



Volume 2- nº 2- maio/agosto de 2008

Aprendizagem Colaborativa online e Multiculturalismo

Claudio de Paiva Franco

Mestrando em Lingüística Aplicada - Universidade Federal do Rio de Janeiro
cpaivafranco@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo articular as implicações da aprendizagem colaborativa on-line para o desenvolvimento de um olhar multicultural. Isto posto, faz-se necessário esboçar o panorama contemporâneo e o reflexo das características desse contexto para o campo educacional. Expressões como “reconhecimento / tratamento de alteridades / diferenças na contemporaneidade” são empregadas de modo a esclarecer ao leitor a importância da temática multicultural, potencializada pelo ciberespaço. Este novo meio de comunicação, por conseguinte, instaura-se como um espaço para mitigar a diversidade.

Palavras Chave: aprendizagem colaborativa, ciberespaço, multiculturalismo

Introdução

A contemporaneidade é marcada por transformações na esfera social, cultural, política, econômica e da ordem do saber. Vários teóricos concebem essas transformações no cenário atual como pertencentes à “pós-modernidade” (Hall, 1998), “modernidade líquida” (Bauman, 2000), “modernidade tardia” (Chouliaraki & Fairclough, 1999) ou modernidade reflexiva (Beck, Giddens & Lash, 1997).

Alguns teóricos preferem adotar o termo “pós-modernidade” para rivalizar com o período sócio-histórico imediatamente anterior, a “modernidade”. A “pós-modernidade” dá lugar à manifestação dos desejos subjetivos e da realização individual. A principal função do “pós-modernismo” seria, portanto, estabelecer uma relação entre a emergência de novos traços formais da vida cultural com a emergência e um novo tipo de vida social e econômica (*cf.* Jameson, 1996).



Volume 2- nº 2- maio/agosto de 2008

O termo “pós-modernidade” já não é empregado por Bauman (2000), pois este acredita que o “pós-modernismo” representa uma ruptura radical. Desse modo, o autor utiliza a metáfora da “liquidez” para caracterizar a modernidade, pois o mundo está sempre em movimento. A contemporaneidade líquido-moderna não mais aceita modos de vida estáveis, as relações humanas não são mais tangíveis, o poder não é mais centralizado e tudo perde consistência. No entanto, a modernidade “fluida” não tem por objetivo a exterminação dos sólidos nem a construção de um admirável mundo novo, mas a limpeza da área “para novos e aperfeiçoados sólidos, para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado” (Bauman, 2000: 9).

Nessa fase sócio-histórica, emerge a concepção de “modernidade tardia” (*late modernity*), em que a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas é marcada pela radicalização dos traços básicos da contemporaneidade (*cf.* Giddens, 1991). Chouliaraki & Fairclough (1999) concebem a “modernidade tardia” como o período em que a linguagem passou a ocupar o centro do modo de produção do novo capitalismo. Os autores reconhecem, por conseguinte, a importância do discurso para a vida social, sendo a linguagem um elemento constitutivo da prática social.

O momento contemporâneo também é marcado, segundo Beck, Giddens & Lash (1997: 110), pela reflexividade, fonte de dinamismo “onde o conhecimento local é informação reincorporada, derivada de sistemas de um ou de outro tipo”. Na “modernidade reflexiva” as práticas sociais modernas são organizadas e transformadas à luz de conhecimento constantemente renovado sobre estas próprias práticas.

Apesar de não haver hegemonia quanto à nomenclatura para o atual momento sócio-histórico, é compartilhada a idéia de que a globalização tem um papel muito específico na contemporaneidade. Nas palavras de Giddens (1991: 69): “a modernidade é inerentemente globalizante”. Esse processo de mudança conhecido como “globalização” e acelerado pelo avanço dos meios de informação e comunicação é responsável por novas formas de interação como, por exemplo, a

interação on-line (ver seção 5). Podemos realizar diversas negociações de sentido pela Internet, sem a necessidade de ocupar o mesmo espaço geográfico que nosso(s) interlocutor(es). Essa “compressão espaço-tempo” é uma das características principais da contemporaneidade e vem tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais multifocais e fragmentários (cf. Fabrício, 2006).

Um dos desdobramentos que o tema da contemporaneidade desperta está relacionado a uma nova concepção de identidade. Neste estudo, a partir de uma perspectiva sociointeracionista e multicultural (ver seção 3), argumento em favor de identidades construídas historicamente, e não biologicamente, uma vez que aparecem como o resultado de uma evolução histórica, de escolhas políticas e sobretudo, de interações contínuas com as outras entidades do espaço social (cf. Hall, 1998; Semprini, 1999). Sobretudo, identidades e categorias culturais devem ser compreendidas como uma constante negociação de como nos relacionamos com o mundo, sem fixidez (cf. Pennycook, 2001). Nas palavras de Bauman (2005: 32):

Nós, habitantes do líquido mundo moderno, buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo.

