é dependente de três tipos de ações realizadas pelos sujeitos nele envolvidos: *participar*, *interagir* e *mediar*. Conforme Biondo (2015), essas são *ações colaborativas* de construção de conhecimentos, e são elas que permitem analisar o fórum como “prática colaborativa de construção de conhecimentos”.

A ação de *interagir* é compreendida pela autora no contexto dos trabalhos sobre aprendizagem colaborativa em ambiente *online* e da perspectiva sociointeracionista de aprendizagem. Mais particularmente, o conceito de *interação* é o de “ação entre os participantes do encontro” (PRIMO, 2005). Apreende-se *interação*, assim, como a relação estabelecida entre interagentes em uma determinada situação, como o modo de determinados sujeitos agirem de forma interdependente (PRIMO, 2005 apud BIONDO, 2015).

Quanto à *mediação*, Biondo (2015) parte das ideias de Harasim (2012), que a considera em sua relação com os instrumentos materiais capazes de ampliar atividades nas quais opera a aprendizagem, salientando o papel das tecnologias contemporâneas da Internet, sobretudo os fóruns *online*, como mediadoras do discurso e da construção de conhecimentos em interações assíncronas. Além disso, as fases da colaboração *online* descritas pela autora evidenciam o lugar do “outro” e da linguagem (o “discurso colaborativo”) na aprendizagem. Dessa forma, remetem à perspectiva sociocultural de construção de conhecimentos preconizada por Vigotski (2007), sobretudo se consideramos a relação entre o pensamento e a palavra estabelecida pelo autor – voltando-se para a fala externa, que utilizamos para nos comunicar com as pessoas, e a interna, direcionada à organização de nossos pensamentos – e para a sua ideia de *mediação* – que pode ser apreendida como a ação de intervir no processo de aprendizagem do outro, com o objetivo de contribuir com o seu desenvolvimento, via interação social (VIGOTSKI, 2007).

Assim, embora Harasim (2012) não explicita as noções de *andaime* e de *ZDP* no interior das fases do processo colaborativo de construção de conhecimentos que descreve, elas são mobilizadas, neste estudo, como construtos que podem melhor esclarecer o papel do outro (seja o/a professor/a ou o/s colega/s) nesse processo.

Quanto à ZDP, trata-se de conceito já bastante desenvolvido, em diversos estudos que têm como base a perspectiva sociocultural de Vigotski, e que se refere basicamente à

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

A identificação desses dois níveis de desenvolvimento dos sujeitos, por Vigotski (2007), dá lugar ao aprendizado no despertar de processos internos de desenvolvimento, ao seu papel de criar ZDP. Além disso, evidencia o papel do “outro” na aprendizagem, que só ocorre pela interação dos sujeitos com seu meio, ou seja, pela mediação de signos, instrumentos e pessoas, em processos de interação. Para o autor, o “outro” é um par mais experiente, em geral o professor, mas também pode ser um colega, como se pode ver quando ele afirma a importância da “cooperação com seus companheiros” em tarefas de aprendizagem (2007[1984], p. 103), dizendo que problemas podem ser resolvidos, por uma criança, “em colaboração com outras crianças” (2007[1984], p. 96).

Apesar de não explicitarem o conceito de ZDP de Vigotski, Bruner *et al.* (1976) falam de “colocar andaimes” (*scaffold* ou *scaffolding*) como forma de um par mais experiente dar apoio à aprendizagem de um menos experiente, auxiliando-o na realização de tarefas que ainda não consegue realizar sozinho. Para os autores, são seis os modos de colocar andaimes: 1) *Recrutamento*: a mobilização do interesse e da adesão dos alunos na resolução de um determinado problema ou na realização de uma tarefa; 2) *Redução de graus de liberdade*: a facilitação de uma tarefa através da simplificação, ou seja, da redução do número de atos requeridos para a sua solução; 3) *Manutenção da direção*: a função de manter os alunos dentro dos limites e objetivos da tarefa; 4) *Marcação de pontos críticos*: a função de marcar divergências entre o que produziu o aluno e o que se reconhece como uma produção mais correta; 5) *Controle da frustração*: o acompanhamento na resolução de problemas, amenizando frustrações e reduzindo o *stress* dos alunos, sem que eles criem dependência do outro; 6) *Demonstração*: a criação de “modelos” para a resolução de uma atividade ou problema, sejam eles reais ou idealizados.

O conceito de andaime proposto por Bruner *et al.* (1976) foi adotado em muitos outros trabalhos voltados à mediação social para o desenvolvimento da aprendizagem. A transposição dessa construção metafórica inicial para outros estudos, porém, acabou por reconfigurar e ampliar de diversas formas as seis funções apresentadas inicialmente pelos autores, como observamos nos trabalhos de Vasconcelos (1999), Scardamalia (2004) e Oliveira e Vasconcelos (2010), entre outros.

