

## **A PRÁTICA EXPLORATÓRIA NA INTERNET: ENQUADRES E O MODELO 3C EM UM PÔSTER VIRTUAL COLABORATIVO**

### **Exploratory Practice on the internet: frames and the 3C model in a virtual collaborative poster**

Sabine Mendes Lima MOURA  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

**RESUMO:** *O presente artigo analisa a construção de um pôster virtual, a partir do conceito de Trabalho Colaborativo Apoiado por Computador (ELLIS et al., 1991). O pôster foi construído por membros do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, considerando seus princípios de atuação (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), e analisado a partir dos conceitos de enquadre e laminação (GOFFMAN, 2012) e do modelo de interação mediada 3C (FUKS et al., 2002). O objetivo da análise foi entender até que ponto o tipo de trabalho que fazemos presencialmente pode se beneficiar com a transição para ambientes virtuais. Nesse sentido, destaco a importância das atividades de pré-estruturação e coordenação em trabalhos enquadrados como colaborativos, bem como a contribuição do foco interacional no estudo das limitações e possibilidades de ressignificação dos recursos da internet, sugerindo que a área de linguagem-em-interação pode colaborar, diretamente, com a área de desenvolvimento groupware.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Exploratória; Trabalho Colaborativo Apoiado por Computador; Modelo 3C; Enquadres; Pôster Virtual.

**ABSTRACT:** *The present article analyzes the construction of a virtual poster, based on the concept of Computer Supported Collaborative Work (ELLIS et al., 1991). The poster was constructed by members of the Exploratory Practice group in Rio de Janeiro, considering their acting principles (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), and its analysis was based on the concepts of frame and lamination (GOFFMAN, 2012) and on the mediated interaction 3C model (FUKS et al., 2002). The objective of the analysis was to understand the extent to which the kind of work we perform face-to-face can benefit from the transition to virtual environments. In this sense, I highlight the importance of pre-structuring and coordination activities within work framed as collaborative, as well as the contribution of the interactional focus for the study of the limitations and the possibilities of resignifying internet resources, suggesting that the area of language-in-interaction can collaborate, directly, with the area of groupware development.*

**KEYWORDS:** Exploratory Practice; Computer Supported Collaborative Work; 3C model; Frames, Virtual Poster.

## 1. Introdução

Em um momento de franca busca pela renovação paradigmática em Ciências Sociais e Humanas (SOUZA SANTOS, 2010), ferramentas analíticas desenvolvidas pelo próprio praticante nas situações pedagógicas e profissionais investigadas ganham espaço em propostas como a Pesquisa-ação, a Prática Reflexiva e Prática Exploratória (PE; MILLER, 2001). Influenciada pelos movimentos emancipatórios do século XIX e XX (HANKS, 2017), a pesquisa do praticante em contextos educacionais pode ser inserida em um paradigma qualitativo-participativo (LINCOLN e GUBA, 2010), cujos processos textuais transpõem e recontextualizam vozes socialmente excluídas como dados, tornando-as capazes de transitar entre os contextos do praticante e o contexto acadêmico (MOURA, 2016, p.160). O descrever/narrar desses percursos investigativos pode ser entendido como parte de um compromisso ético em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008) por trazer à tona vozes e agendas não comumente prestigiadas no fazer acadêmico.

Em meio a essa “família” de abordagens (HANKS, 2017, pp. 28-30), a PE se destaca por, diferentemente da Prática Reflexiva, ir além do pensamento crítico *sobre* o contexto estudado, ressignificando, por meio da ação cotidiana, atividades já existentes *no* contexto. Exercícios de leitura e produção textual em uma sala de aula, por exemplo, são transformados em Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) que oferecem oportunidades de “trabalhar para entender” (ALLWRIGHT e HANKS, 2009) questões relevantes para os praticantes sem eles que interrompam sua prática comum. Diferentemente da Pesquisa-ação, a PE inclui, explicitamente, alunos, administradores e outros atores envolvidos no processo educacional como co-pesquisadores, priorizando o trabalho para o entendimento de suas questões em vez da resolução de problemas (HANKS, 2017, pp 26-27). Seu foco de atuação está posto, portanto, na integração – entre praticantes; entre prática cotidiana e pesquisa.

Nesse sentido, torna-se altamente colaborativa, rompendo com o paradigma educacional de comando e controle (FUKS et al., 2012) que visa preparar para a reação a procedimentos definidos, por meio da realização de atividades pré-selecionadas, preferencialmente, de forma individual. A proposta da PE coaduna com as demandas de

uma sociedade da informação, em que “trabalhadores do conhecimento” substituem, paulatinamente, uma organização verticalmente imposta “por outra menos hierarquizada e mais participativa, onde predominam a comunicação, a coordenação e a cooperação” (FUKS et al., 2012, p. 3). Essa organização é, quase sempre, mediada por computadores e outros dispositivos eletrônicos.

Como membro do grupo de PE do Rio de Janeiro, sediado na PUC-Rio, observo que, ao longo de nossos encontros, hierarquias são questionadas, enquanto buscamos incluir os pontos de vista de todos os pesquisadores-praticantes chave (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). O grupo é composto por professores universitários em instituições públicas e particulares de ensino, alunos de pós-graduação e especialização, professores e alunos das redes pública e particular de ensino e de cursos livres de idiomas, uma vez que os participantes, em sua maioria, se dedicam ao ensino-aprendizagem de línguas. Com a expansão da pesquisa em PE, por meio da realização de oficinas em diferentes instituições, a participação presencial daqueles que se incluem em nossa comunidade torna-se, por vezes, difícil e a mediação eletrônica – com a implementação de informativos virtuais e a presença em redes sociais, por exemplo – já faz parte de nossa rotina. No entanto, propostas de interação exclusivamente virtual para trabalhar com nossas questões de pesquisa ainda são raras.

As questões de pesquisa na PE, denominadas *puzzles* em inglês, podem ser descritas como “algo que nos intriga” (SENA, 2006, p. 34). São concretizações de inquietudes sobre aspectos não necessariamente positivos (MORAES BEZERRA, 2007) presentes no cotidiano dos participantes, enfatizando a “experiência vivida” (VAN MANEN, 1990) em seu contexto de prática. Ao priorizarmos “a qualidade de vida vivenciada no grupo” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 47), buscamos não dicotomizar questões relacionadas ao ensino, à matéria, à técnica e questões relacionadas à vida particular ou extra-escolar de cada participante, integrando, trazendo à consciência, tocando e enfatizando a relação entre esses âmbitos, com o foco na coconstrução de entendimentos não reducionistas (MILLER, 2012). Ainda que o foco no entendimento possa parecer um objetivo intangível ou demasiadamente óbvio para qualquer tipo de pesquisa, esse posicionamento sugere um reapropriação, por parte dos praticantes, diante dos “sempre mutáveis alvos no setor educacional, que enfatizam ‘eficiência’ e

‘performance’”, constituindo-se em um “desafio à situação política em que a mudança, qualquer mudança, é defendida à exaustão” (HANKS, 2017, p. 93, grifos da autora).

