

Artigo publicado nos Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2012),
ISSN 2316-6533. Rio de Janeiro, 26-30 de Novembro de 2012

10

A Aprendizagem Situada nas Comunidades de Prática: Uma Aproximação Fenomenológica

Alvino Moser ¹

Elton Ivan Schneider ²

Luciano Frontino de Medeiros ³

Resumo

Trata-se neste artigo da aprendizagem, por meio de, ou nas comunidades de prática virtuais, e, de acordo com a concepção de Wenger, na aproximação com a perspectiva fenomenológica. Comunidades de prática são grupos de pessoas partilhando conhecimentos comuns e que procuram aprofundar seu conhecimento interagindo de forma permanente. A aprendizagem se processa pela pertença à comunidade, pelo aprender na prática, pelo significado que possuem na experiência, com a aprendizagem criando e formando a identidade. Lave e Wenger fundamentam o aprender segundo a epistemologia sócio-interacionista. A fenomenologia considera o homem como “um-ser-com-o-outro” no mundo. A comunidade virtual, por sua vez, constitui um mundo. Mundo é o que constitui o horizonte da existência, de onde se retira o sentido de existir e do ser e que, portanto, emoldura a aprendizagem. Sendo um mundo virtual, este possui características próprias, por ser um modo de “ser-com”, que precisam ser descritas. No mundo virtual, os membros da comunidade conectados se tornam pessoas forjando sua identidade, de modo diferente da socialização face a face. Finalmente, a epistemologia fenomenológica preconiza um “ir-às-coisas-em-si” por meio das epochê (reduções), cujo transcendentalismo é impossível. A partir das interações nas comunidades de prática, pode-se alcançar a objetividade de modo assintótico por meio da intersubjetividade.

Palavras-chaves: Comunidades de Prática. Aprendizagem Situada. Redes Sociais. Fenomenologia. Intersubjetividade.

¹ Pesquisador, Mestrado em Educação e Novas Tecnologias - Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba - Paraná - Brasil. - 55-41-3311-5602 - moseral.am@gmail.com.br

² Coordenador de Curso Centro Universitário Internacional UNINTER - Curitiba - Paraná - Brasil
55-41-2102-3333 - elton.s@grupouninter.com.br

³ Mestrado em Educação e Novas Tecnologias - Centro Universitário Internacional UNINTER - Curitiba - Paraná - Brasil - 55-41-3311-5602 - luciano.me@grupouninter.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma série de considerações sobre a aprendizagem nas Comunidades de Prática (CoP) virtuais. Trataremos de alguns fundamentos epistemológicos que justificam a adoção dessas comunidades no processo de ensino aprendizagem, por meio da internet. Como objetivo essencial, deseja-se que a fundamentação epistemológica de Wenger e Lave para as CoP seja aproximada com o ponto de vista da fenomenologia.

As considerações serão apresentadas em três seções. Em primeiro lugar, será apresentado o conceito de CoP, segundo Lave e Wenger. A seguir, analisar-se-á a fundamentação epistemológica da aprendizagem segundo os autores supracitados. E, finalmente, descreve-se a aproximação com a epistemologia, de acordo com a perspectiva da fenomenologia segundo Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger.

2 AS COMUNIDADES DE PRÁTICA

As CoP, ainda que tenham a sua origem em passado longínquo, tornaram-se objeto de estudo e de pesquisa, quando se percebeu a importância do conhecimento, sobretudo quando a civilização adentrou na Sociedade de Conhecimento. As CoP tornaram-se importantes a partir do momento em que as empresas sentiram a necessidade de

atualização constante frente à concorrência, constituindo-se num apoio para a atualização, renovação e reinvenção das empresas.

Interessam às presentes considerações o conjunto das CoP, inclusive as virtuais, embora isso possa exigir que, às vezes, as pessoas que façam parte estejam conectadas presencialmente. As CoP virtuais existem desde que a Web 2.0 passou a ser usada como meio de larga interação, onde profissionais de diversas áreas e estudantes pesquisadores puderam trocar entre si suas experiências e conhecimentos nos domínios de seu interesse e afinidade. São um excelente método de aprendizagem para as modalidades e-learning e b-learning. Assim são definidas por um dos principais pesquisadores da área, Étienne Wenger (2002):

Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente.