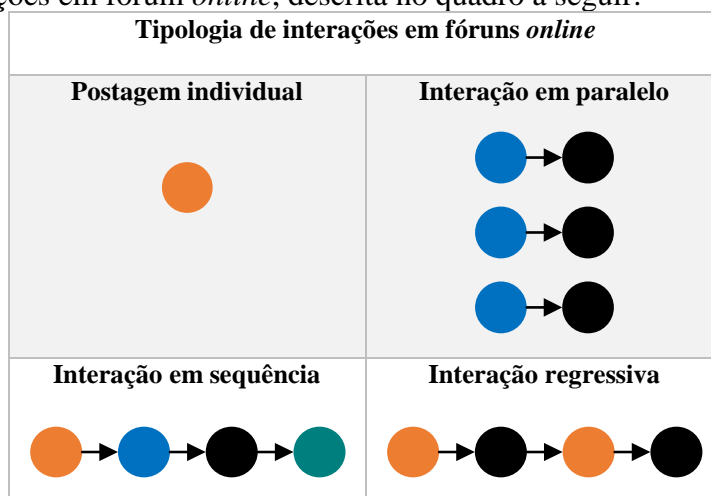
De todo modo, no processo de construção de conhecimentos que se desenvolve em fóruns *online* tem-se situação favorável à colocação de andaimes pelos participantes, seja ele o/a professor/a ou os próprios alunos, dado o potencial tecnológico do fórum para a interação e a colaboração. Dependendo do modo como são utilizados, os andaimes podem ser fortes aliados na reconfiguração dos conceitos em andamento nas discussões de um fórum, favorecendo a reflexão, a organização e a troca de informações e contribuindo para a promoção de ZDP nos envolvidos, bem como para o avanço nas fases da construção de conhecimentos *online* propostas por Harasim (2012).

3. Metodologia da pesquisa

Os dados que trazemos para análise neste trabalho fazem parte de uma pesquisa maior,⁶ desenvolvida por meio da metodologia conhecida como pesquisa-ação, caracterizada, basicamente, como uma metodologia na qual os papéis de professor e de pesquisador se fundem em favor da exploração crítica, sistemática e autorreflexiva de um determinado contexto de ensino e aprendizagem (BURNS, 2010). Orientada por essa metodologia, a pesquisadora assumiu, simultaneamente, os papéis de professora e de pesquisadora, nas aulas de Língua Portuguesa (conteúdos de Morfologia) por ela ministradas ao longo do segundo semestre letivo do ano 2012, que se estendeu por 2013 devido a um ajuste de calendário pós greve, no Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública da região Centro-Oeste do país.

A partir da participação da professora-pesquisadora no Projeto “Edital 15”, nome pelo qual ficou conhecido na universidade o “O Projeto de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação”,⁷ os cursos de Morfologia foram ministrados na modalidade semipresencial (34 h/a de momentos presenciais e 17 h/a referentes às atividades a distância), com utilização da plataforma Moodle de ensino e aprendizagem. Dos vários registros gerados nesses cursos em 2012/2013 (videogravações de aulas, artefatos impressos e escritos, questionários, fóruns e demais atividades na plataforma), analisamos mais extensamente dois *fóruns online*: um avaliativo e um não-avaliativo/livre, que versaram sobre conteúdos de Morfologia. Juntos, esses quatro fóruns *online* somam 538 postagens, feitas por 74 acadêmicos e pela professora.

Por meio da análise das *ações colaborativas* (participação, interação e mediação) desenvolvidas em cada um desses fóruns, pela professora e pelos alunos, chegamos a uma tipologia de interações em fórum *online*, descrita no quadro a seguir:



Quadro 1: Tipologia de interações em processos colaborativos de construção de conhecimentos em fóruns *online* (Inspirado em LOWRY *et al.*, 2004 e retirado de BIONDO, 2015)

⁶ Tese de doutorado “O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua”, apresentada pela autora deste artigo ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2015, sob orientação da Profa. Dra. Inês Signorini.

⁷ Projeto implementado em nível nacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do EDITAL N° 015/2010/CAPES/DED, que teve por objetivo incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES).

A tipologia descrita no Quadro 1 permite observar os tipos principais de interação identificadas nos fóruns do estudo: 1) postagem individual (ausência de interação); 2) interação em paralelo, quando grupos de dois ou mais sujeitos interagem em discussões paralelas; 3) interação em sequência, quando vários participantes se envolvem em uma mesma discussão, apenas uma vez e 4) interação regressiva, quando um ou mais participantes voltam mais de uma vez a uma mesma discussão.

Além dessa tipologia, a análise das ações colaborativas dos fóruns permitiu ampliar e melhor especificar a categoria de andaime prevista na literatura da área, conforme Quadro 2:

Andaimes em fóruns <i>online</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar sugestões: <ul style="list-style-type: none"> ✓ De atividades de ensino; ✓ De materiais (textos, autores, sites da Internet etc.) diferentes dos constantes no conteúdo programático do curso; • Aproximar postos da discussão com a realidade dos participantes; • Compartilhar/disponibilizar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos escritos e imagens; ✓ Links para materiais e páginas/sites da Internet; ✓ Anexos com materiais complementares; • Controlar a frustração; • Direcionar/dirigir a atenção; • Distinguir direcionamento das respostas; • Encorajar; • Ensinar/explicar diretamente; • Exemplificar/modelizar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usando analogia; ✓ Usando materiais (textos, autores, imagens, sites da Internet) diferentes dos constantes no conteúdo programático do curso; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir pontos da discussão; • Explicitar relações entre fóruns do curso; • Explicitar relações entre mensagens; • Explicitar relações entre o fórum e a sala de aula; • Explicitar relações entre o fórum e outras situações (como a Semana de Letras); • Fazer demonstração; • Fazer perguntas; • Incentivar o hábito de formular e responder mensagens; • Interagir em tom positivo; • Manter a direção; • Marcar pontos críticos; • Organizar pontos da discussão; • Orientar contribuições para determinados objetivos; • Recrutar; • Redirecionar o tema; • Reduzir graus de liberdade; • Relatar experiências; • Repetir.

