

A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual

Alcina Maria Testa Braz da Silva

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO – Rio de Janeiro, Brasil*

Gustavo Daniel Constantino

Departamento de Tecnologias/TIC – CIAFIC/CONICET – Buenos Aires, Argentina

Vânia Ben Premaor

*Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires UCA –
Argentina*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a análise, à luz da Teoria das Representações Sociais, de um fórum de discussão realizado com professores da rede pública e da particular de escolas brasileiras da Educação Básica, no âmbito de um curso de formação continuada a distância de um programa de cooperação internacional entre instituições de ensino superior da Europa e da América Latina ALFA-MIFORCAL (2005-2009). Foram analisadas as interações discursivas entre os professores participantes do fórum virtual de aprendizagem da disciplina “Psicologia da Adolescência”, referentes ao módulo temático: “O adolescente e os espaços de aprendizagem virtuais”. A análise foi baseada na construção de uma rede semântica, com o suporte do *software* ATLAS.ti, o que permitiu identificar a tecnologia como um objeto de Representação Social e as inferências sobre o perfil dos adolescentes, o papel dos professores e as relações de ensino e aprendizagem no contexto da contemporaneidade.

Palavras-chave: Representações sociais, Fórum virtual, Formação continuada, Tecnologias, ATLAS.ti.

The contribution of social representation's theory to analysis of a virtual discussion forum

Abstract

This paper aims to present the analysis, in the perspective of the Social Representations' Theory, of the discussion forum held with teachers from public and private Brazilian schools of Basic Education, as part of a course of continuing education distance from the program international cooperation between Higher Education's institutions in Europe and Latin America ALFA-MIFORCAL (2005-2009). We analyzed the discursive interactions between teachers through virtual learning's forums of the discipline Adolescent Psychology, referring to the theme: The adolescent and virtual learning spaces. The analysis was based on the construction of a semantic network, with the support of the *software* ATLAS.ti, which identified technology as an object of social representation and inferences about the profile of adolescents, the role of teachers and relations of teaching and learning in the contemporary context.

Keywords: Social representations, Virtual forum, Continuing education, Technology, ATLAS.ti.

Endereço para correspondência: Alcina Maria Testa Braz da Silva. PPG Ensino de Ciências/ PROPEC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Rua Lúcio Tavares, 1045. Centro/ Nilópolis, RJ. CEP: 26530060. E-mail: alcinamaria2009@gmail.com. Tel: 55-21-2691-9805/Fax: 55-21-2691-1811.

Apoio Financeiro: FAPERJ- Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Introdução

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo gerador de debates, intercâmbios, consensos e dissensos no âmbito da Psicologia Social. É considerável o aumento do número de pesquisadores dedicados ao tema, como também das várias interfaces que podem ser estabelecidas com diversos campos do saber. A textura psicossociológica que caracteriza a noção de representação social é destacada por Moscovici (1978), ao enfatizar “sua posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos” (p. 41). As representações sociais constituem uma construção coletiva, multifacetada e polimorfa, sendo relevantes e constituintes os elementos cognitivos, afetivos, simbólicos e de valores que são geradas pelos sujeitos sociais em situações de interação com a realidade na qual vivem.

As dinâmicas de uma sociedade em transformação, em que as tecnologias ocupam um lugar destacado e os processos interativos são mediados, constituem ambientes significativos que caracterizam a era do conhecimento, na qual conceitos como o que é aprendizagem, como se realiza e para que serve adquirem novos sentidos. Diante deste cenário de inserção do novo, os métodos e contextos didáticos reconhecem os diversos interesses, necessidades e expectativas, não somente de indivíduos, mas dos vários grupos que, com suas especificidades, definem as sociedades multiculturais.

Nesta perspectiva, pensar o ensino e a aprendizagem no contexto contemporâneo envolve outra forma de olhar para os espaços formativos do campo educacional, seja inicial ou continuado, presencial ou a distância. O conteúdo representacional do ensino, partilhado por futuros formandos ou por professores em exercício, interfere nas atitudes que esses sujeitos desenvolvem durante o seu curso de formação, podendo interferir em sua prática profissional.

A pesquisa realizada teve como suporte um desenho de formação continuada docente, interdisciplinar e interinstitucional, integrada ao projeto da Rede ALFA-MIFORCAL¹ (2005-

2009), no sentido da elaboração da grade curricular, produção de materiais instrucionais, atividades de aprendizagem *on-line* e instrumentos de avaliação para um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância. O curso foi baseado no modelo de EAD em rede, ou seja, Educação a distância desenvolvida em ambiente informatizado, segundo os modelos apresentados por Peters (2004, citado por Gouvêa, & Oliveira, 2006) como os mais adotados no ensino superior a distância. Neste modelo, os seminários, *workshops*, reuniões com orientadores, professores, tutores, cursistas, grupos de estudos e “bate-papo” são realizados no ambiente virtual. Com a implementação do curso, os objetivos da pesquisa passaram a incluir a análise do discurso *on-line*, o estudo das relações de significados construídas nas interações *on-line*, visando estabelecer a mediação pedagógica, a investigação da formação de comunidades virtuais de aprendizagem e das representações sociais que são geradas e difundidas nessas comunidades, identificando-se a partir desses elementos a concepção de ensino e aprendizagem que se constrói neste contexto.

