

UM ESTUDO SOBRE A CLASSIFICAÇÃO DE COMUNIDADES VIRTUAIS PROPOSTA POR HENRI E PUDELKO

INÁCIO SZABÓ*

(inacio@reconcavotecnologia.org.br)

RUBENS R. G. SILVA**

(rubensri@ufba.br)

Apresenta a escolha pela classificação de comunidades virtuais definida por Henri e Pudelko (2003) dentre os critérios de classificação propostos por diversos autores. Descreve a teoria social do aprendizado de Wenger (1998), na qual se baseia a referida classificação de comunidades virtuais. Apresenta exemplos de cada um dos tipos de comunidades propostos por Henri e Pudelko. Propõe uma revisão da classificação, substituindo seu enfoque corporativista por um outro, de cunho sócio-humanista, e acrescentando-lhe um tipo representando as comunidades virtuais de conhecimento (CVC). Conclui constatando a importância da classificação de Henri e Pudelko (2003) como ponto de partida para a seleção das CVC a serem investigadas na pesquisa para a dissertação de mestrado em andamento no POSICI/UFBA.

Palavras-Chave: Comunidades Virtuais; Classificação; Aprendizado; Conhecimento; Processos Informacionais.

* Bacharel em Engenharia de Computação (UNICAMP); mestrando no programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (POSICI/UFBA). Coordenador de projetos do Instituto Recôncavo de Tecnologia.

** Doutor em Ciência da Informação (UFRJ-ECO/IBICT-DEP, 2002); professor adjunto do Departamento de Fundamentos e Processos Informacionais (DFPI/ICI/UFBA) e do POSICI/UFBA.

INTRODUÇÃO

Neste artigo reunimos elementos advindos de pesquisa para dissertação de mestrado, a qual vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (POSICI/ICI/UFBA), onde procuramos entender o processo de informação e a inteligência coletiva em comunidades virtuais de conhecimento do ciberespaço, e como se desenvolvem e se disseminam essas comunidades.¹

Neste trabalho de pesquisa, percebeu-se a necessidade de selecionar os tipos de comunidades virtuais a serem estudadas, para o aprofundamento da investigação sobre as CVCs. Para isso buscamos critérios de classificação já estabelecidos, que nos servissem de base, e que pudessem ser complementados a partir do quadro referencial teórico que adotamos.

No presente artigo nosso objetivo foi apresentar a classificação tipológica de comunidades virtuais propostas por Henri e Pudelko (2003), e refletir sobre seus critérios, associando-a as idéias de outros autores e apresentando exemplos de CVCs selecionadas em nossa investigação. Propomos em seguida uma nova abordagem em complemento à classificação de Henri e Pudelko, com o acréscimo de um tipo representando as comunidades virtuais de conhecimento.

1 A ESCOLHA DE UM MODELO DE CLASSIFICAÇÃO DE COMUNIDADES VIRTUAIS

Foram encontrados na revisão de literatura realizada diversos trabalhos propondo a classificação de comunidades virtuais e suas atividades, dentre eles:

- Características de comunidades, tais como objetivo da comunidade, interação entre seus membros, software de apoio, relação com comunidades físicas, etc. (LAZAR; PREECE, 1998);

¹ Um dos resultados parciais da pesquisa consiste no artigo “A Construção de Conhecimento nas Comunidades Virtuais do Ciberespaço” (SZABÓ; SILVA, 2006b), onde a partir de idéias de diversos autores é proposto o conceito de *comunidades virtuais de conhecimento* (CVC), definindo-as como os agregados sociais que surgem na internet a partir das interações de indivíduos que, independente de suas localizações geográficas, trocam impressões e saberes sobre determinado tema de interesse de forma constante, possibilitando o conhecimento e a ação em decorrência destas interações.

- Pontos em comum entre os participantes: localização, gênero, tema de interesse ou atividade (KIM, 2000);
- Formas de comunicação nas comunidades: hostil ou colaborativa, e suas respectivas categorias (BURNETT, 2000).