O breve esboço da contemporaneidade traçado anteriormente ajuda-nos a entender que algumas de suas características têm reflexo na educação e, portanto, são de extrema relevância para o contexto deste trabalho. Em particular, irei priorizar a compressão espaço-tempo propiciada pelas novas tecnologias. No entanto, antes de discutirmos as possibilidades de reconhecimento e integração das alteridades no ciberespaço, precisamos entender com mais acuidade a formação do nosso mosaico cultural na contemporaneidade. Para tal, como veremos na seção seguinte, um tema que, apesar de não ter nascido do contexto atual, vem à tona em se tratando de reconhecimento e que também tem impacto no sistema educacional é o multiculturalismo.

Fundamentação Teórica

Desestabilizar o pensamento vigente de uma sociedade, o senso comum, questionar a origem das coisas é uma tarefa desafiadora. É dessa forma que o multiculturalismo é apresentado: como algo perturbador que, ao questionar vários aspectos da vida social, pode propiciar novas possibilidades para que indivíduos “aprisionados” em falsas identidades sejam reconhecidos pela sociedade.

O multiculturalismo não é um fenômeno recente e está diretamente ligado à globalização. A mundialização de culturas contribui de forma dinâmica para fragilizar a noção estática de cultura. Deste modo, a globalização e a mundialização de culturas apresentam uma série de desafios para a sociedade civil no contexto contemporâneo do tratamento das diferenças e reconhecimento das especificidades dela (cf. Kymlicka, 1995; Semprini, 1999).

Para Semprini, o multiculturalismo é uma reação ao positivismo e aos paradigmas dualista e realista. Nas últimas décadas, despertou-se um interesse maior pelos valores sociais e a recusa de “qualquer possibilidade de conhecimento unificado e objetivado do mundo”. Adotar um posicionamento multicultural aflige nossas escolhas comportamentais e implica aceitar a heterogeneidade que forma nosso mosaico cultural (cf. Semprini, 1999).

Um dos princípios norteadores da vertente multicultural considera a realidade como uma construção. Sob essa perspectiva construtivista, identidades de grupos minoritários ou subalternos aparecem como resultado de uma evolução sócio-histórica, e não biológica. Isto se deve ao fato de as identidades refletirem escolhas políticas e interações contínuas com as outras “entidades do espaço social” (cf. Hall, 1998; Semprini, 1999).

Outro pressuposto multicultural, segundo Semprini, evidencia que as interpretações são essencialmente intersubjetivas, sociais e públicas. A “epistemologia cultural” está apoiada nas recentes teorias da linguagem, apontando para a importância da construção do significado nas narrativas e também que a “interpretação é essencialmente um ato individual”. Além disso, o multiculturalismo dimensiona o

conhecimento como um fato político. O conhecimento é posicionado; não há conhecimento neutro ou objetivo, pois ele reflete crenças e visões de mundo (cf. Semprini, 1999).

No âmbito educacional, percebe-se ainda a adoção de material didático monocultural, desvinculado das práticas culturais complexas presentes na contemporaneidade (cf. Moita Lopes, 2005). Além disso, a prática docente em muitos lugares ainda está relacionada à educação tradicional, que entende aprendizagem como uma lógica a-histórica e reduzida à transmissão de conhecimentos. Esta visão monocultural, portanto, não parece possibilitar uma experiência mais significativa para os indivíduos uma vez que nega o mundo social, limita a aprendizagem à aquisição de conhecimento e constrói significados fixos (cf. Lave & Wenger, 2002).

Por outro lado, com base na temática multicultural, Semprini (1999) sugere a adoção de material didático diversificado e critérios de avaliação específicos como possibilidades de integração social, pois acredita na importância do reconhecimento a fim de ajudar a cultivar a auto-estima em membros de certas minorias.

A perspectiva multicultural ganha força com o avanço das novas formas de comunicação, em especial o ciberespaço, a ser tratado na próxima seção.

O Ciberespaço

A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contratos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecido das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contra-propagandas, a confusão dos espíritos (Lévy, 1999: 13).

Pierre Lévy (1999) reconhece o ciberespaço como uma nova forma de comunicação coletiva entre os jovens. O autor (1999: 17) define ciberespaço, também chamado de “rede”, como:

“o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.”

Lévy afirma que os indivíduos e grupos não estão mais confrontados a saberes estáveis, mas sim, conforme a epígrafe supracitada, a um “saber-fluxo caótico, mutável, de curso dificilmente previsível”. Esse saber está em consonância com a noção de “modernidade líquida”, discutida na seção 2, fruto da inconstância de valores e relações humanas. Para o autor, devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

No ciberespaço, segundo Lévy (1999), o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente. Ele se torna ainda mais visível – e mesmo tangível em tempo real – por exprimir uma população. O portador do saber seria, então, o ciberespaço, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes. O autor ainda sublinha como um dos principais efeitos do ciberespaço a intensa aceleração do ritmo da alteração tecno-social, excluindo de maneira mais radical os que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.

Lévy lança também a hipótese de que o irrefreável crescimento do ciberespaço nos indica alguns traços essenciais de uma cultura que deseja nascer. A emergência do

ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode ser acessado, cedendo a idéia de totalidade. Mas, por outro lado, cada um deve reconstruir totalidades parciais (zonas de significação que deverão ser móveis, mutáveis) à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência (cf. Lévy, 1999).