O *puzzle* que dá origem a esta pesquisa surgiu em nossas reuniões exploratórias: Como se desenvolveria o trabalho exploratório caso fosse proposto em uma plataforma virtual? Quando da elaboração do *puzzle*, alguns pesquisadores-praticantes no grupo indicaram que a interação on-line poderia ser uma forma de incluir membros mais distantes e ampliar ainda mais nossa atuação. Outros questionaram a viabilidade de se fazer esse tipo de pesquisa sem recorrer à interação face-a-face. Tentando aprofundar-me nessa questão, criei um pôster de pesquisa virtual na plataforma Lino<sup>1</sup>, uma espécie de “mural social” (WATSON, 2012), na tentativa de observar a interação decorrente. Aproveitei a oportunidade para propôr temas de discussão relacionados à tese que, naquele momento desenvolvia. A plataforma foi escolhida por ser um ambiente aberto, que não exige inscrição preliminar ou utilização de senhas de acesso, o que, a meu ver, poderia facilitar a participação daqueles que tivessem menos intimidade com os recursos de redes sociais.

Apresentei uma análise preliminar de nossa interação como trabalho de conclusão de um curso de especialização em Ensino e Tecnologia<sup>2</sup>, momento em que tive contato, pela primeira vez, com as teorias do campo de Engenharia de Software. Para apresentar e aprofundar meus entendimentos neste artigo, apresentarei os princípios de PE, originados do trabalho realizado na área ao longo dos últimos vinte e cinco anos, contextualizando as crenças a partir das quais construímos nossa comunidade. Em seguida, estabelecerei conexões entre os conceitos de enquadre e laminação (GOFFMAN, 2012) e o conceito de Trabalho Cooperativo apoiado por Computador (ELLIS et al., 1991), considerando o modelo de interação mediada 3C – Comunicação, Coordenação e Cooperação (FUCKS et al., 2002), com ênfase no desenvolvimento de dispositivos para trabalho colaborativo. Acredito que este enquadre teórico-metodológico possa lançar

---

<sup>1</sup> A plataforma pode ser acessada em: <http://en.linoit.com/>

<sup>2</sup> O trabalho em questão, não publicado, intitula-se “A Prática Exploratória na Internet: trabalhando para entender pôsteres virtuais a partir do modelo 3C e da Sociolinguística Interacional” e foi orientado pela professora Samantha Vrabl como pré-requisito para a conclusão do curso de especialização em Educação e Tecnologia da Universidade Veiga de Almeida, em 2013.

nova luz, a partir do estudo de caso aqui proposto, sobre as formas de fazer pesquisa do praticante, incentivando a utilização de ferramentas colaborativas on-line para aproximar comunidades de praticantes. Além disso, acredito que a área de desenvolvimento de *groupware* também pode se beneficiar com as contribuições do estudo interacional da situação goffmaniano.

## **2. A Prática Exploratória e os enquadres interacionais**

A PE pode ser entendida como “uma maneira de desnaturalizar nossa percepção e ‘enxergar’ nossa própria prática e as vozes que a constituem” (SETTE, 2006, p. 17, grifo do autor). Segundo Dick Allwright, idealizador das primeiras sistematizações teóricas na área, seus princípios podem “prover um *framework* para pesquisa em qualquer nível acadêmico” (ALLWRIGHT, 2003, p.3), ainda que esse não seja seu objetivo *a priori*. Ao propor seu trabalho para entender, Allwright integra a pesquisa ao cotidiano das práticas profissionais, enfatizando que o ato de pesquisar não está circunscrito ao ambiente acadêmico.

Os sete princípios do trabalho em PE (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; HANKS, 2017) surgiram das próprias vivências do grupo com suas questões. Assumem diferentes formulações (MOURA, 2016) e podem ser resumidos em: priorizar a qualidade de vida; trabalhar, primeiramente, para entender a vida na sala de aula e em outros contextos profissionais; envolver a todos no processo; trabalhar para unir as pessoas; trabalhar, também, para o desenvolvimento mútuo; integrar o trabalho para o entendimento às atividades da comunidade exploratória e fazer do trabalho uma atividade contínua. Entendo que a busca por entendimentos sobre os caminhos pelos quais esses princípios se materializam em uma proposta de colaboração on-line pode ajudar a desnaturalizar percepções sobre nossa própria prática como grupo.

A negociação de entendimentos em uma atividade exploratória pressupõe um processo de coautoria em que o relato e a reflexão se encontram. Durante sessões presenciais de consultoria em língua inglesa, inspiradas pelos princípios exploratórios, Miller (2001) observou que as pesquisadoras-praticantes descreviam, narravam e refletiam sobre as suas vidas na sala de aula, mas, metacomunicativamente, indicavam

umas às outras sua “rede complexa e dinâmica de crenças, postulados, conhecimento, questões e necessidades” (ibid, p. 371). Essa dinâmica, entendida como incomum em processos de consultoria não exploratórios, levou a autora a buscar, nos conceitos goffmanianos para linguagem-em-interação, novas formas de compreender o que ocorria em seus encontros.

Ao introduzir seu conceito de enquadre, Goffman parte da pergunta “O que é que está acontecendo aqui?” (GOFFMAN, 2012, p. 30) que pode ser produtivamente associada à forma como buscamos definir “qualidade de vida” (GIEVE e MILLER, 2008) em PE, já que interessa ao autor entender como os interactantes vivenciam a situação estudada. Goffman pressupõe que:

as definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos – pelo menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles; enquadre é a palavra que uso para me referir a esses elementos básicos que sou capaz de identificar (ibid, p. 34).

Definindo os limites do conceito de enquadre, Goffman identifica dois tipos de esquemas primários regulando a interação na sociedade ocidental. Os esquemas naturais são compreendidos como não dependentes da vontade humana e, portanto, controláveis, sem que isso signifique que os interactantes sejam vistos como responsáveis por eles. Os esquemas sociais são compreendidos como fruto de agentividade e, portanto, sujeitos a julgamentos e à sanção social. Uma atividade já significativa em termos de algum esquema primário – como uma reunião – pode ser transformada em “algo pautado sobre esta atividade, mas visto pelos participantes como algo muito diferente” (ibid, p. 71) – como uma reunião simulada – e esse processo de transcrição pode ser chamado de tonalização, termo com o qual o autor constrói uma analogia em relação às variações possíveis sobre um mesmo tema musical.