O termo “comunidades de prática” foi estabelecido por Lave e Wenger (1991), ao apresentarem as proposições da Teoria da Cognição Situada (TCS), segundo a qual a aprendizagem é uma atividade que não pode ser sepa-

rada do resto de nossa vida, sendo inerente à natureza humana e fazendo parte da vida das pessoas. A realização de significados se dá em um processo de interação (“ação-entre”) dinâmica entre os membros da comunidade, que trocam informações, habilidades, conhecimentos e comportamentos. Nas CoP, a interação se dá entre os indivíduos e não sobre as partes, conteúdos ou dispositivos.

Dentro do contexto da TCS, as CoP se constituem em estruturas basilares de fomento a aprendizagem social. O aprendizado é visto como uma situação emergente dos relacionamentos, na qual se valoriza a experiência acumulada como potencializadora das trocas e relacionamentos entre mestres e aprendizes, como geradora de perturbações e descontinuidades, como fonte de renegociação continuada de significados. Desse modo, para a TCS, a aprendizagem está baseada na experiência e nos relacionamentos sociais, para Wenger (2008), o aprendizado pode ser definido como um realinhamento de experiências e competências, um “puxando” o outro. No âmbito de uma CoP, as identidades de seus membros estão em um processo de constante transformação, construção e reconstrução, pois as relações sociais existentes entre seus membros, criam espaços para o conhecimento existente e para o novo conhecimento, ligando o passado, o presente e o futuro, tanto individual, quanto coletivo.

O sentimento de pertença de um indivíduo em relação a uma comunidade está relacionado com a capacidade da própria comunidade em negociar seus próprios significados, respeitando as características individuais de seus membros, sua participação ou não participação, seu engajamento ou distanciamento da interação entre seus membros. A eficácia de uma comunidade deriva da sua capacidade em gerar processos de trocas, de reflexão, de exploração de novos contextos de aprendizagem, em detrimento de relações de dependência e poder.

Embora tenham sido criadas em contextos de trocas presenciais, as CoP com base na Internet, nas intranets e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVA), são formadas por indivíduos em contextos reais de aprendizagem, com atividades de aprendizagem deslocadas para o ciberespaço. Na educação a distância (EAD), o uso de AVA abre espaços para a publicação de materiais e atividades de ensino e aprendizagem, mas também para a interação entre os membros de uma disciplina ou curso. Seus membros são pessoas reais e verdadeiras, que possuem um objetivo ou interesse comum, que participam de um contexto de ensino e aprendizagem no qual as relações nesse tipo de comunidade são pautadas pela cooperação e pela colaboração. As CoP em AVA na EAD possibilitam a construção conjunta de conhecimentos em atividades de chat, fórum, wiki e videoconferências. Os projetos e os novos conhecimentos são construídos no âmbito de uma comunidade, passando a ser valorizados, ocorrendo tanto em nível individual quanto coletivo.

3 A FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.

A TCS nos leva a considerar a importância do meio social em que se produz a mediação. Wenger (2008) não se fixa nos meios, mas na interação social no contexto da aprendizagem.

Nossas instituições se baseiam largamente na presunção de que a aprendizagem é um processo individual, do começo ao fim, que é separado do resto de nossas atividades, e que é resultado do ensino. (grifo nosso).

Já no início de sua obra, apresenta seus pressupostos epistemológicos:

Os pressupostos sobre a aprendizagem, como a respeito do conhecimento, conhecer e conhecedores, pode ser sucintamente sintetizado como segue, baseado em quatro premissas:

1. Somos seres sociais. Longe de ser trivialmente verdade, este fato é um aspecto central da aprendizagem.

2. O conhecimento é questão de competência com respeito aos empreendimentos avaliados – cantar no tom, descobrindo fatos científicos, escrevendo poesia, sendo alegre (em sociedade), crescendo como menino ou menina, e assim por diante.

3. Conhecer é questão de participação na busca de tais empreendimentos, isto é, de um engajamento ativo no mundo.

4. O significado – nossa capacidade de experimentar o mundo e nosso compromisso como significativo -- é afinal o que a aprendizagem deve produzir.

Sua postura, visualizada na figura 1, é bem sinalizada pelos esquemas que apresenta.