Quadro 2: Andaimagem em processos colaborativos de construção de conhecimentos em fóruns *online* (Baseado em BRUNER *et al.*, 1976, VASCONCELOS, 1999, SÁNCHEZ, 2005, CUNHA, 2012 e retirado de BIONDO, 2015)

Com base na descrição das categorias apresentadas nos quadros 1 e 2, empreendemos uma análise mais fina das *ações colaborativas*, por amostragem e baseada nas relações entre essas ações e as *fases* de construção colaborativa de conhecimentos *online*. Para isso, mobilizamos, na próxima seção, parte de uma discussão sobre “gênero” realizada no fórum livre de 2012.

4. Construção colaborativa de conhecimentos sobre “gênero”

Antes de passar à análise das discussões sobre gênero desenvolvidas em um dos subníveis de discussão do fórum livre de 2012, apresentamos toda a dinâmica das interações e das mediações desse fórum, conforme figura 1.

Na Figura 1, enumeramos 26 subníveis de discussão temática, a partir dos quais as interações se desenvolvem, em maior ou menor número, ora com a colocação de andaimes, ora apenas pela continuidade da discussão. Dentre esses 26 subníveis, destacamos para análise o de número 23, que se desenvolve todo ele em torno da temática “gênero”, em interações que se desdobram em longas séries de postagens relacionadas entre si, com a colocação de alguns poucos andaimes. A fim de identificar cada um dos produtores e as datas e horário de produção das mensagens nesse subnível, apresentamos o subnível 23 ampliado na Figura 2:⁸

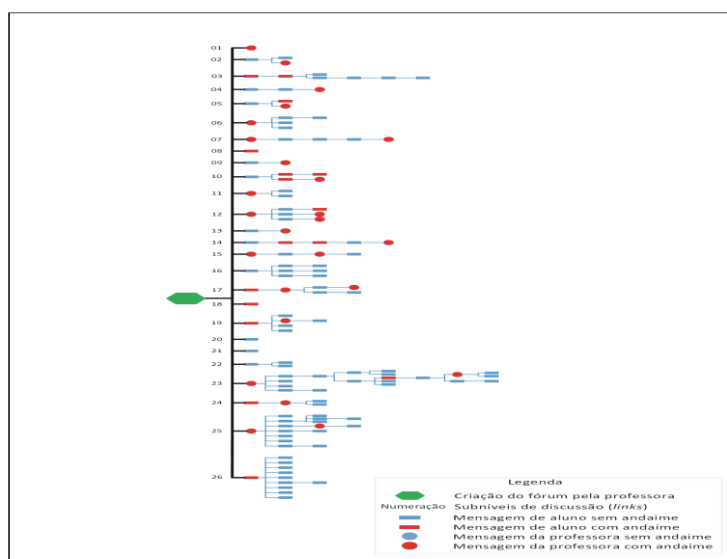


Figura 1: Fluxograma das interações e da andaimagem no fórum livre de 2012.
Fonte: elaborado pela autora deste artigo.

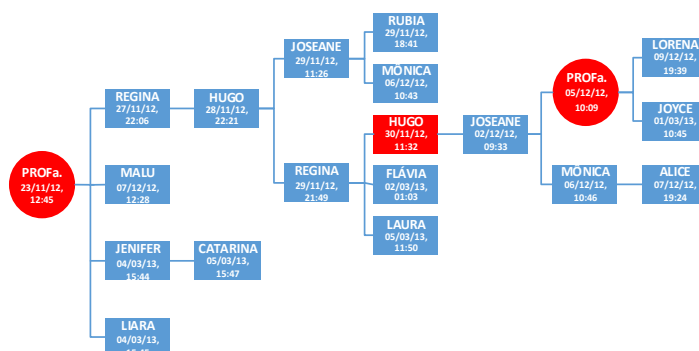


Figura 2: Fluxograma das discussões no subnível 23 do fórum livre de 2012.
Fonte: elaborado pela autora deste artigo.

Conforme o fluxograma 2, no subnível 23 foram postadas 20 mensagens, entre 23 de novembro de 2012, às 12:45, e 5 de março de 2013, às 15:47, por 15 participantes: 14 alunos (Alice, Catarina, Flávia, Hugo, Jenifer, Joseane, Joyce, Laura, Liara, Lorena, Malu, Mônica, Rubia) e a professora (Profª).

⁸ Os círculos representam as postagens da professora, os retângulos as dos alunos e a cor vermelha a colocação de andaime.

Regina, Rúbia) e a professora. Há, ainda, 10 séries de interação em paralelo, que ocorreram ora em sequência ora de modo regressivo, com ou sem a participação da professora. Para fins de análise, agrupamos essas interações em 3 grupos, que passamos a analisar em separado.

4.1.1. Primeiro grupo de discussão

Já no primeiro grupo de discussões sobre gênero, identificamos um processo colaborativo de construção de conhecimentos, que vai do *brainstorming* (M1 a M5) ao principiar de uma organização de ideias (M6), por meio da partilha e do confronto de algumas informações e posições.