Um enquadre pode, ainda, incorporar o que o autor chama de retonalizações, i.e., versões ou transcrições de algo que já é, em si, uma versão de alguma faixa de atividade relacionada a um esquema primário – como, por exemplo, um esquete em que se busca retratar uma reunião simulada. Constrói, assim, uma espacialidade para o conceito enquadre, tornando possível a admissão de diferentes níveis de profundidade em sua análise. Segundo o autor

dada a possibilidade de um quadro que incorpora retonalizações, torna-se conveniente pensar que cada transformação acrescenta uma *camada* ou *laminação* à atividade [...] Uma é a camada mais interna, onde pode entrar em jogo a atividade dramática para absorver o participante. A outra é a laminação mais externa, a *borda* do quadro, por assim dizer, que nos diz exatamente que tipo de *status* tem a atividade no mundo real, seja qual for a complexidade das laminações internas (ibid, p. 116, grifo do autor).

A faixa resultante de um modelo simples como o de reunião e reunião simulada

exibe uma transformação e duas camadas ou laminações – o modelo seguido e o modelado, o copiado e a cópia [...]. Juntas, essas duas camadas – os acontecimentos não transformados e suas tonalizações – constituem uma ‘estratificação’ relativamente simples, com duas camadas, não muitas: numa palavra a estratificação que é superficial, não profunda” (ibid, 2012, p. 200, grifo do autor).

Miller (2001, p. 323) evoca a noção de laminação como algo “útil também para explicar como alguns contextos situacionais são trazidos à cena enquanto outros são inibidos e se tornam cenário”. Na interação em PE, esse tipo de observação se torna fundamental, uma vez que buscamos, justamente, trazer à tona questionamentos emergentes. Considerando as possíveis limitações de um trabalho em PE mediado por computadores, partimos da noção de que os praticantes precisam elaborar suas intervenções “nas estruturas de linguagem definidas pelos elementos de expressão e de percepção disponíveis no ambiente” (FUKS et al., 2002, p. 5). Tais estruturas podem ser compreendidas como um constrangimento no nível dos esquemas primários goffmanianos, já que fazem parte das possibilidades expressivas geradas pela própria plataforma para a atividade.

No entanto, o contexto cultural, os temas abordados e os conhecimentos individuais de cada interactante também influenciam cada negociação, abrindo caminho para o que Goffman chamaria de (re)tonalizações. Cada retonalização abriria novas laminações ou faixas de compreensão, coexistentes ao longo do processo. No caso de nossa interação no *Lino.it*, compreendo que temos uma retonalização da atividade de construção de um pôster exploratório presencial em pôster virtual. Essa atividade, quando realizada presencialmente, é colaborativa e altamente integrada, ao passo que sua

transposição para a plataforma poderia estar no âmbito das “atividades colaborativas fracamente integradas como as que acontecem nos chats e audio/videoconferências” (ibid, p. 1). Nesses ambientes virtuais, os interactantes agem de acordo com o que entendem do protocolo social em vigor sem que haja “mecanismos de coordenação explícitos, ficando a articulação a cargo da habilidade dos participantes em mediar as interações (a coordenação é culturalmente estabelecida e fortemente dependente da percepção mútua)” - (ibid).

Os conceitos goffmanianos de (re)tonalização e laminação poderiam ser úteis no trabalho para entender como/se a colaboração presencial se redesenha em virtual no caso dos pôsteres exploratórios. Além disso, o conceito de enquadre poderia oferecer um importante suporte para a análise de interfaces a partir de uma perspectiva de interação humanos/computadores (ELLIS et al., 1991, p. 45), em que fatores normalmente relegados a segundo plano por designers, como dinâmica de grupo e estrutura organizacional, adquirem peso fundamental. Para aprofundar as relações entre os conceitos de linguagem-em-interação e as propostas da área de Ciências da Computação, no que diz respeito ao Trabalho Cooperativo apoiado por Computador, apresentarei a concepção de colaboração sugerida pelo Modelo 3C, incluindo a discussão de alguns princípios da área da Gestalt em que se baseia.

### **3. O Modelo 3C: trabalho colaborativo e interação 2.0**

Em seu artigo seminal sobre *groupware*, baseando-se no termo cunhado por Johnson-Lenz, pesquisadores do Laboratório de Engenharia de Software da PUC-Rio (ELLIS et al., 1991) anteveem a criação de um campo de estudo multidisciplinar ao qual denominam Trabalho Cooperativo com Apoio do Computador (cf. *Computer-Supported Collaborative Work*) que surgiria da necessidade de estudar sistemas “que integram o processamento de informações e a atividade comunicativa” em futuros “espaços de trabalho eletrônicos” (ibid, p. 39). A área estudaria “como os grupos trabalham e buscaria descobrir como a tecnologia (em especial, os computadores) podem ajudá-los a trabalhar” (ibid, p. 39). Os autores definem *groupware* como “sistemas baseados em computadores que dão suporte a grupos de pessoas engajadas em uma tarefa comum (ou objetivo) e que

proveem uma interface para um ambiente compartilhado” (ibid, p. 40) e que podem ou não ter sido desenhados para a atividade colaborativa, bem como podem admitir ou não que os usuários estejam ativos simultâneamente, o que enquadraria a plataforma aqui estudada como *groupware* em tempo não real.

As noções de tempo e espaço como eixos complementares são normalmente utilizadas para caracterizar a sincronicidade ou não da interação (tempo) e sua distribuição espacial (do face a face ao à distância). A sistematização dessa interação (FILIPPO et al., 2007, p. 173) é representada no quadro a seguir:

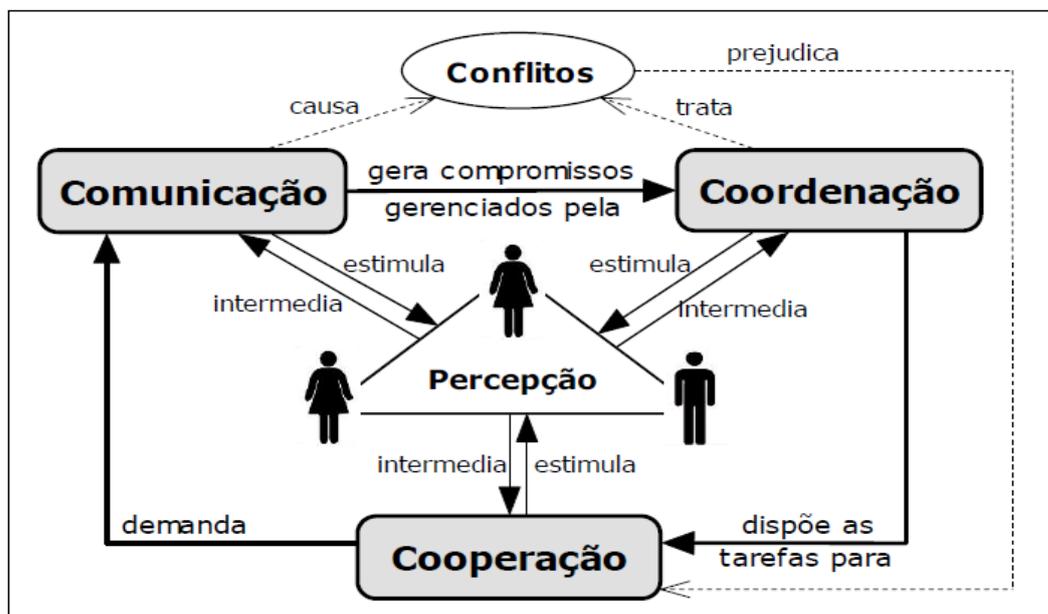
		TEMPO	
		mesmo tempo (síncrono)	tempo diferente (assíncrono)
ESPAÇO	mesmo lugar (local)	<b>Interações síncronas face-a-face</b> <i>Brainstorming</i>	<b>Interações assíncronas locais</b> <i>Post-It Notes</i>
	local diferente (distribuído)	<b>Interações síncronas distribuídas</b> Bate-papo Videoconferência	<b>Interações assíncronas distribuídas</b> Correio eletrônico Fórum

**Quadro 1.** Classificação dos sistemas colaborativos em função de tempo e espaço

A partir desse trabalho, começou-se a aprofundar o estudo do Modelo 3 C – Comunicação, Coordenação e Cooperação (FUKS et al., 2002, 2004, 2007; GEROSA et al., 2005; FILIPPO et al., 2007; PIMENTEL et al., 2008). A partir da origem etimológica das palavras (PIMENTEL et al., 2008, p. 37), traçaram-se as noções básicas em que o modelo se apoia. Assim, a ação de laborar junto (colaborar) depende do estabelecimento de uma ação comum (comunicação) em que podem ser gerados entendimentos complementares a partir da troca de mensagens/informações. Essa ação comum de trabalho depende de uma ação organizada em conjunto (coordenação) que evita que

esforços sejam desperdiçados e possibilita a ação operativa conjunta (cooperação) à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido em um espaço compartilhado.

O modelo foi, pela primeira vez, representado como um ciclo/fluxograma no trabalho de (FUKS et al., 2002, p. 4), conforme o esquema a seguir:



**Quadro 2.** O Modelo 3C - Fluxograma do modelo 3C

Essas três dimensões podem ser observadas em diferentes atividades colaborativas. Segundo os pesquisadores, “a comunicação, ou conversação consiste na troca de mensagens e na negociação entre pessoas; a coordenação consiste no gerenciamento de pessoas, suas atividades e recursos; e a cooperação é a produção que ocorre no espaço compartilhado por estas pessoas” (ibid, p. 57-58). A conversação gera compromissos que precisam ser articulados para que a soma dos trabalhos individuais gere colaboração. Nesse sentido, coordenar envolve etapas de pré- e pós-articulação (FUKS et al., 2002), sendo as primeiras, como o nome sugere, normalmente concluídas antes mesmo de o trabalho colaborativo se iniciar e as últimas referentes à etapa de avaliação e constituição de uma “memória do processo” (ibid, p. 5).

Na área de Engenharia de Software, o modelo 3C tem sido frequentemente utilizado como forma de classificar os sistemas colaborativos e, em menor escala, para implementá-los ou para adicionar inteligência ao desenho de interfaces, como os autores aqui mencionados buscam fazer. Minha proposta é de utilizá-los como ferramentas de análise para o próprio fazer colaborativo – a partir do meu olhar de usuária final – em associação aos conceitos goffmanianos que, posteriormente, podem retroalimentar a reflexão sobre o desenho de interfaces e sobre o fazer exploratório em nossa comunidade.

Antes de partir para a descrição do trabalho com pôsteres presencialmente construídos e do trabalho com o pôster virtual, interessa-me recuperar alguns princípios da Psicologia Gestalt, também mencionados pelos autores, para desconstruir os elementos do triângulo percepção que nucleia o fluxograma do quadro 2. Considerando esses princípios, é o sistema colaborativo que provê informação de percepção a partir de sua configuração, uma vez que os sentidos humanos não captam o ocorrido em lugares remotos. Os autores recuperam, a título de exemplificação, as noções de figura e fundo a partir das quais se percebe em certas imagens:

que uma parte emerge (torna-se figura) e, enquanto nossa atenção se concentra nela, o resto da imagem desaparece (constituindo-se o fundo). Quando parte deste fundo emerge tornando-se figura, a figura anterior passa a fazer parte do fundo. McLuhan [1988] estende este princípio para toda a estrutura da percepção e da consciência: em todas as situações há uma área de atenção (*figure*) e de outra área maior ainda de desatenção (*ground*), e que estas áreas interagem continuamente entre si através de uma fronteira comum que serve para definir ambas de forma simultânea – “Cada nova figura desloca a anterior de volta para o fundo” [...] McLuhan afirma que “na ordem natural das coisas, o fundo vem primeiro, e a figura emerge depois”, em outras palavras, sem fundo não há figura, o que reforça a convicção de que são necessários os 3Cs para de fato haver colaboração no seu sentido mais amplo (FUKS et al., 2007, p. 67)

Os elementos do modelo 3C e seu alinhamento aos conceitos de figura e fundo parecem ecoar as propostas de enquadre e laminações goffmanianas e prover um ferramental analítico capaz de lançar luz aos tipos de interações ocorridas em nosso pôster virtual, do qual falarei a seguir.