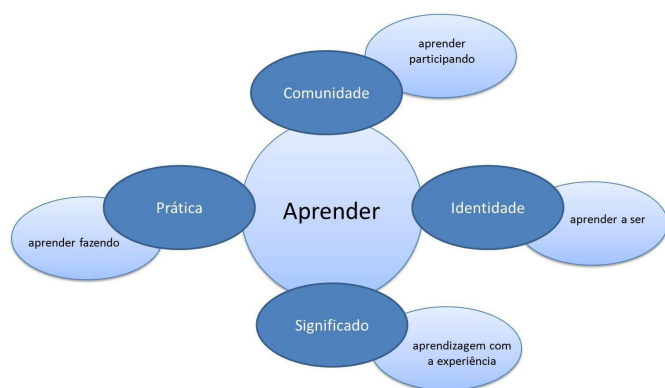


Figura 1: Componentes de uma teoria social de aprendizagem: uma criação inicial (Wenger, 2008).

Trata-se de uma explicação ou exposição do significado numa estrutura social, num meio social, tão bem a gosto dos vygotskyanos. A aprendizagem se processa pela pertença à comunidade, pelo aprender na prática com os membros da comunidade participando e fazendo suas contribuições. Aprender com os pares, apelando para o professor apenas quando precisa de orientação. Quando faz a experiência de procurar as informações para conhecer, adquire o verdadeiro significado do aprender: não precisa que exista uma transmissão do conteúdo.

A aprendizagem muda o que nós somos e cria as histórias pessoais (do “vir-a-ser”) do tornar-se (o que se é, a própria identidade) no contexto de uma comunidade. Portanto, a aprendizagem se processa com a mediação de experiências situadas dos membros que pertencem a um grupo social, a uma comunidade; no caso acadêmico, o grupo formado na escola. Esse grupo, como assinala Maffesoli (2009, p. 11-12), pode se estender pela proximia, isto é, pelos grupos formados por afinidades, não importando se estão perto, próximos, ou longe. O imaginário como cimento do estar juntos, a proximia, que é o lençol freático da vida.

Em relação ao modo de aprender, Marc Prensky (2009) sintetiza o perfil do estudante da geração Net:

Não querem assistir aulas magistrais.

Querem ser respeitados, tomados como confiáveis, e ter suas opiniões valorizadas.

Querem seguir seus próprios interesses e paixões.

Quem criar, usando as ferramentas de seu tempo.

Querem trabalhar com pares em trabalhos de grupo e em projetos (para que possam se mover livremente).

Querem tomar decisões e dividir controle.

Querem estar conectados com seus colegas para expressar e compartilhar opiniões, em sala de aula e pelo mundo.

Querem colaborar e competir uns com os outros.

Eles não querem uma educação que seja apenas relevante, mas real.

Não se pode dizer que, em princípio, rejeitem a influência de pais e professores:

[...] a geração Net parece que gosta mais de levantar assuntos controversos com seus pais e outros adultos. Os jovens levam para casa receitas que lhes foram dadas na sua escola (Tapscott, 2010).

Esses jovens Nets têm instrumentos para contestar os “saberes oficiais”. Enquanto o professor está ensinando determinado assunto, esses estudantes têm à disposição meios digitais como os netbooks e notebooks, ou tablets, que podem consultar e obter informações mais atualizadas a qualquer momento por meio de um simples click.

Logo, as preocupações em relação ao aprender são, com certeza, justificadas. Porém, mais do que o aprender em si mesmo, é a nossa concepção do aprender que necessita urgentemente a atenção, quando escolhemos nos preocupar em relação a isto na escala em que fazemos hoje em dia (Wenger, 2008).

Por isso é necessário alargar a aprendizagem e considerar o seu caráter social:

Uma teoria social da aprendizagem é, portanto, não uma organização exclusivamente acadêmica. Enquanto esta perspectiva pode na verdade informar nossas investigações acadêmicas, é também relevante para nossas ações cotidianas, nossas políticas, e para os nossos projetos organizacionais técnicos, e o sistema educacional. Um novo referencial (framework) a respeito da aprendizagem possui valor não apenas para os teóricos, mas também para todos nós – professores, estudantes, pais, jovens (Wenger, 2008).

Significa dizer que a aprendizagem individual se processa não apenas com o esforço da pessoa isolada, mas no contexto das redes que constituem uma comunidade. Em geral a aprendizagem cognitiva é vista como uma apropriação de “conteúdo”, sendo este o que mais importa. Os meios de ensinar se transformaram desde o ensino oral, que se baseava na fala do professor. Assim, passou-se da fala para o texto didático, e agora estudantes e alunos têm à disposição o acesso a Web 1.0, 2.0 e a 3.0¹ que permite que os estudantes possam aprender no ciberespaço (Lévy, 2008).