Braz da Silva (2010) destaca como um dos desdobramentos inovadores do projeto o “caráter experimental da proposta, cujo projeto de ação consiste na implementação do Curso ALFA, representando a intervenção no cenário educacional das diversas realidades locais” (p.

MIFORCAL correspondeu a um programa de colaboração científica e técnica, no qual foi proposto o desenvolvimento de um percurso formativo para professores da Educação Básica articulado a um plano de mobilidade para a pesquisa, criando uma parceria do ponto de vista do intercâmbio de experiências formativas e da investigação das realidades locais envolvidas. O projeto contou com a participação de dez instituições de seis países diferentes (Itália, Espanha, Portugal, Argentina, Brasil e Paraguai), tendo como instituição coordenadora a Universidad Ca’Foscari di Venecia. A estrutura do **Projeto ALFA-MIFORCAL (2005-2009)**, em seu percurso de adaptações as realidades locais, incluiu o desenvolvimento, implementação e avaliação de modelos de formação de caráter experimental, interdisciplinar e de construção coletiva, inserindo o grupo como uma coletividade multicultural, e, como tal, possuiu uma raiz investigativa que se refletiu nos princípios teóricos nos quais se baseou e nos desdobramentos inovadores propostos (<http://www.univirtual.it/miforcald>).

¹ **Projeto ALFA** (América Latina – Formação Acadêmica) é um programa de cooperação internacional entre instituições de ensino superior da Europa e América Latina. **Rede ALFA-**

248). Convém reconhecer que no desenvolvimento das atividades do curso estavam presentes elementos que são determinantes para alcançar os objetivos na formação profissional continuada, tais como: a) os elementos contextuais e interculturais; b) os agentes, como professores tutores e professores cursistas, envolvidos no processo; c) os fatores institucionais de cada realidade universitária; d) as representações e imaginários que se constroem na delicada e transparente rede virtual de aprendizagem “tecida” pelo sistema relacional de origem sociocultural dos indivíduos; f) os discursos verbais, escritos e simbólicos, integrando, assim, uma forma de percepção da realidade do indivíduo, na qual este se constitui desde vários aspectos como sujeito social e histórico, isto é, desde o familiar, laboral, profissional, afetivo, político, religioso, comunitário, cultural e demais dimensões, as quais integram a realidade social.

Neste complexo contexto virtual, no qual se desenvolve uma série de atividades de ensino e aprendizagem, determinadas pelas finalidades educacionais do percurso formativo criado, os atores sociais têm a possibilidade de entrar em contato com novos fenômenos ou com os mesmos fenômenos revestidos de uma nova roupagem, de modo que criam representações sociais nesse processo de apropriação da “novidade”. A nova realidade formativa, determinada pelos objetivos a serem alcançados, é mediada pelas representações sociais, articulando os vários elementos constituintes, entre eles, a subjetividade, a diversidade e a alteridade.

Este trabalho tem por objetivo apresentar, à luz da Teoria das Representações Sociais, a análise de um fórum de discussão didático realizado com professores da rede pública e particular das escolas brasileiras de Educação Básica, no âmbito de um curso de formação continuada a distância do Projeto ALFA-MIFORCAL (2005-2009). Com base na análise deste fórum, foram identificadas as representações sociais das tecnologias para os professores participantes, tendo como recorte o módulo temático “O adolescente e os espaços de aprendizagem virtuais”, no qual se utilizou como termo indutor “O adolescente e a escola na contemporaneidade”. Este módulo teve como proposta discutir os vínculos psicossociais do adolescente na contemporaneidade e as relações que este adolescente estabelece em situações de

aprendizagem formal e não formal envolvendo espaços virtuais.

Conceito de representações sociais

A teoria das representações sociais, segundo a abordagem de Moscovici (1978, 1981, 1984, 1988, 2003), constitui-se em um domínio de pesquisa que busca compreender o modo pelo qual o significado é atribuído ao objeto; como os atores sociais interpretam o universo social; as relações sociais em função das representações elaboradas; e como estas representações são integradas ao sistema cognitivo preexistente dos sujeitos sociais (Jodelet, 2001). O autor argumenta que a psicologia social tem como função estudar as representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto. A representação possui origem no coletivo, é compartilhada pelos indivíduos em seus grupos sociais de referência, constituindo-se em construções coletivas que definem a realidade social.