#### **4. A plataforma Lino e o pôster exploratório virtual**

Um dos principais desafios para a montagem de um pôster exploratório virtual – que não pretende substituir o trabalho com o pôster presencialmente construído, mas ampliá-lo ou ressignificá-lo – é a questão do espaço. Conforme dito por Schrage (1995), “é necessário espaço compartilhado para criar entendimento compartilhado” (apud FUKS et al., 2002, p. 7). Os pôsteres exploratórios presencialmente construídos são apresentados por Miller (2012) como a prática mais antiga e conhecida de coautoria entre pesquisadores-praticantes. Segundo ela

o Grupo [de PE do Rio] vê a preparação de pôsteres em particular como uma oportunidade rica para a articulação de entendimentos emergentes, mais do que a exposição de um produto acabado. Os pôsteres são tentativas situadas dos praticantes, apesar das dificuldades intrínsecas, de representar graficamente seu trabalho para o entendimento em andamento e de encorajar outros a se envolverem em diálogo, para ajudar a desenvolver entendimentos ainda mais profundos. Nós notamos com prazer como uma multiplicidade de entendimentos emerge a cada nova apresentação do mesmo pôster. (MILLER et al., 2009, p. 230).

Incluindo diferentes tipos de materiais (como peças de um quebra-cabeças a serem remontadas durante a apresentação, citações, pesquisas, desenhos, espaços interativos, etc.), parte do apelo exercido pela construção de pôsteres (para jovens e adultos) parece estar no espaço que dão para a “combinação de habilidades intelectuais e manuais, para a negociação de ideias e de decisões estéticas, bem como a possibilidade de trabalhar colegiadamente – uma mistura produtiva de ‘fazer’ e ‘ser’” (ALLWRIGHT e HANKS, 2009, p. 231).

A plataforma Lino, aberta e livre de senhas, é bastante acessível a usuários menos habituados à navegação na Internet. Sua interface é semelhante à de uma cartolina, material mais usado para a confecção de pôsteres presenciais. Além disso, disponibiliza recursos de inserção multimidiática (de fotos, vídeos, apresentações eletrônicas e post-its coloridos), que, em sua configuração final, se assemelham a colagens nos fundos

disponíveis para a tela. Nesse sentido, extrapola as possibilidades de interação material disponíveis na confecção de um pôster presencial. O fundo escolhido por mim, uma réplica de cortiça, sugeria, também, a aparência de um quadro comum.

Segundo Watson (2012), plataformas como o Linoit e o Wallwisher<sup>3</sup> têm sido utilizadas em diferentes contextos educacionais como, no caso de sua pesquisa, em situações de pré-sessão de admissão de alunos a cursos universitários. A autora se refere a tais plataformas como “murais sociais” e indica que “o efeito geral do mural é melhorado se as postagens são, ocasionalmente, rearranjadas manualmente pelo administrador; mesmo assim, o impacto imediato da variedade imagética e de cores é atraente visualmente e gera um engajamento por parte dos visitantes” (ibid, p. 3). Esse mural customizado é disponibilizado a partir de uma conta de administrador que pode configurá-lo para ser aberto ou não à participação de qualquer usuário de internet.

O pôster-mural aqui estudado<sup>4</sup> foi publicado em junho de 2012 com três post-its como referências, postada por mim, no topo da página (ver Anexos) a saber: 1) “Puzzle/Questão 1: Como é escrever sobre um puzzle exploratório em forma de monografia/dissertação/tese?”; 2) “Puzzle/Questão 2: Por que escrevemos monografias, dissertações, teses a partir de puzzles de PE?” e 3) “Respondam como quiserem: a uma pergunta, às duas ou contribuindo com outras...”. As questões, naquele momento, estavam relacionadas ao início da configuração de meu projeto de tese de doutoramento e foram, posteriormente, discutidas em trabalho de conclusão realizado para um curso de especialização em Ensino e Tecnologia, em versão preliminar, sob a orientação da professora Samantha Vralb. Em um período três meses, houve dez contribuições além dos post-its iniciais: duas contribuições minhas e oito contribuições de membros do grupo de PE do Rio. Dentre as últimas, cinco foram assinadas, duas foram anônimas (em um dos casos, a participante informou, presencialmente, que não sabia onde assinar) e uma foi indireta, enviada por e-mail. A contribuição indireta foi feita por uma participante do grupo que foi informada sobre o tema do pôster em nossa lista de discussão e enviou uma

---

<sup>3</sup> Atualmente, Padlet. Pode ser acessada em: <https://pt-br.padlet.com/>

<sup>4</sup> O pôster pode ser acessado em: [http://linoit.com/users/NOME\\_DA\\_AUTORA/canvases/Teses%20explorat%C3%B3rias](http://linoit.com/users/NOME_DA_AUTORA/canvases/Teses%20explorat%C3%B3rias)

crônica como contribuição à pesquisa<sup>5</sup>. Eu mesma postei o conto, indicando sua origem, no mural.

As primeiras participantes (Inés e Bebel) assinaram seus nomes no espaço reservado às tags/etiquetas do post-it e essa tendência foi observada pelos demais participantes que se identificaram, em uma clara adaptação de sua funcionalidade inicial. Os convites à participação foram feitos em diferentes situações ao longo de duas semanas após a publicação do mural: a) em três reuniões presenciais do grupo; b) em uma postagem em minha página pessoal da rede social Facebook, na qual inseri diferentes membros do grupo (em anexo); c) em uma postagem na página de Prática Exploratória da rede social Facebook, da qual sou uma das administradoras e d) em um e-mail para nossa lista de discussão (em anexo).

Um aspecto interessante da atividade é, justamente, que ela dependeu da interação em diferentes ambientes presenciais e da divulgação em plataformas diversificadas. Assim, pensando as classificações retomadas por Filippo et al. (2007), tivemos uma colaboração assíncrona distribuída, que buscava recriar um espaço de interação síncrona face a face, a partir de um modelo de mural que é utilizado localmente – o quadro de cortiça. Porém, quando usamos quadros de avisos no cotidiano, em geral, adotamos uma configuração assíncrona no uso de post-its: esses quadros, normalmente, não são usados por várias pessoas ao mesmo tempo e, ao anunciarmos algo neles, com post-its, cartazes ou materiais de papelaria semelhantes, normalmente, o fazemos individualmente. Isso pode ter desmotivado ou dificultado a ressignificação do espaço por parte dos pesquisadores-praticantes. Além disso, parece-me que, sem as interações síncronas face a face em nossas reuniões mensais, sua participação não teria se efetivado.

Considerando o fluxograma do modelo 3C (quadro 2), podemos dizer que os compromissos gerados pela comunicação, tanto no âmbito da pré-articulação de coordenação (convites e preparação do mural), quanto na interação das postagens, não levaram à ampla participação prevista por mim, por se tratar de um recurso disponível assíncronamente a todos os participantes. Nesse sentido, a ferramenta não me pareceu

---

<sup>5</sup> "Uma tese é uma tese" - publicada em 7 de Outubro de 1998 no Caderno 2 do jornal Estado de São Paulo e disponível em: [http://www.marioprataonline.com.br/obra/cronicas/frame\\_cronicas.htm](http://www.marioprataonline.com.br/obra/cronicas/frame_cronicas.htm)

includente, o que me levou a revisar, em um segundo momento minhas iniciativas de coordenação do processo.