Para este trabalho de pesquisa, entretanto, a classificação que se mostra mais adequada foi proposta por Henri e Pudelko (2003), que relaciona tipos de comunidades virtuais a diferentes formas de aprendizado. Essa classificação tem como critérios os objetivos de uma comunidade, o tipo de integração entre os participantes, e a evolução temporal destes dois elementos. A seguir estes critérios serão explicados de forma mais detalhada.

Essa forma de classificação foi escolhida principalmente pelo fato dos autores terem se baseado no trabalho de Wenger (1998) conhecido como a teoria social do aprendizado, e por ele aplicada às comunidades de prática. Sua teoria apresenta pontos de similaridade com as teorias sociais do conhecimento, e com o próprio conceito de conhecimento proposto por Schaff (1986), que já vimos adotando em nosso quadro referencial (SZABÓ; SILVA, 2006a).

Para Wenger (1998) o aprendizado é um processo inerente à natureza humana, fundamentalmente social, e associado à negociação de significados. O autor afirma que a negociação de significados se dá através da dualidade entre dois processos: O processo de participação, descrito como “a experiência social de viver em comunidade e participar de atividades sociais” (WENGER, 1998, p. 55), e o processo de reificação, que o autor define como “o processo de dar forma à experiência produzindo objetos que tomam a forma de coisas”. (WENGER, 1998, p.58). A partir do conceito de dualidade, Wenger (1998) explica a relação entre a participação e a reificação, afirmando que não há oposição entre esses processos, e sim uma complementação, uma vez que se demandam mutuamente e transformam sua relação através da interação no processo de aprendizado.

Henri e Pudelko (2003) afirmaram a partir dessa teoria social do aprendizado de Wenger, que “todas as comunidades virtuais são comunidades de aprendizado, pois seus participantes aprendem enquanto atuam nas comunidades”.² Os autores observaram, todavia, que nem toda comunidade virtual se caracteriza como uma comunidade de prática, uma vez que elas envolvem diferentes atividades e formas de aprendizado.

² Henry; Pudelko, op. cit., p. 476

Ao refletirmos sobre as idéias de Henri e Pudelko (2003) a respeito das comunidades virtuais de conhecimento, consideramos uma generalização inadequada a afirmação de que o aprendizado ocorre em todas as comunidades virtuais. Basta lembrarmos que existem comunidades cujo objetivo é o relacionamento (como algumas comunidades do *Orkut*), e não diretamente o aprendizado.

Ainda assim, embora tenhamos ressalvas à classificação proposta por Henri e Pudelko (2003), a consideramos a mais concisa e coerente com nossa abordagem, constituindo-se excelente ponto de partida para nossa investigação sobre as CVCs.

2 A CLASSIFICAÇÃO DE COMUNIDADES VIRTUAIS PROPOSTA POR HENRI E PUDELKO

Henri e Pudelko (2003) se baseiam em três critérios para determinar os diferentes tipos de comunidades virtuais:

- A intenção de formação da comunidade, isto é, um objetivo, mais ou menos definido, associado a uma atividade que irá envolver a construção de conhecimento. Essa intenção de formação será posta em prática através de ações como o estabelecimento de metas para o grupo, a divulgação da lista de participantes, a seleção das ferramentas de comunicação, e a adoção de regras de conduta na comunidade;
- O nível de envolvimento entre os participantes, que depende da intensidade de sua ligação. O grupo pode apresentar maior ou menor coesão, e esse aspecto influencia diretamente na participação na comunidade, que pode ser descrita em termos de envolvimento, ajuda mútua, compartilhamento de significados e afirmação de uma identidade comum;
- A evolução da intenção da comunidade e da integração entre os participantes. Para os autores, o nível de atividade de uma comunidade virtual evolui quando o objetivo da comunidade se consolida, justificando a ação coletiva em torno daquele objetivo, e quando os participantes se tornam mais envolvidos e mais conscientes de que constituem uma entidade social de aprendizado.