Ibañez (1990) apresenta a representação social como um conceito polissêmico, complexo, difícil de encerrar-se em uma expressão condensada. O conceito de representação social não é abordado como um conceito acabado, de modo que, para entendê-lo, realizam-se aproximações aos elementos e características que o definem.

Em seu estudo seminal, acerca da representação da Psicanálise, Moscovici (1978) afirma que a representação social é uma modalidade particular do conhecimento, cuja função é a elaboração dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. É um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças a qual os homens fazem inteligível a realidade física e social, se integram num grupo ou em uma relação cotidiana de intercâmbios, liberam os poderes de sua imaginação. Corresponde a um universo em que estão presentes os sistemas de valores, noções e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para orientar-se no contexto social e material. Ampliando a definição, as representações sociais são constructos cognitivos compartilhados na interação social cotidiana que fornecem aos indivíduos um entendimento de sentido comum.

Segundo Moscovici (1981), por intermédio da arte da conversação, é criada “uma comunidade de significados entre aqueles

que participam dela” (p. 186). As representações sociais carregam esses significados, de modo que consistem em um “conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais” (Moscovici, 1981, p.181). Além disso, correspondem a um sistema com lógica e linguagem próprias, no qual o sujeito atribui sentido à sua experiência no universo social, lançando mão, para isso, de estruturas de classificação e interpretação fornecidas pela sociedade. Tal sistema determina “o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos” e rege, “subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1978, p. 51).

O cenário educacional é um espaço repleto de relações de interação entre os agentes envolvidos. Olhando para este cenário, a argumentação de Gilly (2001) destaca que “o interesse essencial da noção de representações sociais para compreensão dos fatos da educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (p. 321). Nesse sentido, o processo educacional e suas interações demandam uma interpretação do cotidiano escolar, presencial ou virtual, e não simplesmente uma reprodução da realidade escolar, como enfatiza Gilly (2001), ao afirmar que “a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-las” (p. 323).

Em outro sentido, as representações sociais aludem ao conhecimento. Considerar um conhecimento a partir de vários pontos de vista e reorganizá-lo em função dos diferentes contextos é o que garante a aprendizagem no seu nível mais profundo. Beiller (1997) sustenta que a heterogeneidade de uma equipe de aprendizes rompe com a possibilidade de aprender como um padrão, porque destaca o modo pelo qual cada sujeito coloca em ação suas inquietações ou suas hipóteses de pesquisa. Uma equipe de aprendizes, formada por alunos e professor, se constitui na interação, no trabalho compartilhado e colaborativamente significativo. Nas opiniões de Saso, Aguadé, Gallart e Carol (2002) e de Martínez (1998), o significado muda por meio do processo interpretativo que desenvolve o sujeito, mediante a interação social nos espaços virtuais.

Com base na perspectiva teórico-metodológica das representações sociais, segundo Moscovici (1978, 1981, 1984, 1988, 2003), pode-se também afirmar que cada professor faz parte de um grupo profissional que constrói suas concepções ao longo da interação com o entorno social, as quais se encontram refletidas em sua prática profissional. Tais concepções caracterizam as ações dos professores como membros de determinado grupo, de modo que as representações sociais construídas por estes professores permitem que se identifiquem as decisões que estes tomam quanto ao que é legítimo ensinar, o como ensinar, em que velocidade e ao tempo a ser dedicado a cada tema para cumprir ou não o programa curricular, ou seja, permite que se compreendam as razões pelas quais o conhecimento é ensinado desta ou daquela maneira (Braz da Silva & Mazzotti, 2009). Tais concepções se expressam em termos dos elementos presentes no cotidiano pedagógico, presencial ou virtual, formando uma rede de relações carregadas de significados. Este cotidiano se constitui na prática profissional e consiste em “*lócus*” de produção e circulação de representações. A Teoria das Representações Sociais compreende essas concepções como representações ativamente constituídas pelos indivíduos em seus grupos de referência, ou seja, uma representação social não é uma mera recepção de imagens, ideias, opiniões, nem o objeto representado é uma cópia. De fato, o objeto é para o grupo que o considera como tal por meio das interpretações as quais esse grupo efetiva. Neste movimento, o sujeito também se constitui enquanto tal, situando-se na esfera social e material.