Houve duas tentativas de coordenação para gerar engajamento/novos compromissos realizadas por mim ao longo de dois meses na própria plataforma: a) a inserção do e-mail enviado como post-it no mural e b) a inserção de um vídeo – “Do schools kill creativity?”<sup>6</sup> – como uma espécie de motivador conversacional para incentivar a continuidade do trabalho. Com o vídeo, inseri um post-it em que se lia: “Gente, ele está falando de escolas, mas acho que tem tudo a ver com o que estamos discutindo aqui... Repara na parte em que fala dos acadêmicos... Será que é isso mesmo?”. Ambas as tentativas foram maneiras incipientes que encontrei de dispor tarefas para um novo engajamento do grupo que, a princípio, não parecem ter surtido efeito.

No que diz respeito à etapa de pós-articulação de coordenação – o que, a meu ver, seria o correspondente à etapa de apresentação dos pôsteres presencialmente construídos em reuniões ou encontros – não houve, ainda, nenhuma ação proposta, o que pode ter sido um dos motivos pelos quais a participação foi tão reduzida. Esse posicionamento pode estar relacionado ao que observo no tocante à relação figura/fundo, uma vez que, quando realizados presencialmente, os pôsteres são oportunidades, também, de negociação estética e, no pôster virtual, não houve nenhuma apropriação por parte dos interactantes da funcionalidade que lhes permitiria deslocar postagens ou reformatá-las.

Entendendo o pôster virtual como laminação de uma atividade presencialmente baseada, é importante considerar que o pôster presencial já é composto por laminações que incluem enquadres de conversa informal, de oficina artística, de exercício reflexivo, entre outros. No caso do pôster virtual, o enquadre conversa/negociação parece ter sido prejudicado, o que poderia justificar a não intervenção nos padrões de figura/fundo do mural: não tendo como negociar com as pessoas que postaram anteriormente, não interfeririam no trabalho delas. Como, no caso estudado, a negociação era possível em interação face a face, a situação parece sugerir que a negociação precisa ser local com algum nível de sincronicidade. De qualquer forma, caso esse tipo de negociação entre pares (ou *feedthrough*, segundo FUKS et al., 2002) seja essencial e não possa ser gerado

---

<sup>6</sup> “As escolas matam a criatividade?” - Palestra de Sir Ken Robinson para o evento TED de Fevereiro de 2006, disponível em: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)

pela coordenação da atividade, a plataforma limitaria em muito o escopo inclusivo, já que não encorajaria a participação de pessoas não diretamente relacionadas ao círculo de pesquisadores em PE. Nesse sentido, não teria havido colaboração, mas uma superposição de opiniões que mais se assemelha à configuração de um mural tradicional local do que à atividade de negociação do pôster presencial.

Por outro lado, se ampliarmos, ainda a partir do conceito goffmaniano, a noção de atividade colaborativa, para incluir tudo o que foi feito em relação aos puzzles que encabeçavam o pôster virtual, podemos traçar um certo ciclo de vida para essa atividade que não começa nem termina na plataforma, uma vez que houve um sem-número de interações síncronas face a face que geraram entendimentos posteriores. Nesse sentido, tivemos, ao menos, um trabalho colaborativo mediado por computador, mas não exclusivamente virtual.

## **5. Considerações finais**

O trabalho de análise da incursão da PE no mundo virtual, a partir do estudo de caso aqui apresentado, sugere alguns entendimentos preliminares bastante interessantes, a partir dos quais se poderia dar seguimento ao estudo/desenho de pôsteres virtuais. Em primeiro lugar, parece haver um certo limite a partir do qual os interactantes não podem mais ressignificar as funcionalidades de um sistema colaborativo para seus próprios interesses: podem redefinir a funcionalidade das tags, mas não desconstruir as características de um mural como forma de interação assíncrona, por exemplo. Seria interessante investigar se isso acontece em outros casos.

Em segundo lugar, a atividade de coordenação não pode se ater a uma retroalimentação estruturante de divulgação, que tenha permanência no tempo. Nesse sentido, poderíamos dizer que a etapa de pré-estruturação da atividade seria uma constante, uma vez que não há um espaço compartilhado síncrono no caso em questão, considerando que pretendíamos chegar aos membros do grupo que não conseguem assistir às reuniões. Por outro lado, fica reiterada a importância da colaboração entre os pares, proposta por Fuks et al. (2002) no trabalho de construção do pôster, algo que está descrito nos próprios princípios de PE e parece extrapolar o campo do virtual.

Por último, os conceitos de enquadre/laminação parecem apoiar a análise dos aspectos humano-funcionais, aqui observados no tocante à percepção que nucleia o modelo 3C. No que diz respeito às decisões estéticas negociadas em grupo, a plataforma parece não poder proporcionar o nível de interatividade necessário para a colaboração como a concebíamos face a face. A associação direcionada do trabalho com o mural social a outras ferramentas de comunicação instântanea, como chats, sugerindo encontros virtuais para trabalho no pôster poderia ser uma forma de incentivar essa colaboração e orientar quanto às possibilidades da plataforma. As atividades de pós-estruturação ainda não realizadas podem oferecer insights sobre como/se o grupo pode se apropriar da ferramenta de maneira mais colaborativa.

Acredito que esse trabalho, trazendo o ponto de vista do usuário, possa, ainda, colaborar com a área de Engenharia de Software na concepção de sistemas colaborativos mais includentes. Certamente, ambientes virtuais contemporâneos de aprendizagem e ambientes de realidade aumentada já implementam inovações que não foram contempladas neste artigo (como vemos em CARO, 2014; ROA e ROMERO, 2014, ALATORRE ROJO e CARO et al, 2004). Não pretendo, com minha análise, ignorar o fato de que a plataforma a partir da qual interagimos não foi desenhada com o objetivo de ser utilizada em práticas pedagógico-investigativas. No entanto, o acesso a tais ambientes é, constantemente, posto em pauta e as plataformas 2.0, de uso corriqueiro, são, muitas vezes, ressignificadas por educadores como espaços de pesquisa e aprendizagem na tentativa de integrar vida e sala de aula, levando-me a um novo questionamento: que tipos de funcionalidade poderiam ser acrescentadas a plataformas 2.0 de uso corriqueiro para apoiar os mecanismos de coordenação e, por consequência, colaboração, democratizando o acesso a todos?