Sua aprendizagem não pode estar apenas centralizada nas aulas em que o professor dita o conteúdo e o ritmo, em geral de modo bancário. Vivem ainda num mundo onde as aulas expositivas eram a regra, embora houvesse trabalhos de grupo e outras variantes. Mas o programa era fixado pelas instituições escolares. Contudo, alerta muito bem Wenger (2008): “Há muitas diferentes espécies de teorias da aprendizagem. Cada uma enfatiza diferentes aspectos da aprendizagem, e cada uma delas é, portanto, útil para os diversos objetivos que almejam”.

A TCS analisa a aprendizagem em função da história do grupo ao qual o indivíduo pertence e de suas interações com o meio social. No contexto da cognição situada, o

conhecimento não se limita ao processamento de informações que chegam do mundo exterior, conforme aprendiam os primeiros estudiosos da cognição. O homem, enquanto ser aprendente, não é um observador passivo de sua realidade, mas sim um agente ativo de seu próprio aprendizado, que reconfigura sua realidade, agindo em grupo e para o grupo. Enquanto em interação social, cada aprendiz constrói seu meio e seus valores em constantes interações com o meio ambiente e com os indivíduos com os quais divide seu espaço de mundo. Os seres humanos são “simultaneamente individuais e sociais, a todo instante, de forma indissociável, o que possibilita a compreensão dos fenômenos de informação como processos sociais e cognitivos” (Venâncio, 2007).

Venâncio (2007) vai mais longe sobre as limitações das abordagens cognitivistas, que enfatizam a natureza individual das estruturas cognitivas dos usuários. Para essa autora, tais limitações “tendem a isolá-los das relações sociais e dos contextos de ação nos quais estão inseridos”. As evoluções e reflexões teóricas mais recentes envolvidas com a linguagem, a emoção, a cognição e a biologia nos trazem evidências sobre a necessidade de se considerar os seres humanos em sua integralidade, história, trajetória de vida pessoal e profissional, a ver o homem como um ser social em interação com outros sujeitos.

No contexto da TCS, a aprendizagem é situada quando combina: atividades, compartilhamentos, relacionamentos,

cooperação, dialética, interação, negociação, observação, aperfeiçoamento, significado e criatividade. Para Rodrigues (2010), esses substantivos são vistos como ações que caracterizam o contexto situado da aprendizagem, pois combina os verbos “saber” e “fazer” nas ações dos aprendizes em uma prática. A cognição situada é mais que simplesmente aprender fazendo, por tentativa e erro, pela prática do dia a dia ou pela observação de uma situação real, trabalhada por alguém mais experiente. Para Giostri (2008) a aprendizagem situada se relaciona com o processo cognitivo e, por conseguinte, a aprendizagem e as práticas sociais. Na TCS se coloca a aprendizagem como decorrente da participação social, da interação, da colaboração e se considera “o engajamento na prática condição para a efetiva aprendizagem, a qual tem origem no processo de co-participação e não nos processos mentais dos indivíduos” (Lave (1991).

Para Wenger (2008, p. 229), o uso das CoP e da cognição situada como base para o aprendizado requer alguns cuidados. “A aprendizagem não pode ser concebida. Ela só pode ser projetada para – ou seja, facilitada ou frustrada”. Sem o planejamento prévio das atividades de aprendi-

¹ Não basta ter nascido depois de 1990 para ser considerado um “nativo digital”. Sem dúvida, esses jovens podem estar rodeados e ser bombardeados por meios virtuais: TV, conexões por celular, netfones, Internet e outros meios. Não quer dizer que ter nascido na época não os torna digitais no sentido em que Prensky e Rosen os definem.

dizagem, sem a preparação de professores para o exercício da mediação, sem a estruturação do ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o foco das comunidades de prática, o aprendizado virtual pode tornar-se sinônimo de just-in-time, ou seja, entrega de conteúdo no tempo certo, na qualidade certa, recheado de avaliações online, nas quais a interação é substituída pelo autoestudo, individualismo e isolacionismo. A TCS e as CoP podem efetivamente auxiliar escolas e organizações a criar a verdadeira Sociedade do Conhecimento, as organizações de aprendizagem, o aprendizado ao longo da vida, uma vez que lida com a complexa questão da aprendizagem de forma criativa, estratégica e visionária (Schneider, 2012).