Nos fóruns virtuais, espaço de análise deste trabalho, os repertórios linguísticos ou universos semânticos produzidos pelos participantes contêm elementos significativos que envolvem aspectos cognitivos, simbólicos e afetivos, por conseguinte, o investigador deve ter cuidado neste processo de análise. Toda a representação é de algo – objeto – e por alguém – sujeito ou grupo social. Ao tomar as decisões de análise, convém levar em conta, conforme argumenta Sá (1998): a) enunciar o objeto de representação que se decidiu estudar, descartando a influência das representações de objetos próximos ao de interesse; b) determinar os sujeitos em termos de grupos, povoações, camadas ou conjuntos sociais – em cujas

manifestações discursivas e de comportamentos se estuda a representação; c) determinar as dimensões do contexto sociocultural onde se desenvolvem os sujeitos e grupos, suas práticas particulares, redes de interação, instituições ou organizações implicadas, meios de comunicação ao acesso dos grupos selecionados, normas ou valores relacionados com o objetivo de estudo. É um processo dialético, em que se enriquece e se modifica ao mesmo tempo em que se alcança.

Aspectos do desenvolvimento metodológico

Neste trabalho, será apresentada a análise das interações envolvendo professores tutores e professores cursistas do curso de “Ciências da Educação”, na modalidade de formação continuada a distância, do Programa Internacional de Formação Docente com participantes latino americanos – Projeto ALFA-MIFORCAL (2005-2009), realizado pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, no ano de 2009. Foi escolhido para essa análise o fórum didático virtual da disciplina “Psicologia da Adolescência”, com o recorte no módulo temático “O adolescente e os espaços de aprendizagem virtuais”. Este módulo teve como proposta discutir os vínculos psicossociais do adolescente na contemporaneidade e as relações que este adolescente estabelece em situações de aprendizagem formal e não formal envolvendo espaços virtuais. O termo indutor, ou tema indutor, como também poderia ser considerado, que serviu de fio condutor das interlocuções, foi “O adolescente e a escola na contemporaneidade”. Neste fórum participaram 2 professoras tutoras e 13 professores cursistas. O grupo de professores cursistas se constituiu em torno de 40% de homens e 60% de mulheres. A faixa etária dos professores cursistas foi de 25-50 anos. A faixa etária das professoras tutoras foi de 40-50 anos. Os dados coletados consistiram nas interlocuções entre professores tutores e professores cursistas e dos professores cursistas entre si, as quais foram registradas por escrito com a utilização da ferramenta assíncrona “fórum de discussão” no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O projeto que subsidiou a investigação proposta foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira, e foi aprovado, sendo incluído no procedimento de

coleta de dados o termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes. A análise do fórum permitiu olhar a tecnologia como um catalisador de significados, possibilitando, assim, identificar esses elementos de significação a partir da Teoria das Representações Sociais, na perspectiva de Moscovici (1978, 1981, 1984, 1988, 2003).

Para a análise das interações discursivas do fórum didático, foi utilizado o *software* ATLAS.ti. Este *software* se inclui na categoria de *softwares* conhecidos como CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). O programa ATLAS.ti, em particular, permite o manejo de dados gráficos, textuais e animados, como áudio e vídeo, a partir do uso de uma unidade hermenêutica, a qual integra informação, da qual é possível extrair um conjunto de relações conceituais que servem de norteadores para a aquisição de uma visão de conjunto do objeto de investigação (Muhr, 1991). As unidades de sentido representam nodos $[x, y]$, onde x corresponde à quantidade das citações às quais estas unidades estão relacionadas e y corresponde à quantidade de ligações estabelecidas.

Resultados e discussão

Nesta seção, será apresentada a rede semântica representativa dos elementos significativos e dos encadeamentos que emergiram da análise das interações discursivas entre os participantes do fórum de discussão didático.

Resultados

No fórum sobre “O adolescente e os espaços de aprendizagem virtuais”, foi possível identificar, nas interações discursivas entre professores tutores e professores cursistas e entre os professores cursistas entre si, um elo no encadeamento dos argumentos utilizados. A rede semântica representativa dessa análise, apresentada na Figura 1, destaca, em seu desenho, os elementos e vínculos de significação relacionados ao papel atribuído ao professor e ao perfil atribuído aos adolescentes no contexto da contemporaneidade, o qual é caracterizado e definido pelo que se denomina em várias instâncias da sociedade e do cenário educacional como “novas tecnologias”.