A interação aqui abordada parece sugerir que o enquadre interacional goffmaniano – em resposta à pergunta “O que é que está acontecendo aqui?” (GOFFMAN, 2012, p. 30) – pode oferecer um novo ponto de vista a partir do qual *groupware* pode ser desenvolvido considerando a perspectiva do usuário. A noção de que um mural social on-line é, em alguma instância ou laminação, compreendido como mural físico no mundo presencial pode ajudar os desenvolvedores desse tipo de plataforma a repensar/incluir funcionalidades como as que se referem ao remanejamento de postagens

(poderia ser aberto ou deveria restringir-se ao administrador?), à comunicação sincronizada entre os participantes (poderia haver inclusão de chats ou notificações recebidas por e-mail que mimetizassem o efeito de passar pelo mural real e ser informado sobre alterações?), ao tagueamento de postagens (de que forma poderia ser feito, já que a função de hiperlink não corresponde a nenhuma função comunicativa do mural físico), entre outras.

Como uma não especialista em desenvolvimento de groupware, não posso avaliar se a inclusão de tais dispositivos é, tecnicamente, possível. Sugiro, apenas, que, ao comunicar, coordenar atividades e cooperar com outros praticantes em situação mediada por computadores, observe um distanciamento entre as funcionalidades disponíveis em plataformas on-line e a interação presencial em que, de muitas formas, essas plataformas se baseiam. Nesse sentido, considerar formas de aproximação entre o enquadre presencial em que cada ambiente se apóia e as funções permitidas pela experiência virtual pode facilitar a apropriação desses espaços, mais do que o aprimoramento descontextualizado de funções específicas.

### Referências Bibliográficas

- ALATORRE ROJO, E.P; CAMACHO REAL, C. 2007. El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE*. Merida, Yucatán.
- ALLWRIGHT, D. 2003. Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7.2:113-142. Califórnia.
- \_\_\_\_\_. 2006. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Orgs.), 2006, *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 11-17.
- ALLWRIGHT, D; HANKS, J. 2009. *The developing language learner – an introduction to exploratory practice*. Londres: Palgrave Macmillan.
- CARO, L.A. 2014. *The enhanced school, usage and appropriation of emerging Information and Communication*. I Ilumno International Virtual Seminar. Rio de Janeiro: Rede Ilumno.
- CARO, L.A; VELANDIA, C.A.; RUIZ, W.B., ALVAREZ, C.A. 2004. *Concepciones educativas contemporáneas y escenarios virtuales de aprendizaje*. Bogotá: Kapria.
- ELLIS, C.A.; GIBBS, S.J.; REIN, G.L. 1991. Groupware – some issues and experiences. *Communications of the ACM*, 34:1, pp. 39-58. Nova Iorque.

FILIPPO, D.; RAPOSO, A., ENDLER, M.; FUKS, H. 2007. Ambientes Colaborativos de Realidade Virtual e Aumentada. In: KIRNER, C. e SISCOOTTO, R. (Orgs.), 2007, *Realidade Virtual e Aumentada - Conceitos, Projeto e Aplicações*. Porto Alegre: Editora SBC, pp 168-191.

FUKS, H., RAPOSO, A.B., GEROSA, M.A., LUCENA, C.J.P. 2002. O modelo de colaboração 3C e a Engenharia de Software. In: LUCENA, C.J.P (Org.), 2002, *Monografias em Ciências da Computação*, 17:2, pp.1-14. Rio de Janeiro.

FUKS, H; RAPOSO, A.B.; GEROSA, M.A.; PIMENTEL, M.G.; LUCENA, C.J.P. 2004. Suporte à Coordenação e à Cooperação em uma Ferramenta de Comunicação Textual Assíncrona: Um estudo de caso no ambiente AulaNet. *Anais do I Workshop Brasileiro de Tecnologias para Colaboração*, pp. 173-180. Ribeirão Preto.

FUKS, H.; RAPOSO, A.; GEROSA, M.A.; PIMENTEL, M.G.; FILIPPO, D.; LUCENA, C.J.P. 2007. Inter- e Intra-relações entre Comunicação, Coordenação e Cooperação. *Anais do IV Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos*, pp.1789-1800. Rio de Janeiro.

GEROSA, M.A.; PIMENTEL, M.G.; FILIPPO, D.; BARRETO, C.G.; RAPOSO, A.B.; FUKS, H.; LUCENA, C.J.P. 2005. Componentes Baseados no Modelo 3C para o Desenvolvimento de Ferramentas Colaborativas. *Anais do 5º Workshop de Desenvolvimento Baseado em Componentes*, pp. 109-112. Juiz de Fora.

GIEVE, S; MILLER, IK. 2008. What do we mean by 'quality of classroom life'? In: GIEVE, S; MILLER, IK. *Understanding the language classroom*, p.18-46. London: Palgrave Macmillan.

GOFFMAN, E. 2012. *Os quadros da experiência social – uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Vozes.

HANKS, J. 2017. *Exploratory Practice in Language Teaching: puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan.

LINCOLN, YS; GUBA, EG. 2010. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. DENZIN, NK; LINCOLN, YS [org]. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

MILLER, I. K. 2001. *Researching Teacher Consultancy via Exploratory Practice: a Reflexive and Socio-Interactional Approach*. Tese de Doutorado. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University.

\_\_\_\_\_. 2009. The 'Web of Life' of the Rio de Janeiro Exploratory Practice Group. In: ALLWRIGHT, D; HANKS, J. *The Developing Language Learner – an introduction to Exploratory Practice*, 2009. Londres: Palgrave Macmillan.

\_\_\_\_\_. 2012. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.A; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B, 2012, *A Formação dos Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II*. São Paulo: Pontes.

MOITA LOPES, L.P. 2008. Introdução – Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P.(Org.), 2008. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Rio de Janeiro: Parábola.

MORAES BEZERRA, I. C. R. 2007. *Com quantos fios se tece uma reflexão?*” *Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MOURA, S.L.M. 2016. *A tese como Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório: trabalhando para entender entextualizações do conhecimento acadêmico*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PIMENTEL, M., FUKS, H., LUCENA, C.J.P. 2008. Um Processo de Desenvolvimento de Sistemas Colaborativos baseado no Modelo 3C: RUP- 3C-Groupware. *Anais IV Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação*, pp. 1-13. Rio de Janeiro.

SCHRAGE, M. 1995. *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*. Nova Iorque: Doubleday.