Mas tanto Wenger e Lave, assim como Prensky, Rosen, Mattar, Valente, e muitos outros, insistem sobre o fato das mudanças que estão ocorrendo no mundo, enfatizando a aprendizagem como forma social, ou seja, a aprendizagem colaborativa, na qual também pode haver o autodidatismo. Os meios culturais modulam o processo de aprendizagem de uma maneira mais abrangente que a mediação pela linguagem. Como cita Prensky (2009), no exórdio de seu livro: "What we want is to see the child in pursuit of knowledge, and not knowledge in pursuit of the child" [O que queremos ver é o aluno procurando o conhecimento, e não o conhecimento perseguindo a criança].

Tendo em vista esta breve exposição do que Wenger afirma a respeito da aprendizagem situada em CoP, será que pode existir, numa perspectiva filosófica, uma aproximação com a fenomenologia?

4 A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA FENOMENOLOGICA: HUSSERL, HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY.

A primeira pergunta é saber o que é a fenomenologia, que tem Husserl (1859-1938) como seu fundador. Há vários autores que dela tratam e de maneiras diversas: Heidegger, Schultz, Sartre e outros. Contudo, para o objetivo que pretendemos, apresentamos a noção de fenomenologia de Merleau-Ponty (1999):

A fenomenologia é o estudo das essências, uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma "ciência exata", mas é também um relato do espaço, do tempo, do

mundo "vivos".

Husserl queria que a filosofia fosse uma ciência rigorosa, "als strenge Wissenschaft", e como o diz Merleau-Ponty, é uma filosofia transcendental que preconiza estudar as coisas em si, mesmas, "zu den Sachen Selbst". Desse modo, procura estudar os fenômenos em si mesmos, sem os acréscimos e desvios causados pela percepção situada que lhes tira a sua pureza objetiva.

Mas os fenômenos são percebidos e apreendidos pelo ser humano que se encontra "situado" no mundo que o precede. O homem é um *dasein* (Heidegger, 1989), um "ser-aí", um ser situado, num mundo que o precede e no qual se joga seu destino, é o homem em sua existência cotidiana, "do dia a dia, junto com os outros homens e em seus afazeres e preocupações" (Werle, 2003). Mas esse "mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável".

Merleau-Ponty (1999) continua:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele.

Ora, para a busca de um conhecimento transcendental, a fenomenologia emprega um método próprio, que consiste nas reduções (epochê, suspensão). A redução fenomenológica consiste em distanciar-se do modo como os fenômenos se mostram. Para isso, coloca entre parênteses suas crenças e, nessa suspensão de "preconceitos e da precipitação", observa o fenômeno em si, desligando-o das amarras da predeterminação da consciência, pois que é na consciência que os fenômenos se mostram, almejando a pura objetividade. Em seguida, pela redução eidética procura a ideia do fenômeno desligando-o da imersão da subjetividade que todo sujeito conhecedor, por ser situado, tende a impor ao objeto de estudo. Trata-se de encontrar um objeto ideal, puro, universal, a ideia pura, uma *wesenschau* (intuição² das essências).

Finalmente, Husserl também postula a redução do próprio sujeito, a redução transcendental: o sujeito seria um "sujeito" atemporal, puro. Essa redução o transformaria em puro olhar. A fenomenologia procura como transcendental um olhar sobre o mundo e as essências, na procura de uma visão transparente, sem o "eu" como sujeito ou outro, mas com o sujeito de uma visão universal. Ora, afirma Merleau-Ponty (1999) que "o maior ensinamento

² Intuição é a apreensão direta ou imediata do objeto, sem recurso ao método discursivo.

da redução é uma impossibilidade de sua redução”, pois que não somos espíritos absolutos, mas seres encarnados. E não há vista sem ponto de vista. Toda objetividade será, segundo Maturana (2001), uma objetividade entre parênteses.

Como o sujeito é “ser-com-outro-no-mundo”, a existência humana se dá na abertura, no reconhecimento do outro. “Não somos um e outro, mas um para o outro” (Heidegger, 1989). Ora, para ser participante das CoP é preciso que haja uma prática num domínio comum, e que estejam dispostos a aprender uns com os outros. Portanto, nessas comunidades não são sujeitos e outros, mas sujeitos para os outros. Onde se processa a aprendizagem colaborativa, em que todos partilhem seus conhecimentos.