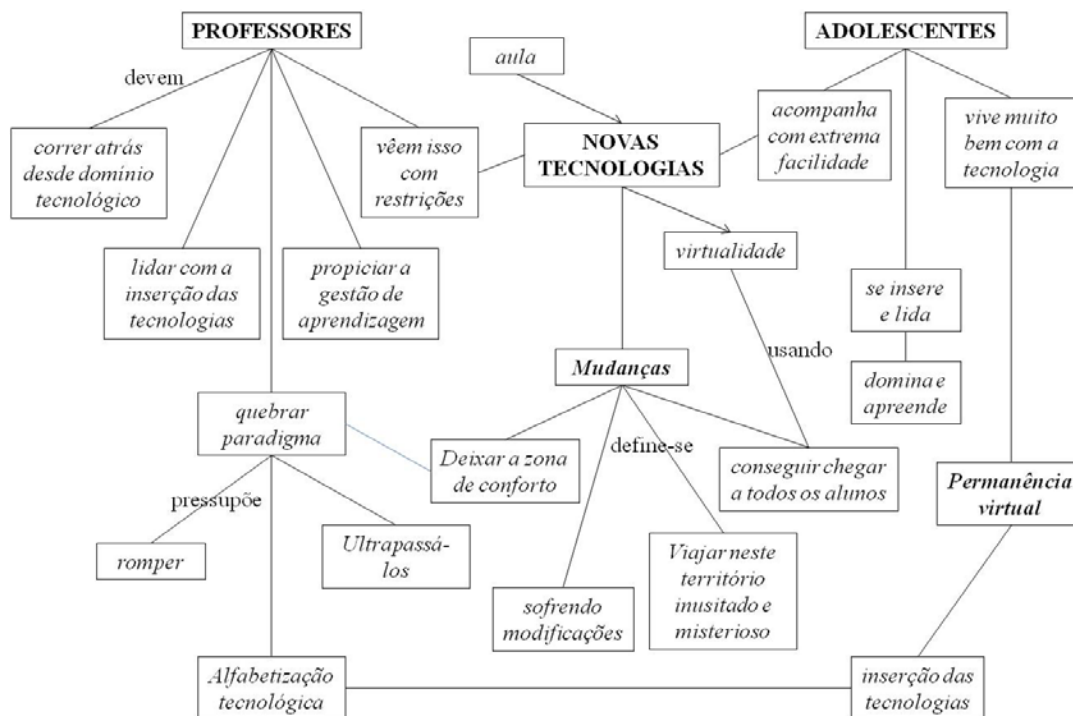


Figura 1 - Rede semântica do fórum “O adolescente e os espaços de aprendizagem virtuais”

Esse elo corresponde, portanto, ao termo “novas tecnologias”, sendo a qualificação “nova” caracterizadora das tecnologias utilizadas na contemporaneidade, as quais têm por suporte a Internet. Esse elo funciona como um divisor de águas, no sentido de caracterizar os adolescentes como competentes usuários e os professores como desatualizados frente às mudanças no cenário educacional trazidas pela virtualidade, permitindo inferências sobre o perfil dos adolescentes, o papel dos professores e as relações de ensino e aprendizagem no contexto contemporâneo.

Algumas expressões podem ser destacadas no discurso dos professores cursistas, em referência ao modo como os adolescentes lidam com as tecnologias, que caracterizam esses adolescentes como usuários mais frequentes e hábeis dessas “novas tecnologias”. As expressões são do tipo: “vive muito bem com a tecnologia”, “se insere e lida nessa e com essa nova conjuntura”, “acompanha com extrema facilidade o percurso meteórico da inserção das novas tecnologias, no seu próprio cotidiano”, “domina e apreende com facilidade todas as inovações tecnológicas”.

A primeira expressão “vive” marca o lugar da tecnologia como um espaço de existência, isto é, situa a tecnologia em uma posição de convivência harmoniosa com o mundo, com o conhecimento, com a realidade, ou seja, o

espaço do conhecido pelo adolescente. Igualmente as expressões “se insere”, “lida”, “acompanha”. “domina”, configuram o ingresso ou domínio no saber tecnológico. Desse modo, é possível inferir que, para o grupo de professores cursistas, o perfil desses adolescentes encontra-se definido pelas capacidades desenvolvidas de viver, lidar, dominar e analisar seu percurso tecnológico no mundo contemporâneo.

Em contraposição aos adolescentes como hábeis usuários das ferramentas tecnológicas, os docentes são representados como pessoas com menos domínio desse conhecimento. As expressões que são mais representativas dessa lacuna correspondem: “*estão até tentando correr atrás desde domínio tecnológico*”, (tem que) “*quebrar paradigma*”, “*romper paradigma... ultrapassá-los*”, “*veem isso com restrições*”, “*lidar com a inserção das tecnologias no espaço escolar*”, “*devem propiciar a gestão de aprendizagem em detrimento dos saberes institucionalizados*”.

Postman (1999) faz uma reflexão sobre o significado das crianças estarem mais bem informadas do que antes e afirma que isso evidencia que as diferenças entre adultos e crianças estão desaparecendo, o que pode implicar que o cotidiano dos adolescentes está sendo impregnado por significativas mudanças trazidas pelo ambiente informacional. O clima

de interação, de novo espaço para a troca de saberes, encaminha as situações desse cotidiano para um ciclo de inovação gerador de conhecimentos, ideias e representações.