Interações:

1. PROFESSORA – REGINA – HUGO – JOSEANE – RÚBIA
2. PROFESSORA – REGINA – HUGO – JOSEANE – MÔNICA

M1⁹ – por professora - sexta, 23 novembro 2012, 12:45

Pessoal, para iniciar as nossas discussões aqui no fórum livre, apresento a transcrição de um trecho de um diálogo livre sobre o qual comentei com vocês em nossa aula dessa semana:

(1)

A mãe está passeando com o filho na rua quando de repente a criança diz:

– Olha, mãe: o fusca! ... a fusca!?! ... O carro, mamãe.

Por que vocês acham que essa criança alterna a concordância do artigo com a palavra "fusca" e termina por buscar um outro vocábulo no eixo paradigmático, "carro"?

M2 – Re: por Regina - terça, 27 novembro 2012, 22:06

Creio que seja por causa da vogal final da palavra fusca. A criança associa a letra com o gênero feminino, porém fica em dúvida se a palavra é ou não feminina. Ela então busca a palavra carro, terminada em o, designando então o gênero masculino.

M3 – Re: por Hugo - quarta, 28 novembro 2012, 22:21

Acho que a sua explicação é válida. Mas pelo que percebi, o falante (neste caso, a criança) associa a letra com o gênero feminino, como se este tivesse relação com o gênero sexual e/ou social. Acho que é isso.

M4 – Re: por Joseane - quinta, 29 novembro 2012, 11:26

E isso acontece porque a criança está rodeada de exemplos onde a letra A indica gênero feminino e associa isso a partir do que conhece. Nos nomes em que ouve, por exemplo, Renata > menina, Renato > menino.

M5 – Re: por Rúbia - quinta, 29 novembro 2012, 18:41

Concordo contigo Joseane. As crianças naturalmente fazem essa associação da letra com o gênero; creio que seja a primeira maneira dessa informacoes serem organizadas cérebro; algo primário mas que serve de guia para elas que passam por um processo de aprendizagem da língua.

M6 – Re: por Mônica - quinta, 6 dezembro 2012, 10:43

Concordo, Joseane. A criança não tem qualquer base linguística... então ela associa com a vogal final da palavra. Ou seja, se a vogal final é -a a palavra é

⁹ M (mensagem); 1 (número de identificação da mensagem). Todas transcritas em sua forma original. Todos os nomes dos participantes da pesquisa foram trocados, de forma a preservar suas identidades.

feminina e, caso seja -o é masculina. Então, como o Hugo disse, a criança faz uma relação com o sexo (masculino/feminino) e com o "social".

A respeito das ações de mediação dos envolvidos, salientamos inicialmente a mensagem da professora, que inicia a discussão por meio da colocação de andaimes, introduzindo a questão e direcionando a atenção dos alunos para a problemática que envolve a identificação do gênero. Além disso, marca as relações entre o fórum e a sala de aula (“apresento a transcrição de um trecho de um diálogo livre sobre o qual comentei com vocês em nossa aula dessa semana”), traz um exemplo de diálogo real e uma pergunta ao final, instigando a reflexão do grupo e recrutando-os para o debate (“Por que vocês acham que essa criança alterna a concordância do artigo com a palavra "fusca" e termina por buscar um outro vocábulo no eixo paradigmático, "carro'?”).

O modo como a professora inicia a discussão remete a práticas de ensino-aprendizagem tradicionais à academia/escola, especialmente no que se refere à apresentação de uma pergunta, no ensejo de respostas. A continuidade da conversa, no entanto, desestabiliza o padrão IRA (iniciação pelo professor, resposta do aluno e avaliação pelo professor, cf. CAZDEN E BECK, 2003) tacitamente estabelecido em interações escolares, uma vez que os alunos começam a conversar entre si, por meio de concordâncias e discordâncias e a propósito de uma relação de Interdependência esperada em colaborações online (cf. INGRAM e HATHORN, 2004).

Por meio de interação com a professora e com os demais colegas, trazem suas ideias e contribuições para a discussão: a) Regina (M2), que fala da associação entre o gênero de um nome e sua terminação; b) Hugo (M3), que acrescenta a informação sobre a relação entre o gênero dos vocábulos e o gênero sexual/social; c) Joseane (M4), que traz à baila a relação entre gênero e conhecimento de mundo; d) Rúbia (M5), que parafraseia Joseane e contribui com outra informação: a de que a associação da letra A com o gênero seja uma primeira forma de organizar esse conhecimento no cérebro; e) Mônica (M6), que retoma e organiza ideias anteriores.

Quanto à postagem de Hugo (M3), há um desacordo com as ideias de Regina, identificável pelo uso do “mas” (“Acho que a sua explicação é válida. Mas [...]”), além de ligação com subníveis outros do fórum livre de 2012, que também tratam da questão da identificação entre gênero dos vocábulos e gênero sexual/social, mobilizada e recontextualizada por Hugo em M3. As ligações são estabelecidas, por exemplo, com uma mensagem postada pelo próprio Hugo no subnível “Problemas de Gramática Normativa” e com uma postagem de Wesley no subnível “Tirinha para discussão sobre Gênero”, que apresentamos respectivamente a seguir:

por Hugo - sábado, 1 dezembro 2012, 18:45

Ao estudar sobre a formação das palavras na "Nova Gramática do Português Contemporâneo" de Celso Cunha e Lindley Cintra, 5ª Edição, Lexikon, me deparei com as seguintes definições e incoerências:

Formação do feminino

Os substantivos que designam pessoas e animais costumam flexionar-se em gênero, isto é, têm geralmente uma forma para indicar os seres do sexo masculino e outra para indicar os do sexo feminino.