Vygotsky (1984) afirma que apesar de a tecnologia possibilitar a construção de significado em grupo, a apropriação desse significado é feita de forma individual, através do que ele chamou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP):

[...] uma aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processo tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 1984: 117-118).

A teoria vygotskiana opõe-se à visão comportamentalista, pois esta concebe o aluno como objeto, mero receptor e passivo ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, é através do relacionamento e interação entre indivíduos no contexto digital que gera, a priori, conhecimento (cf. Palloff & Pratt, 1999 - ver seção 5).

Em se tratando de mudança qualitativa nos processos de aprendizagem mediados pelo ciberespaço, a direção mais promissora é a da aprendizagem colaborativa on-line, que passo a discutir na seção subsequente. Essa colaboração oferecida em rede pelo ciberespaço coloca novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. Nesse contexto, segundo Lévy (1999), o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

Aprendizagem Colaborativa Online

Conforme já foi discutido anteriormente (ver seção 3), a temática multicultural valoriza a pluralidade cultural, visando diminuir as diferenças e injustiças sociais entre indivíduos de um mundo globalizado. Em se tratando do ciberespaço, as ferramentas de comunicação disponíveis na Internet promovem e potencializam formas mais significativas de interação entre aprendizes e professores de diferentes contextos culturais, sociais, políticos e econômicos. A comunicação entre diferentes indivíduos e grupos sociais é privilegiada pela lógica multicultural e favorecida pelos recursos encontrados no ciberespaço.

Para Leffa (2005), o grande sucesso de comunidades virtuais como, por exemplo, o Orkut (www.orkut.com), *chats*, listas de discussão e programas de trocas de mensagens como MSN e ICQ, potencializam a interação aluno-aluno, “mostrando que o problema do isolamento é apenas uma questão de falta de uso das novas tecnologias que já estão à disposição dos professores e designers de cursos”.

No campo educacional, segundo Larsen-Freeman (2000), a aprendizagem cooperativa ou colaborativa envolve, essencialmente, alunos aprenderem uns com os outros em grupos. No entanto, não é a configuração de grupo que distingue a aprendizagem colaborativa, mas a forma com que alunos e professores trabalham em conjunto que é importante. Isto posto e sob a perspectiva multicultural, os co-participantes envolvidos em uma aprendizagem colaborativa on-line interagem através de testagem de hipóteses e de negociação de sentido. Nesse tipo de aprendizagem, o poder é distribuído entre todos os participantes. Essa noção de poder também é compartilhada por Michel Foucault (1979) ao afirmar que o poder não está localizado num ponto específico e não possui uma identidade própria, mas é uma multiplicidade de forças, sempre co-sustentado, socialmente produzido nas práticas diárias.

Essa co-sustentação de poder na aprendizagem colaborativa on-line só é possível através de nossas práticas discursivas, seja via interação escrita ou oral. Ainda, pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. É através da visão de linguagem como ação (*cf.* Marcondes, 1990), realização de performances no mundo social, que

podemos reinventar nossas práticas e a nós mesmos, pois falar uma língua é uma prática social e uma forma de vida essencial para compreender a ação humana. Dessa forma, podemos participar de processos de mudança social, o que implica rever crenças e pensar o diálogo entre identidades e alteridades na contemporaneidade.

Repensando as novas distribuições de poder, o papel do professor adquire novas perspectivas frente à forma de aprendizagem informatizada. A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, mas sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e não gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (cf. Lévy, 1999).

Considerações Finais

Embora o multiculturalismo seja identificado como um tema político, ele não deveria ser compreendido, exclusivamente, como um embate cultural bélico e ameaçador, mas como possibilidade de reflexão sobre a vida social em que todos nós somos seres significantes e necessitamos de reconhecimento, sobretudo, ético. Adotar um posicionamento multicultural, por conseguinte, implica incluir minorias como, por exemplo, negros, índios, homossexuais, mulheres, identidades que aparecem como o resultado de uma evolução sócio-histórica, de escolhas políticas e econômicas.

Compartilhando do pensamento de Moita Lopes (2005), “é preciso que esse mundo multicultural adentre a sala de aula e nos faça refletir sobre a vida social”. Nesse trabalho, em particular, ao considerar o ciberespaço como meio para exercer uma aprendizagem colaborativa orientada por uma epistemologia cultural, a percepção de que co-atuamos no mundo social com pessoas de diferentes contextos socioculturais é mais evidente.



Volume 2- nº 2- maio/agosto de 2008

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BECK, U.; GIDDENS, A; LASH, S. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescobertas em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- JAMESON, F. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KYMLICKA, W. *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed., Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. *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, agosto de 2005.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.



Volume 2- nº 2- maio/agosto de 2008

MARCONDES, D. Apresentação. In Austin, J.L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho, 1990.

MOITA LOPES, L. P. "Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença". T. Gimenez et al (orgs.) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*, 49-67. Pelotas: EDUCAT, 2005.

PALLOFF, R. & PRATT, K. *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PENNYCOOK, A. The politics of difference. In Pennycook, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.

VYGOTSKY, L. *Mind in Society - the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978.