No que se refere ao papel a ser desempenhado pelos docentes neste novo cenário, destaca-se, no desenho da rede semântica, a importância assumida pela “alfabetização tecnológica”, como uma necessidade para que esses profissionais possam aprender a lidar com a “inserção das tecnologias”, de modo a dar conta de uma “gestão de aprendizagem”. A ênfase recai no sentido de “quebrar”, “romper”, “ultrapassar” paradigmas, o que metafóricamente os situa atrás de uma barreira, fora de um lugar no qual deveriam estar ou tentando entrar em um lugar de difícil acesso para eles.

As “novas tecnologias” aparecem relacionadas ao termo “mudanças”, definido por expressões do tipo: “*viajar neste território inusitado e misterioso*”, “*deixar a zona de conforto*”, “*fórmula para conseguir chegar a todos os alunos*”, “*os papéis adotados pelos professores estão sofrendo modificações*”, (...) “*situações ensino e aprendizagem precisam incluir a virtualidade*”. A relação entre uma atitude de mudança e a “alfabetização tecnológica” aponta, portanto, para implicações no sentido de que os docentes precisam deixar a “zona de conforto” e assumirem o desafio de lidar com situações de ensino e de aprendizagem que envolvam a virtualidade como ponto de aproximação aos alunos.

Gouvêa e Oliveira (2006) destacam que diversas pesquisas sobre a questão da inserção das tecnologias na prática pedagógica apontam para a necessidade de se proceder a um exame crítico no que diz respeito às “relações que se estabelecem entre os sujeitos em processo de ensino-aprendizagem nos quais as tecnologias da informação e comunicação (TIC) se fazem presentes” (p. 7). Isso exige um repensar do fazer pedagógico no cotidiano escolar presencial, que vai se refletir nas escolhas que esses profissionais farão em sua prática nos espaços formais, como a sala de aula, nos espaços informais, como museus e centros de ciências, incluindo os espaços virtuais, nos quais a tecnologia já convive no dia a dia da sociedade.

Desta análise semântica, é possível inferir que as tecnologias se apresentam no contexto educacional como algo novo que mobiliza conversações, em alguns casos, ancoradas em

conflitos, em outras sustentadas em consensos, ou seja, mobilizam em torno de si uma atmosfera de interação dos envolvidos no processo de tornar familiar o que causa certo estranhamento por seu caráter de “inovação”. A apropriação deste “algo” não familiar produz sentidos que fazem emergir também novos aspectos definidores do clima escolar. Esses aspectos se refletem no currículo, na avaliação, nas estratégias de ensino e de aprendizagem, nos vários elementos decorrentes e componentes do horizonte educacional e que também se refletem na voz docente. A configuração desses elementos define critérios de qualidade para educação, podendo influenciar as políticas públicas. Este cenário de inserção do “novo”, do não familiar, é propício para a criação de representações sociais (Moscovici, 2003; Jodelet, 2001). Com base no fórum analisado neste trabalho, a tecnologia pode ser identificada, nas interações discursivas entre professores tutores e professores cursistas e entre os professores cursistas entre si, como um objeto de representação social, devido ao seu caráter mobilizador, carregado de elementos inovadores ou revestidos deste aspecto de inovação, que se expressa no delineamento de relações definidoras de atitudes e orientadoras das ações desses profissionais em sua prática.

Discussão

Conforme as argumentações desenvolvidas por Jodelet (2001), as representações sociais são construções coletivas, frutos da interação entre indivíduos, integrados em determinadas culturas que, ao mesmo tempo, produzem uma história individual e social. A modificação ou transformação nas condições de vida de uma sociedade provoca reelaborações, transformações, mudanças nas concepções sobre os fenômenos que surgem no horizonte social. O processo de apropriação desses fenômenos é produtor de sentidos e envolve o que Gilly (2001) denomina mecanismos de contextualização e descontextualização, os quais permitem a transmissão social do conhecimento.

A análise desenvolvida neste trabalho considerou um fórum didático *on line* sobre o adolescente e os espaços virtuais de aprendizagem. Na análise das interações entre os professores participantes, sustentada em

redes semânticas, a tecnologia se configurou como objeto de representações sociais. As relações em torno desse objeto apresentam a virtualidade como um divisor de águas no que se refere ao perfil do adolescente e ao papel do professor na contemporaneidade.

Em uma análise sobre a presença da virtualidade no mundo social e, por extensão, no cenário educacional, Braz da Silva (2010) argumenta que a novidade “passa a fazer parte da construção curricular, seja na inserção de um novo conteúdo, uma nova disciplina, um novo recurso didático, uma nova modalidade de ensino ou de avaliação, gerando mudanças de opiniões, concepções, comportamentos e atitudes” (p. 250).