Nas CoP virtuais, toda aprendizagem é situada e colaborativa e por esse viés pode-se articular a fenomenologia com a postura de Wenger e Lave (1991), a *peripheral participation*. O “estar-junto-com-outro”, pelas conexões em redes sociais, se realiza de fato e ao vivo, no aqui e agora. Alcança-se por todas as formas virtuais e digitais de comunicação, estabelecendo diálogos e, nessa situação, os aprendizes aprendem segundo seu próprio modo de ser, isto é, com autonomia e seguindo seus próprios interesses e ritmo, e não assistindo “aulas magistrais”.

A situação dos alunos nas CoP virtuais lhes possibilita e oportuniza corrigir ou minimizar a impossibilidade da percepção transcendental do objeto ou dos fenômenos pela comunicação e interação síncrona ou assíncrona. Assim que os posts dos participantes são disponibilizados, todos os membros da comunidade podem acrescentar suas contribuições, aperfeiçoando os conhecimentos mutuamente pelas interações.

Isto não quer dizer que o mediador seja dispensável. O professor, como lembra Prensky (2009), “aprende sobre tecnologia com os estudantes e avalia o rigor e qualidade dos resultados da aprendizagem dos estudantes, provendo (proporcionando) a contextualização”. Os docentes precisam considerar o próprio *dasein* dos alunos e, sobretudo, considerá-los devidamente para que não sejam alvos das críticas que aparecem, tais como nos vídeos³ “A vision of students today”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais de aprendizagem, nas quais os estudantes ou participantes se situam de um modo periférico, constituem um mundo de vivências virtuais. Embora virtuais, não deixam de ser “vivências” e o são em um mundo no qual vivem durante parte considerável de sua vida (Prensky, 2009).

Uma CoP é construída com membros que estão interessados em aprender o que precisam saber para melhor desempenhar suas funções do dia a dia. A participação periférica legítima e a TCS permitem ao ser aprendiz, de forma progressiva, juntar o seu conhecimento individual à cultura do grupo e da comunidade, além de propiciar o sentimento de pertença, por meio da construção e reconstrução de significados, daquilo que é ser membro de uma CoP. Para que o aprendiz seja capaz de participar de forma periférica legítima em uma comunidade, implica que os recém-chegados tenham amplo acesso às arenas de prática maduras, já cultivadas pelo grupo. O uso do computador em sala de aula, na empresa e no ciberespaço, fez com que muitos pesquisadores e professores passassem a pesquisar e a explorar novos modelos de utilização das CoP em contextos virtuais, sem que se perca o contexto autêntico da aprendizagem.

Oxalá os professores estejam dispostos a usar esse modo das CoP para se comunicar ou se conectar com seus alunos, na redução das lacunas existentes pelos modelos que já se descontextualizam. As CoP são um “fenômeno” que as escolas, e o meio acadêmico em geral, deveriam “apreender”, na busca de uma *wesen* própria, a partir do que muitas empresas e organizações tem contribuído já há muito tempo. REFERÊNCIAS

³ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o. Há várias versões desta mídia no Youtube.

REFERÊNCIAS

GIOSTRI, E. C. Comunidades Virtuais de Prática como alternativa na formação continuada de docentes da educação superior tecnológica. Tese de Doutorado, PPECT – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1989.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVI, P. Architecture of a Semantic Networking Language. CRC, FRSC, University of Ottawa, version 2, 2008.

MAFFESOLI, M. A república dos bons sentimentos. São Paulo: Iluminuras, 2009.

MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRENSKY, M. “Homo sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom”, Innovate, v. 5, n. 3, 2009.

WENGER, E. Communities of practice, Learning, Meaning and Identity. 18 ed. Cambridge: University Press, 2008, p.3.

RODRIGUES, A. J. Um estudo das identidades matemáticas de alunos do ensino médio da Escola Preparatória de Cadetes do Ar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SCHNEIDER, E. I. Uma Contribuição aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva. Dissertação de Mestrado. PPEGC/UFSC, 2012.

TAPSCOTT, D. A era da geração digital. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VENÂNCIO, L. S. O caminhar faz a trilha: o comportamento de busca da informação sob o enfoque da cognição situada. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. Cultivating Communities of Practice. U. S. A.: Harvard University Press, 2002.

WERLE, M. A. A Angústia, o Nada e a Morte em Heidegger. Trans/Form/Ação v.26, n.1, Marília, 2003.