O processo de evolução das comunidades virtuais descrito nos remete ao conceito de informação proposto por Silva (2002; 2006) e ao que compreendemos como a inteligência

coletiva. Entendemos que no processo descrito por Henri e Pudelko (2003), a evolução de uma comunidade virtual ocorre quando se fortalecem seus processos informacionais, associados à ampliação da consciência de seus participantes acerca da possibilidade de conhecer e de agir, possibilitando, assim, a formação da inteligência coletiva, através da conexão de seus saberes e criatividade em torno de um objetivo comum.

A partir da intenção de formação da comunidade, do nível de envolvimento entre os participantes e da evolução desses aspectos, foram definidos por Henri e Pudelko (2003) quatro tipos de comunidades virtuais e seus respectivos processos de aprendizado. Estes tipos de comunidades estão representados na Figura 1, com o eixo horizontal representando a intenção de formação da comunidade, e o eixo vertical representando o nível de envolvimento entre os participantes. Os quatro tipos de comunidades virtuais são descritos a seguir:

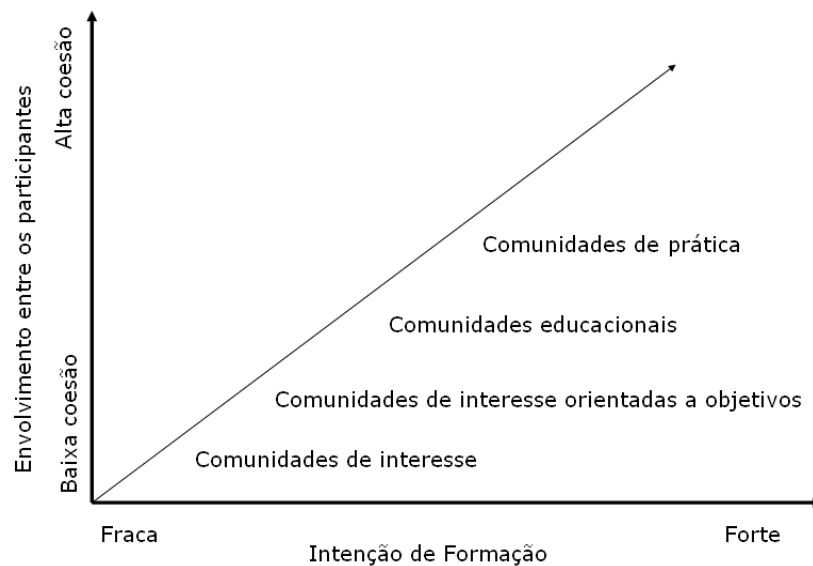


Figura 1: Diferentes tipos de comunidades virtuais de acordo com seus contextos de emergência.
Fonte: Henri; Pudelko, 2003, p. 476 (Tradução livre).

2.1 Comunidades de Interesse: O exemplo da *usenet*

Henri e Pudelko (2003) afirmam que “a comunidade de interesse é um agregado de pessoas reunidas em torno de um tema de interesse comum”.³ Os membros participam dela para ampliar seu conhecimento por meio da troca de saberes, e para obter de respostas para suas

³ Henri; Pudelko, *op. cit.*, p. 478

dúvidas. Uma comunidade de interesse pode ter uma duração variável, isto é, pode desaparecer logo depois de criada por não ter conseguido incorporar participantes, ou mesmo durar mais de uma década, como é o caso de algumas comunidades abertas do ciberespaço.

Alguns exemplos de comunidades de interesse são os grupos de discussão públicos que existem desde o início da internet (a *usenet*), e no Brasil os recentes fóruns disponíveis na *web* sobre temas variados (linguagens de desenvolvimento de sistemas, concursos públicos, etc).