Deste modo, este contexto é propício para a produção coletiva de diversos significados a respeito desse novo fenômeno da contemporaneidade, a presença do virtual, trazida pelo desenvolvimento da tecnologia, em particular, com o advento das tecnologias da informação e comunicação. Neste processo, os professores, os quais correspondem aos mais imediatos difusores de fenômenos no cenário educacional, consistem em um grupo social gerador de representações sociais acerca das tecnologias, procurando torná-la familiar em seus vários aspectos e desdobramentos. Enfatizando novamente um dos argumentos de Moscovici (2003), “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar” (p.54), por isso criamos as representações sociais.

O tema tecnologia surge provocando a troca de ideias, que emergem da interlocução impregnadas de percepções, concepções de mundo, vivências e experiências pessoais, estabelecendo uma articulação entre significados intersubjetivos e significados sociais. A representação social de tecnologia aparece, nas interações discursivas analisadas, associada às mudanças que a presença do virtual traz ao cotidiano social e profissional dos indivíduos. Demo (1998) aponta que presença é indispensável ao se considerar o processo de aprendizagem e destaca que o que muda nos tempos atuais, em que as tecnologias ocupam seu espaço em nossas práticas profissionais e cotidianas, é a “descoberta da presença virtual, ou seja, de um tipo de presença a distância” (p.61).

Entretanto, isso, em hipótese alguma, pode significar uma ausência do trabalho pedagógico do professor. Mas estes professores precisam se

sentir preparados para lidar com os recursos tecnológicos de forma crítica, sem considerá-los invasores de seu espaço ou partir para um endeusamento de suas potencialidades. Na análise das interações discursivas, os professores são vistos como despreparados e, portanto, precisando buscar o que se poderia ser chamado de uma equiparação com seus alunos adolescentes, os quais são considerados sintonizados com a tecnologia.

Os participantes do fórum didático trazem presentes em suas representações sociais a vivência e as experiências da realidade cotidiana, e ao interagirem expressam em seus discursos posições vinculadas às problemáticas de cunho social, fazendo uso de certas expressões carregadas de significado. Uma dessas expressões significativas, destacada anteriormente em referência ao papel dos professores, aponta para a necessidade de se “correr atrás do domínio tecnológico”, e no que se refere ao adolescente, também já destacado, o fato de que “vive muito bem com a tecnologia” e que “domina e aprende”. Essas duas últimas expressões aparecem associadas à emblemática expressão “permanência virtual”, o que implica uma relação de contradição verbal acerca da tecnologia, expressando a continuidade de algo cuja materialidade não envolve a presença física. Pode-se afirmar ainda, emergindo do empreendimento de análise, que existe uma representação social do professor enquanto profissional defasado do contexto tecnológico no qual vive e uma representação social do adolescente como um indivíduo que vive confortavelmente imerso nesse contexto.

No que diz respeito às relações de ensino e aprendizagem, o que se destaca é a importância dos professores estarem preparados para “propiciar uma gestão de aprendizagem”, sem esclarecer o que efetivamente isso significa. Porém, observando a rede semântica, é possível buscar uma relação dessa gestão com o objetivo de se “conseguir chegar a todos os alunos”, ou seja, o alcance da tecnologia. Entretanto, esse alcance não poderia ser apenas reduzido ao acesso, como analisa Barreto (2009), ao afirmar que confundir o acesso às tecnologias com aprendizagem resulta em supor que a razão de ser do ensino só exista entre os “absolutamente excluídos” (p. 113) e que as condições concretas desse acesso não impliquem aprendizagens diferentes. Pensando para além desse acesso, é o processo de apropriação das

tecnologias pelos atores sociais envolvidos no cenário educacional que precisa ser considerado, o que significaria no caso dos professores mudanças que permitissem a saída da “zona de conforto” e o embarque em uma viagem pelo “território inusitado e misterioso” do universo tecnológico.

Considerações finais

A identificação das representações sociais permite definir os grupos de pertença desses professores, tutores e cursistas, em uma determinada realidade sociocultural. Dentro deste contexto, esses profissionais criam e divulgam determinadas crenças, valores, conceitos, circunstâncias subjetivas e objetivas que influenciam o processo de constituição e apreensão dos objetos representacionais. Jovchelovitch (2007) argumenta que os temas, as ideias e as significações contidas nas representações revelam os elos simbólicos estabelecidos pelos atores sociais e os recursos utilizados nas formulações que constroem sobre o mundo-objeto.

As interações discursivas são “*lócus*” de mediação, fazendo emergir os elos que se encontram interligados pelos processos de significação, como a descontextualização e recontextualização, os quais envolvem a seleção e a organização da informação e implicam em produção de representações sociais (Gilly, 2001). Conforme Moscovici (2003) salienta, “nossas ideias, nossas representações, são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos das coletividades às quais pertencemos” (p. 221). Deste modo, as representações sociais não estão limitadas a simples descrições de seus conteúdos, mas incluem ideias e imagens para as quais os atores sociais atribuem sentidos, baseados em uma seleção como princípio organizador do discurso.