Assim:

Masculino	Feminino
homem	mulher
aluno	aluna
cidadão	cidadã
cantor	cantora

profeta	profetisa
bode	cabra
galo	galinha
leitão	leitoa
barão	baronesa
lebrão	lebre

Tabela 01: Flexão de gênero (*Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra).

E agora? Substantivo "flexiona-se"? Indica o "sexo" das coisas? E qual é o afixo que flexiona ou deriva as palavras: homem-mulher; bode-cabra?

por Wesley - quinta, 7 fevereiro 2013, 18:52

Olá pessoal 😊

Encontrei uma história em quadrinhos no Almanaque da Mônica, que acredito acrescentar na aula e gerar uma discussão interessante! (não liguem pra qualidade da imagem, tirei a foto com o celular).

A turminha em **Sexo Frágil**



Figura 03: História em quadrinhos (Almanaque da Mônica. Editora Globo, nº 109)

Com esse trecho, o que vocês acham sobre a questão de gênero gramatical, sexual e social presentes na tirinha?

As relações entre M3 e as mensagens transcritas acima mostram o caráter hipertextual desse fórum *online*, apontando para as redes/nós de informações que se cruzam e se recontextualizam de modo não linear na construção de conhecimentos em seus espaços-tempos. Também é exemplo desses nós a relação entre as mensagens do fórum e a sala de aula do curso de Morfologia, instanciada pela própria professora quando criou o subnível 23 (conforme M1).

Identificamos, ainda, nesse primeiro grupo, uma síntese da discussão, feita por Mônica em M6, que seleciona e reúne as ideias de Regina (M2), de Hugo (M3) e de Joseane (M4), rejeitando questões pontuadas por Rúbia (M5), por meio de mensagem que contempla contribuições individuais dos participantes (“concordo, Joseane, a criança [...]”, “a vogal final é [...]”, “como o Hugo disse, a criança [...].”). Embora organize ideias, Mônica (M6) não traz novas informações para o debate, nem mesmo recontextualizando autores de referência da Morfologia, como o fizeram muitas vezes os participantes do fórum.

Também não há mais colocação de andaimes nesse grupo, além dos que a professora traz em sua postagem, o que mostra baixa produtividade em relação à ação colaborativa de mediação, pelos envolvidos. Como também não há grande progresso em termos das fases de organização de ideias e convergência intelectual descritas por Harasim (2012), podemos notar relação de interdependência entre ações colaborativas e as fases de progressão intelectual na construção colaborativa no fórum *online*.

4.1.2. Segundo grupo de discussão

Assim como no primeiro grupo de discussões, no segundo também identificamos sobreposição das fases de *brainstorming* e de organização de ideias (HARASIM, 2012). Isso se torna claro quando observamos momentos de compartilhamento de informações e de opiniões diversas por alguns dos participantes, somados a momentos de organização e aglutinação dessas ideias, por sujeitos que estamos considerando como pares mais experientes (VIGOTSKI, 2007).

Interações:

3. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – PROFA – LORENA
4. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – PROFA – JOYCE
5. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – MÔNICA – ALICE

M7 – Re: por Regina - quinta, 29 novembro 2012, 21:49

Sim Hugo, neste caso gênero feminino faz relação também com aspecto sexual e com o aspecto social, assim como a Joseane explicou.

M8 – Re: por Hugo - sexta, 30 novembro 2012, 11:32

É. E dessa associação vêm problemas com este, no caso do fusca, e entre outros, como no texto do Luís Fernando Veríssimo "Sexa".

Mas, aí, vem o meu questionamento. Devemos, então, como futuros professores de Língua Portuguesa, explicar e tentar desassociar essa concepção equivocada?

M9 – Re: por Joseane - domingo, 2 dezembro 2012, 09:33

Na minha opinião, sim. A relação existente de palavra feminina e caráter sexual nem sempre é real. Se mesa é uma palavra feminina, que concorda e usa artigo feminino, isso não infere uma conotação de gênero sexual. Devemos, então, saber explicar essa diferença e tentar dissipar essa ideia de que o gênero sexual está ligado à questões gramaticais.

M10 – Re: por professora - quarta, 5 dezembro 2012, 10:09

Pessoal, e a minha pergunta é: é possível eliminar totalmente essa ideia de sexo relacionada ao gênero gramatical quando do seu ensino? É produtivo? O que vocês acham?

M11 – Re: por Mônica - quinta, 6 dezembro 2012, 10:46

É, Jo... Mas como explicar tudo isso para uma criança sem se aprofundar na análise linguística? É complicado, né?

M12 – Re: por Malu - sexta, 7 dezembro 2012, 12:28

Bom creio que para criança não esteja desenvolvido as normas gramaticais, e muitas vezes é ligada o que a criança entende por certo e errado, também pela influência do próximo. Por isso neste caso a criança procura uma palavra mais próxima, a qual está confiante em pronunciar.