A *usenet* é um sistema distribuído para a troca de mensagens de texto, que provê de forma aberta ao público da internet um serviço de arquivo de grupos de discussão. Seguindo o mesmo padrão colaborativo da internet em sua construção, a *usenet* não partiu de uma iniciativa comercial e nem de uma arquitetura tecnológica centralizada. Diversos servidores interconectados pela internet localizados ao redor do mundo transmitem, através de um protocolo comum de comunicação de dados⁴, as mensagens geradas diariamente para cada grupo de discussão.

A nomenclatura hierárquica da *usenet* faz com que os grupos de discussão sejam criados seguindo uma organização em árvore. Por exemplo, a hierarquia “.alt” se refere a discussões sobre temas “alternativos” aos demais. De acordo com essa hierarquia, o grupo *alt.support.diabetes.kids* contém discussões sobre a diabete infantil. (SMITH, 1999).

As mensagens enviadas aos grupos de discussão são organizadas em cadeias (*threads*), que permitem a visualização de toda a seqüência de uma determinada discussão através dos aplicativos de acesso à *usenet* (equivalentes aos aplicativos de acesso a *e-mail*).

Smith (1999) destaca que o fato de os grupos de discussão não terem um dono como um aspecto social importante da *usenet*. Não se pode impedi um usuário da internet de visualizar ou enviar mensagens a um grupo, nem se pode banir alguém de um grupo existente. A *usenet* já contava em 2005 com mais de 150 mil grupos de discussão, e mais de 1,2 bilhões de mensagens haviam sido enviadas nos cinco anos anteriores, por 48 milhões de entidades distintas. (TURNER, 2005). Considerando o alcance global da estrutura aberta da *usenet* e o fato de contar com participantes espalhados por todo o planeta, Smith observa que a *usenet* pode ser considerada um caso único de anarquia social no mundo.

⁴ O NNTP, ou *Networks News Transfer Protocol*, é um protocolo de comunicação de dados especificado através do *Request for Comments* (RFC) 977, e utilizado para a troca de mensagens da *usenet*.

Smith (1999) desenvolveu juntamente com sua equipe a ferramenta *Netscan*⁵, que monitora o tráfego da *usenet* de forma permanente. Os dados obtidos por meio dessa ferramenta fornecem uma base de referência valiosa para se pesquisar métodos de amostragem e monitoração do tráfego de grupos de discussão, comunidades virtuais e da própria internet. Turner (2005) utilizou técnicas de mineração e visualização de dados para processar os dados produzidos pela ferramenta *Netscan*, e identificou padrões de distribuição dos grupos de discussão da *usenet*, da interação em cada grupo e da forma de participação de seus membros ao longo do tempo.

Retomando a questão da classificação das comunidades de interesse em função da intenção de formação e do nível de envolvimento entre os participantes, Henri e Pudelko (2003) observam que o aprendizado nas comunidades de interesse é mais individual do que coletivo, uma vez que o objetivo desse tipo de comunidade não é dirigido para a produção coletiva.

Entendemos, entretanto, que não se deve subestimar o fato de que o próprio conteúdo informacional das discussões que ocorrem nas comunidades de interesse representa um legado de saber significativo para a humanidade. Esse conteúdo é um produto coletivo difícil de ser mensurado ou comparado ao benefício individual das comunidades, e se relaciona à formação da inteligência coletiva abordada anteriormente, cuja importância foi comentada por diversos autores. Vinge (1993), autor do artigo sobre o ‘ponto de singularidade tecnológico’⁶, destacou o papel da “mente coletiva” resultante dos grupos da *usenet* para fazer frente à crescente complexidade dos sistemas computacionais. Para o autor, a interação através dos grupos de discussão sobre tecnologia da informação elevou o saber humano sobre esse tema a um patamar mais elevado, possibilitando controlar os sistemas dos quais hoje depende a nossa sociedade.