SENA, C. G. 2006. *Ensinando e aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SETTE, M. de L. 2006. *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SOUZA SANTOS, B. 2010. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.

VAN MANEN, M. 1990. *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

WATSON, J. Student Communication using a “social wall” on a pre-arrival online course. 2012. *International Conference ICT for Language Learning*, pp. 1-4. Londres.

**Sabine Mendes Lima Moura** has a Doctoral and a Masters degree in Language Studies (PUC-Rio), graduate degrees in English and Education and Technology (UVA) and has majored in Language (UVA) and Cinema (UFF). She is currently an assistant professor in the Language Department at PUC-Rio. She works mainly in the following subjects: Exploratory Practice, practitioner research, non-violence studies, teacher education, and collaborative multimedia arts - [sabine.mendes@gmail.com](mailto:sabine.mendes@gmail.com)

## ANEXOS

### E-mail para lista de discussão convidando à participação no pôster virtual Título: Pôster on-line – Help me if you like the questions!!! =) – 23/06/2012

### Postagem-convite à participação na minha página pessoal do Facebook (replicada na página do grupo de Prática Exploratória) – 23 de Junho de 2012

Observação: nomes e fotos de praticantes que foram marcados ou comentaram a postagem, mas não participaram do pôster foram protegidos pela tarja “praticante”.

Olá a todos!!!

Estou propondo uma questão para aqueles que estão, como eu, elaborando teses, dissertações, monografias com a PE... Ou que já elaboraram...

Montei um pôster virtual e adoraria ouvir o que vocês pensam sobre o assunto...

Basta ir a: [http://linoit.com/users/sabine\\_mendes\\_moura/canvases/Teses%20explorat%C3%B3rias](http://linoit.com/users/sabine_mendes_moura/canvases/Teses%20explorat%C3%B3rias)

pegar um "post it" e escrever...

Beijos!!!!

Sabine Mendes Lima Moura, Dn.

**Sabine Mendes Moura**  
23 de junho de 2012 · 25

Caros amigos e amigas do grupo da Prática Exploratória, estou com um questionamento em relação a como é escrever uma monografia/dissertação ou tese a partir de um trabalho de PE. Vocês querem participar?  
Basta entrar em

**Teses exploratórias**  
LINOIT.COM

👍 Curtir   💬 Comentar   ➦ Compartilhar

Ver mais 2 comentários

**Sabine Mendes Moura** **PRATICANTE**  
23 de junho de 2012 às 13:02 · Curtir

**PRATICANTE** Eu quero!!!  
23 de junho de 2012 às 15:44 · Curtir · 1

**PRATICANTE** Estou dentro! Assim que voltar pra casa darei minha contribuição!!!  
24 de junho de 2012 às 00:26 · Curtir · 1

**Sabine Mendes Moura** Oba!!!!  
24 de junho de 2012 às 00:42 · Curtir



DOI <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i1a10>

Figura 3. Quadrante superior direito.

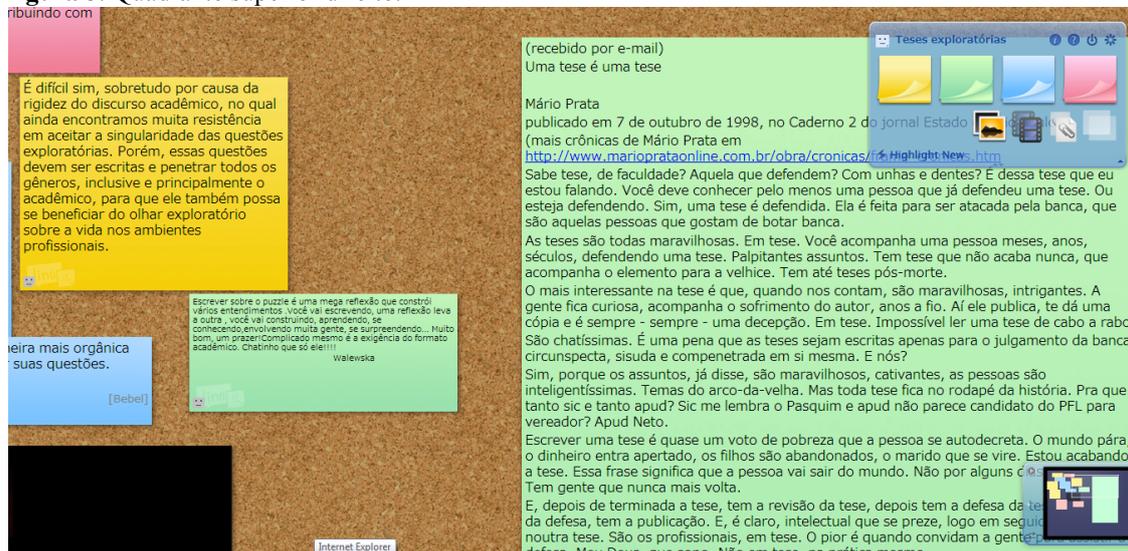


Figura 4. Quadrante inferior direito

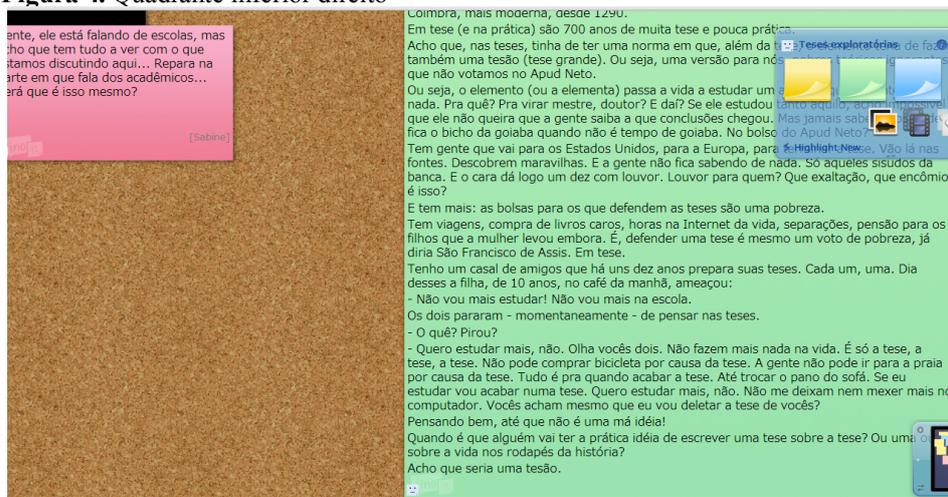


Figura 5. Visão geral de posicionamento das postagens