M13 – Re: por Alice - sexta, 7 dezembro 2012, 19:24

Está certo que a criança no exemplo dado pela professora, associa o substantivo ao gênero por um senso comum, assim como Jo exemplificou: feminino: Renata; masculino: Renato. Mas respondendo a pergunta da Mônica, como futuros professores, devemos explicar essa diferença com o próprio substantivo orientando que, como seu significado traz, designa palavras que quanto ao conteúdo: nomeia os seres, ações, qualidades, sensações, sentimentos etc; quanto à forma: é variável; e quanto a sintaxe: é o núcleo das principais funções sintáticas, como sujeito e objeto. Alertando sempre que: não deve-se confundir o gênero da palavra com o sexo do ser. Por exemplo, régua pertence ao gênero feminino e lápis pertence ao gênero masculino, mas os objetos assim como os sentimentos, ações e qualidades

dos seres não possuem sexo feminino nem masculino, como: a libido; o cometa; o fusca.
certo?

M14 – Re: por Lorena - domingo, 9 dezembro 2012, 19:39

na minha opinião a questão não é eliminar essa concepção de que o que termina com o é de menino e o que termina com a é de menina, e sim mostrar que ela é usada incorretamente e é falha e exemplificar isso com palavras do tipo árvore que não se encaixa nessa ideia de sexo ou com palavras cujo final distingue do artigo que a segue!

M15 – Re: por Joyce - sexta, 1 março 2013, 10:45

Bom, tentando responder a pergunta da professora, acredito que eliminar totalmente essa concepção, de que sexo (masculino/feminino) e gênero(masculino/feminino) são distintos um do outro, em especial das crianças, não seja possível, mas acredito sim, que quando estudado e ensinado este assunto em sala de aula, é válido e proveitoso se esforçar ao máximo para ajudar nossos futuros alunos a terem uma visão e reflexão mais ampla sobre este assunto. A questão que levanto agora é como? Métodos eficazes para se fazer isso?

Brainstorming e organização de ideias (HARASIM, 2012) sobrepõem-se, por exemplo, na mensagem de Hugo (M8), que recupera a problemática da associação entre gênero e sexo para compartilhar uma crônica que ajuda a refletir sobre essa questão (“como no texto do Luís Fernando Veríssimo ‘Sexa’”). Dessa forma, Hugo também recontextualiza uma aula presencial do curso, que teve como uma de suas pautas a leitura e discussão dessa crônica. Em seguida, Hugo apresenta alguns andaimos, uma vez que direciona a atenção do grupo para outro ponto da questão: qual seria o posicionamento dele e dos colegas, como futuros docentes, na prática de ensinar e desassociar os conceitos de sexo e de gênero (“Devemos, então, como futuros professores de Língua Portuguesa, explicar e tentar desassociar essa concepção equivocada?”).

Por meio de recrutamento, Hugo (M8) incita os colegas a participarem do debate, pensando no tema sob o ponto de vista de sua formação para a docência. De certo modo, ele rompe com os papéis sociointeracionais tradicionalmente estabelecidos ao professor (fazer perguntas com fins avaliativos) e ao aluno (responder perguntas, para ser avaliado), instanciando práticas de interação e escrita em ambientes colaborativos da Internet e acarretando um conjunto de postagens com ideias em acordo e em desacordo entre si, quais sejam: a) a necessidade de se “dissipar” a ideia de gênero sexual atrelada a questões gramaticais, por Joseane (M9) (“saber explicar essa diferença e tentar dissipar essa ideia de que o gênero sexual está ligado à questões gramaticais”); b) o questionamento da possibilidade e produtividade do dissipar dessa ideia, pela professora (M10) (“é possível eliminar totalmente essa ideia de sexo relacionada ao gênero gramatical quando do seu ensino? É produtivo?”); c) a relação entre o ensino do gênero e a atividade de análise linguística, por Mônica (M11), que recontextualiza ideias tematizadas no fórum avaliativo (“como explicar tudo isso para uma criança sem se aprofundar na análise linguística?”); d) o desacordo de Lorena (M14) com a ideia de Mônica (“na minha opinião a questão não é eliminar essa concepção [...], e sim mostrar que ela é usada incorretamente [...]”) e e) o questionamento de Joyce (M15) sobre como empreender essa tarefa em sala de aula (“A questão que levanto agora é como? Métodos eficazes para se fazer isso?”).

Evidenciamos, ainda, progressão da construção de conhecimentos, nos momentos em que há sínteses e organização de ideias, por Alice (M13), que busca associar os diversos

comentários individuais dos participantes, os quais mostram concordâncias e discordâncias em relação a mensagens anteriores. Para tanto, a aluna retoma a postagem da professora, que dá início à discussão (M1), parafrazeando-a (“Está certo que a criança no exemplo dado pela professora, associa [...]”), resume as ideias apresentadas por Joseane no primeiro grupo (M3) (“assim como Jo exemplificou: feminino: Renata; masculino: Renato.”) e responde uma questão levantada pela colega Mônica (M11) (“respondendo a pergunta da Mônica, como futuros professores [...]”). Nesse processo, Alice (M13) utiliza-se de exemplos e faz explicações sobre o assunto em pauta.

Quanto às postagens de Regina (M7) e de Malu (M12), temos apenas paráfrases das postagens de outros participantes.