2.2 Comunidades de interesse orientadas a objetivos

As comunidades de interesse orientadas a objetivos são definidas por Henri e Pudelko (2003) como comunidades que surgem com o intuito de realizar um projeto, visando ao atendimento de uma necessidade específica ou à resolução de um problema, e cujos participantes não são agregados de forma aleatória. Nesse tipo de comunidade são reunidos especialistas em

⁵ <http://netscan.research.microsoft.com>

⁶ Vinge (1993) define o ponto de singularidade tecnológico supondo-o como um momento da história em que serão construídas máquinas com inteligência superior à do próprio homem.

função de suas competências, e elas geralmente têm o seu ciclo de vida associado ao prazo do projeto. Segundo os autores, ocasionalmente essas comunidades podem se transformar após a conclusão do projeto em comunidades de prática, após a conclusão do projeto. Comentaremos esse ponto mais à frente, quando abordarmos as comunidades de prática.

Em relação ao aspecto de construção do conhecimento, Henri e Pudelko (2003) observam que uma comunidade de interesse orientada a objetivos tem o desafio de criar um entendimento comum sobre a tarefa a que se destina. Caso esse entendimento não se esclareça ao longo do projeto, provavelmente a comunidade irá se dispersar. Por outro lado, o fato dos membros possuírem diferentes competências faz da comunidade um ambiente propício para o surgimento da inovação e da criatividade.

As comunidades de interesse orientadas a objetivos fogem até certo ponto do padrão de descentralização e auto-regulação da maior parte dos exemplos de comunidades virtuais que foram apresentadas até o momento. Isto porque alcançar os resultados de um projeto requer o sentido de coordenação de atividades. Entretanto, a ênfase do aspecto de coordenação não diminui a importância da interação coletiva nas comunidades de interesse orientadas a objetivos, pois elas permitem realizar projetos que talvez não pudessem ser viabilizados de outra maneira.

Em seu artigo sobre a economia da cooperação através da internet, Kollock (1999) apresenta exemplos que demonstram que determinados bens de domínio público podem ser gerados através da interação coletiva das comunidades virtuais com uma redução de custo significativa. O autor apresenta o exemplo do *Linux*, um bem digital de domínio público resultante do objetivo de desenvolver um sistema operacional⁷ gratuito e de código aberto para computadores pessoais baseado no *Unix*, por meio do trabalho voluntário de engenheiros de sistemas e programadores de todo o mundo.

Kollock (1999) afirma que o idealizador do *Linux*, Linus Torvalds, considera que a interação coletiva da internet foi fundamental para a realização do projeto, embora esse aspecto por si só não garantiu o seu sucesso. O fato do tema do projeto ter sido de interesse dos voluntários, e do próprio Torvalds ter construído e divulgado o primeiro protótipo do sistema operacional comprovando a sua viabilidade, fez com que a comunidade de desenvolvimento do *Linux* se disseminasse, e o projeto obtivesse êxito. Dois outros aspectos são considerados

⁷ O sistema operacional consiste em um conjunto de programas voltados para o controle do funcionamento dos componentes físicos (*hardware*) que compõem o computador, fazendo o papel de intermediário entre os aplicativos e o *hardware*. O *Windows* e o *Linux* são exemplos de sistemas operacionais para computadores pessoais (PC).

importantes por Kollock (1999) para o sucesso de projetos realizados através de comunidades virtuais: o interesse dos participantes pelo tema do projeto, e o “pontapé inicial”, isto é, a disponibilização de um resultado parcial significativo para a comunidade, com o objetivo de dar credibilidade ao projeto e servir de inspiração para o trabalho dos demais membros.