No fórum de discussão analisado, é possível assumir, do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais, que o fenômeno tecnologia consiste em um objeto gerador de representações sociais, pois mobiliza conversações, opiniões, atitudes, apresentando uma relevância sociocultural para o grupo (Sá, 1998).

Um desdobramento futuro deste trabalho consiste em refinar a análise da rede semântica, incluindo um mapeamento das diferentes

expressões metafóricas envolvidas nas interações discursivas, ampliando a discussão sobre as relações de significados que se estabelecem com os elementos da rede e permitir, deste modo, identificar outras representações sociais acerca das tecnologias que são difundidas e circulam na prática pedagógica dos professores. Um argumento em favor dessa perspectiva de análise é apresentado por Castorina (2007), segundo o qual não é possível conhecer a sociedade e sua história sem as metáforas sociais, pois estas constituem uma parte do sentido comum historicamente constituído, sendo matéria prima ao se pensar nos processos de produção do conhecimento. Deste modo, os juízos dos indivíduos dependem não somente de suas habilidades intelectuais, mas também em grande medida dos cenários em que pensam.

A relevância da metáfora consiste em “visualizar” imagens, crenças, sentimentos, que incorporam o sistema cognitivo do outro. Não é somente um jogo de palavras, envolve a capacidade de ler os elementos culturais e pessoais que se encontram nas construções metafóricas. A presença metafórica não se refere exclusivamente às experiências individuais, mas envolve também as relações sociais entre os interlocutores, das quais emergem as representações sociais enquanto construções coletivas que se refletem na linguagem cotidiana.

Finalizando, é importante destacar a necessidade de se desenvolver ferramentas analíticas que nos permitam entender o processo de produção do conhecimento a partir da apropriação dos fenômenos que emergem nas relações sociais e culturais que vão construindo a realidade.

Referências

- Barreto, R. G. (2009). *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Beiller, A. (1997). *Proposta de um ambiente hipermídia que permita ao leitor desempenhar o papel de criador de significado*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Braz da Silva, A. M. T. (2010). Proyecto ALFA-MIFORCAL: la contribución de la teoría de las representaciones sociales para el estudio de las comunidades virtuales de aprendizaje. *Rivista Formazione & Insegnamento*, VIII (1-2), 243-254.
- Braz da Silva, A. M. T., & Mazzotti, T. B. (2009). A Física pelos professores de Física: a contribuição da Teoria das Representações Sociais. *Ciência e Educação* (UNESP), 15(3), 291-304. Recuperado em 29 de outubro de 2010, de <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/>.
- Castorina, J. A. (2007). La adquisición de los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. In J. A. Castorina (Org.), *Construcción conceptual y representaciones sociales* (pp. 239-256). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Demo, P. (1998) Professor & Teleducação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 26 (143), 52-63.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da Educação. In D. Jodelet (Org.), *As Representações Sociais* (pp. 321-41). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gouvêa, G., & Oliveira, C. I. C. de (2006). *Educação à distância na Formação de professores*. Rio de Janeiro: Vieira&Lent Casa Editorial Ltda.
- Ibañez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As Representações Sociais* (pp. 17- 44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: representations, community and culture*. London: Routledge (UK).
- Martínez, R. A. L. (1998). *O planejamento educacional no sistema estadual de educação (SEC) no Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado, Universidade Pontifícia de Salamanca, Salamanca.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores (Trabalho original publicado em 1961).
- Moscovici, S. (1981). Representación Social. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition perspectives on everyday knowledge* (pp.181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of Social Representations. In M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Paris-Cambridge: Maison des Sciences de l'homme; Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Muhr, T. (1991). ATLAS/ti: a prototype for the support of text interpretation. *Qualitative Sociology*, 14 (4), 349-71.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Saso, C. E., Aguadé, I. P., Gallart, M. S., & Carol, R. V. (2002). *Comunidades de aprendizagem: transformar la educación*. Barcelona: Editora Graó.

Enviado em Dezembro de 2010

Aceite em Abril de 2011

Publicado em Julho de 2011

Sobre os autores:

Alcina Maria Testa Braz da Silva – Professora Adjunta e Pesquisadora, PPG Ensino de Ciências – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro/IFRJ e Pesquisadora colaboradora, PPG Psicologia – Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO – Brasil.

Gustavo Daniel Constantino – Professor Adjunto e Pesquisador, Departamento de Tecnologias/TIC – CIAFIC/CONICET – Argentina.

Vânia Ben Premaor – Doutoranda em Psicologia, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires UCA – Argentina.