A mediação bem marcada dos alunos denota, uma vez mais, a divisão do papel de mediação entre a professora e alguns alunos no fórum. A construção de conhecimentos feita de modo independente da professora (Independência) e com mediação efetiva entre alunos (Interdependência) ocorre de forma semelhante no terceiro grupo, conforme a seguir.

4.1.3. Terceiro grupo de discussão

No terceiro e último grupo, observamos a produção de algumas paráfrases, por Flávia (M16), Liara (M18) e Catarina (M19), e o acréscimo de algumas informações novas, por Jenifer (M17) e Laura (M20). Nessas interações, não há organização de ideias e, ainda menos, convergência intelectual (HARASIM, 2012).

Interações:

6. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – FLÁVIA
7. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – LAURA
8. PROFESSORA – MALU
9. PROFESSORA – JENIFER – CATARINA
10. PROFESSORA – LIARA

M16 – Re: por Flávia - sábado, 2 março 2013, 01:03

Concordo com a Regina, a criança associa a última vogal "a" da frase por ela geralmente indicar palavras do gênero feminino. No entanto isso a confunde porque a palavra carro é do gênero masculino.

M17 – Re: por Jenifer - segunda, 4 março 2013, 15:44

Quando estamos aprendendo gênero na escola, a principal associação que fazemos é com relação ao sexo (feminino e masculino). E por isso que a criança ao tentar falar do fusca fica em dúvida se seria "a fusca" ou "o fusca", pois o "a" no final de fusca deixa a impressão de que seria uma palavra feminina. Seria como na frase "tomarmos uma cerveja seria ótimo", se fosse levar em consideração uma cerveja então seria ótima no final da frase, o que não acontece. Isso é bem esclarecido no texto GÊNERO de John W. Martin. Portanto, não se trata de tirar essa ideia de sexo com relação a gênero da gramática, trata-se de explicar e exemplificar, e conforme a didática do professor, esclarecer aos poucos que a associação que se faz com o sexo não seria a forma correta e apenas a mais fácil no começo, a criança vai ter dificuldade de entender isso a princípio, é até interessante que ela faça esse tipo de tentativa e ao poucos ela vai aprendendo.

M18 – Re: por Liara - segunda, 4 março 2013, 15:45

Para iniciar esta discussão creio que seja possível analisarmos o gênero sem leva-lo para a concepção do sexo, creio que se for aprendida de forma que o gênero é a característica da língua e não o sexo da língua iniciaremos com uma outra percepção para a interpretação dos textos pois, devemos discutir gênero para achar a concordância nominal da língua em si.

M19 – Re: por Catarina - terça, 5 março 2013, 15:47

A explicação da Jenifer foi perfeita. Essa associação que os professores usam de principio é bem útil para criança começar a ter essa noção das coisas. Ao decorrer das series posteriores cabe aos professores a quebra dessa noção fixa de gênero, introduzindo como um choque a forma correta de gênero, da mesma forma como nos ocorreu.

M20 – Re: por Laura - terça, 5 março 2013, 22:50

Ambos estão certos Hugo, a questão que quando se aprende a questão do gênero, não sei pq, todos aprendemos sobre o gênero sexual e não em si o gênero da palavra. Essa observação está nas tarefas, tem o texto de uma pesquisa onde se observa as crianças associando as palavras com o gênero sexual, então fusca para ela é feminino, mas provavelmente ela viu que é um carro que é masculino, esse é um raciocínio que causa dúvidas.

As novas informações são trazidas primeiramente, neste terceiro grupo, por Jenifer (M17), que faz uma relação entre as discussões em andamento e um texto programático do curso de Morfologia, debatido em sala de aula presencial (“Isso é bem esclarecido no texto GÊNERO de John W. Martin”). A aluna reforça que a associação entre gênero e sexo se dá de forma natural, em situações do cotidiano, e exemplifica suas ideias fazendo uso de analogia com uma dessas possíveis situações (“Seria como na frase "tomarmos uma cerveja seria ótimo", se fosse levar em consideração uma cerveja então seria ótima no final da frase, o que não acontece.”). Também Laura (M20) traz contribuições à discussão, lembrando que o ensino do gênero das palavras, nas escolas, costuma ser feito por meio da associação com o sexo, causando confusão entre esses dois conceitos.

Não há, porém, nesse grupo, avanços em relação às fases da construção colaborativa de conhecimentos em fórum *online*. Quando ocorrem esses avanços, em todos os fóruns que se constituíram como objeto de estudo da pesquisa maior que orientou este trabalho, observamos uma perspectiva hipertextual a estruturar o processo colaborativo de construção de conhecimentos, por meio de recontextualizações de enunciados, de autores de materiais teóricos sobre Morfologia, de momentos de sala de aula etc., conforme salientamos em alguns momentos da discussão sobre gênero apresentada.

Embora possam ocorrer mediações e interações semelhantes às observadas no fórum em situação de ensino-aprendizagem presencial ou mediadas por outras tecnologias, a distância temporal entre as postagens e a natureza das reflexões apresentadas indicam o valor da permanência/disponibilidade de ideias nos espaços-tempos compartilhados para o desenvolvimento da colaboração.