Kollock (1999) apresenta em seu artigo um outro exemplo de projeto baseado na interação coletiva do ciberespaço, no qual o produto resultante pertence ao mundo físico: o *Netday 96*. Este projeto surgiu a partir da iniciativa de dois executivos⁸ de TI de San Francisco, Califórnia (EUA), e envolveu uma campanha de inclusão digital coordenada através do ciberespaço para conectar todas as escolas públicas e particulares da Califórnia à internet utilizando um mutirão de voluntários. Embora já tenham se passado dez anos desde a realização desse projeto, o consideramos emblemático por seu propósito e por ter utilizado basicamente a *web* para a organização da campanha, incluindo o recrutamento, o treinamento e a alocação de voluntários, a logística de distribuição de equipamentos e insumos financiados por patrocinadores, e o acompanhamento e divulgação dos resultados obtidos.

Diversos recursos interativos foram disponibilizados no sítio *web* do *Netday 96*, tais como mapas clicáveis para o cadastramento e contagem do número de voluntários, e ferramentas para comunicação dos voluntários com as escolas e com outros participantes, possibilitando a verificação do tipo de ajuda necessária e a divulgação de competências. Outros recursos tais como manuais técnicos, listas de atividades e perguntas mais freqüentes (*Frequently Asked Questions, FAQ*) foram elaborados por voluntários e disponibilizados no sítio para que fossem acessados pelos participantes do projeto, de modo a facilitar a logística operacional do trabalho.

Kollock (1999) chama a atenção de que embora nem todas as escolas da Califórnia tenham sido conectadas no dia do mutirão (realizado em 9 de março de 1996), 2500 escolas foram atendidas por 20 mil voluntários, e posteriormente 30 estados americanos e outros países repetiram esta experiência. A comunidade do *Netday 96* é um exemplo de que mesmo após a conclusão do projeto, a idéia que motiva sua formação pode ser continuada e repetida para outros projetos.

2.3 Comunidades educacionais

⁸ John Gage da Sun Microsystems e Michael Kaufman da KQED (Cf. Kollock, 1999)

Uma comunidade educacional é constituída “por alunos de uma mesma classe, de uma mesma instituição ou geograficamente dispersos” (HENRI; PUDELKO, 2003, p. 481). O que se busca neste tipo de comunidade é o aprendizado através do relacionamento social, baseado nas teorias construtivistas. Ao contrário dos demais tipos de comunidades apresentados neste artigo, a em uma comunidade educacional a construção do conhecimento se dá através da orientação de um professor, e se relaciona aos objetivos de uma disciplina ou programa educacional.

Para Henri e Pudelko (2003), uma comunidade educacional não é perene, pois seus membros somente estão integrados à comunidade enquanto a disciplina ou programa se encontram em vigor. Acreditamos que isto nem sempre ocorra de fato, e que algumas comunidades educacionais podem persistir independente dos calendários acadêmicos, quando se estabelecem laços suficientemente fortes entre os participantes (alunos e professores), que os integre de forma continuada, e que permita o crescimento da comunidade, e sua evolução, por exemplo, para uma comunidade de interesse.

Selecionamos o *Riverwalk-Brazil*. como um caso de estudo em nosso trabalho de pesquisa, dentre os diversos exemplos de comunidades educacionais que utilizam o potencial de interatividade da internet para o aprendizado.

O projeto *RiverWalk-Brazil*⁹ foi iniciado no final de 2000, tendo sido desenvolvido pelo ICS, grupo de Simulações e Comunicação Interativa¹⁰ da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, em parceria com o Proinfo/MEC¹¹ e a LTNet¹², e patrocínio do governo japonês. (SINGH; RUSTEN; SUGURI, 2002).