Considerações finais

Neste trabalho, analisamos parte de uma discussão realizada em um fórum *online* sobre Morfologia da língua, com o objetivo de discutir a construção colaborativa de conhecimentos efetuada, situando-a em relação às ações colaborativas de participação, interação e de mediação, bem como às fases de construção colaborativa de conhecimentos *online* (geração de ideias, organização de ideias e convergência intelectual).

As análises mostraram que é justamente quando de recontextualizações (paráfrases, resumos e citações) que se constituem indícios de convergência intelectual nos grupos de discussão, por meio de mensagens configuradas como espécies de coproduções sobre as temáticas. Indícios de convergência, porém, convivem e sobrepõem-se cronologicamente aos momentos de geração e de organização de ideias, fazendo notar a relação de interdependência entre as *ações colaborativas* de interação/andaimagem e o progresso das *fases* de produção intelectual.

Nesse processo, a determinação de maior ou menor interatividade, colocação de andaimes ou participação nas discussões revelam a existência de, ao menos, duas formas distintas de escrever e construir conhecimentos em fórum digital: a partir de práticas individualizadas e tradicionalmente acadêmicas e a partir de práticas de interação e escrita em ambientes colaborativos da Internet. A convivência dessas práticas remete à identificação do fórum como uma prática colaborativa de construção de conhecimentos, conforme pontuamos neste estudo.

Language knowledge construction in online forum: a collaborative practice

ABSTRACT: This article presents some research results on the collaborative construction of language knowledge mediated by an online forum. Based on Applied Linguistics, we mobilize theoretical studies about online forum (MANTOVANI et al., 2010; CASSANY, 2012), collaborative learning (HARASIM, 2012) and social practice (RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009), seeking to demonstrate that building knowledge collaboratively in an online forum is a practice linked to the following actions: participation, interaction and mediation (collaborative action). We also argue that such actions are developed in an interdependent manner related to the phases of online collaborative learning (generating ideas, organizing ideas and intellectual convergence).

Keywords: online forum; knowledge construction; collaborative actions; social practice.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; FIDALGO, C. I. F. The interaction in forums: A contribution to teaching and learning of Mathematics in Engineering. In: *Information Systems and Technologies (CISTI), 2013 8th Iberian Conference on*. IEEE, 2013, p. 1-6.

BIONDO, F. P. *O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua*. 2015. (Doutorado). Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRUNER, J. S. *et al.* The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, n. 2, p.89-100, 1976.

BURNS, A. *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York/EUA: Routledge, 2010.

CAZDEN, C. B.; BECK, S. W. Classroom discourse. In: *Handbook of discourse processes*, p.165-197, 2003.

CASSANY, D. *En_línea. Leer y escribir en la red*. São Paulo/SP: Anagrama, 2012.

CUNHA, A. L. A. *Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. United Kingdom: Emerald. p.1-19, 1999.

GARRISON, D. R. *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. United Kingdom: Taylor & Francis, 2011.

HARASIM, L. *Learning theory and online technologies*. New York/EUA: Routledge, 2012.

INGRAM, A.; HATHORN, L. G. Methods for analyzing collaboration in online. In: ROBERTS, T. (org.) *Online collaborative learning: Theory and practice*, p.215-241, 2004.

KEAR, K. *Online and social networking communities: A best practice guide for educators*. New York/EUA: Routledge, 2011.

KERN, R. Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. In: *Tesol Quarterly*, vol. 40, n. 1, p.183-210, 2011.

LALUEZA, J. L. *et al.* As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C., MONEREO, C. *et al.* *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010, p. 47-65.

LEANDER, K. M.; MCKIM, K. K. Tracing the everyday 'sitings' of adolescents on the internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, Communication & Information*, v. 3, n. 2, p.211-240, 2010.

LOWRY, P. B. *et al.* Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, v. 41, n. 1, p.66-99, 2004.

MANTOVANI, D. M. N. *et al.* Ferramenta fórum para discussão teórica em Estatística aplicada à Administração. *Pro-posições*, v. 21, n. 2, p.185-206, 2010.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

NICOLINI, D. Zooming in and zooming out: A package of method and theory to study work practices. In: YBEMA, S. *et al.* (orgs.) *Organizational ethnography: studying the complexities of everyday life*. London: Sage. 2009, p. 120-138.

OLIVEIRA, M. H.; VASCONCELOS, T. Os portfólios reflexivos na prática pedagógica. *Da investigação às práticas - Estudos de Natureza Educacional*, v. 10, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, S. C.; LUCENA FILHO, G. J. de. Animação de fóruns virtuais de discussão— novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, p.1-11, 2006.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: *Intercom*, 2005. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/cibercultura/Enfoques%20e%20desfoques%20no%20estudo%20da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20mediada%20por%20computador.pdf>>. Acesso em: 01 maio. 2015.

RECKWITZ, A. Toward a Theory of Social Practices A development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, v. 5, n. 2, p.243-263, 2002.

SÁNCHEZ, L. P. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Verista Quaderns Digitals Net*, v. 40, p. 1-18, 2005. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: Theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, p.338-360, 2011.

SCARDAMALIA, M. CSILE/Knowledge forum®. *Education and technology: An encyclopedia*, p.183-192, 2004.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermediáticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 197-209.

VASCONCELOS, T. Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes) – implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, v. 12, n. 2, p.7-24, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

Data de envio: 31/10/ 2015

Data de aceite:10/09/2016

Data de publicação: 01/09/2017