O projeto consiste em um ambiente de aprendizado colaborativo com a participação de estudantes, professores e especialistas de seis países, incluindo diversas escolas brasileiras, para pesquisar e compartilhar conhecimento sobre os rios de suas comunidades. De acordo com Singh, Rusten e Suguri, o sítio multilíngüe do projeto *RiverWalk-Brazil* apresenta um conjunto de ferramentas que compõem o ambiente de aprendizado colaborativo, dentre as quais:

- Páginas *web* onde os alunos podem publicar resultados de excursões e pesquisas sobre rios;

⁹ <http://www.riversproject.org>

¹⁰ <http://ics.soe.umich.edu/>

¹¹ Programa Nacional de Informática na Educação (<http://www.proinfo.mec.gov.br/>)

¹² Rede de Tecnologias de Aprendizagem Brasil-EUA (<http://www.ltnet.org/>)

- Grupos de discussão sobre poluição, acesso a recursos hídricos e medidas para preservação dos rios;
- Funcionalidades para “passeios virtuais” pelos rios, que permitem o compartilhamento de conteúdo entre os participantes;
- Ferramentas para orientação *on-line* aos participantes pelos membros de apoio da Universidade de Michigan.

Singh, Rusten e Suguri (2002) explicam que o ambiente de aprendizado *RiverWalk-Brazil* pode ser considerado um ambiente de aprendizado “*REAL*” (*Rich Environment for Active Learning*, ou comunidades de aprendizado para a construção de conhecimento), de acordo com os atributos que para Grabinger e Dunlap (1996) definem este tipo de ambiente. Os autores propuseram esta definição dos ambientes “*REAL*” a partir das teorias construtivistas do aprendizado. Como já abordamos em outro artigo, o conhecimento não considerado pelo construtivismo um produto estático, mas sim um processo contínuo de aprendizado em um contexto social.¹³ Grabinger e Dunlap (1996) afirmam que uma das características de um ambiente “*REAL*” é a criação de uma atmosfera de comunidade de construção de conhecimento, que utiliza o aprendizado colaborativo entre estudantes e professores.

Em nosso entendimento, o *River-Walk-Brazil* se trata de um exemplo de comunidade educacional formada a partir de um ambiente de aprendizado colaborativo, estabelecendo um processo de informação em que os estudantes interagem entre si, e com professores e especialistas. A partir desta interação, os estudantes aprendem sobre rios de todo o mundo e sobre ecologia, possibilitando-os atuar nas regiões em que vivem para disseminar este conhecimento e colaborar na preservação dos rios locais.

2.4 Comunidades de Prática

Para Wenger (1998), três laços principais caracterizam as comunidades de prática: um compromisso mútuo assumido entre os membros, um empreendimento comum e um repertório comum de rotinas e regras de conduta, construído através do processo de aprendizado. O autor

¹³ Cf. SZABÓ; SILVA, 2006b.

destaca que dentro das estruturas formais das organizações, diversas comunidades de prática surgem e se desenvolvem através de redes informais.

Henri e Pudelko (2003) afirmam que uma comunidade de prática surge no ciberespaço a partir da interação de pessoas que, no mundo real, já realizam as mesmas atividades profissionais ou compartilham as mesmas condições de trabalho, e que encontram na comunidade de prática uma oportunidade de aperfeiçoar suas práticas, reafirmar sua identidade profissional e contribuir para a própria comunidade. Os autores afirmam ainda que as comunidades de prática não possuem tempo de vida ou objetivo definidos, e apresentam uma grande capacidade de atrair novos participantes. Henri e Pudelko (2003) consideram que, “para as corporações, as comunidades de prática representam uma forma de reforçar práticas desejáveis, integrar novos membros e manter o saber associado à prática profissional”.¹⁴

Dentre os quatro tipos de comunidades virtuais identificados, Henri e Pudelko (2003) posicionam as comunidades de prática corporativas como o “ponto alto” de intenção de formação e de envolvimento entre os participantes (ver Figura 1). Daí surge nossa reflexão crítica relativa à classificação proposta por Henri e Pudelko (2003) para as comunidades virtuais. O que se entende é que na visão dos autores, uma possível evolução dos demais tipos de comunidade leva ao surgimento de uma comunidade de prática corporativa.

2.5 Uma revisão crítica ao modelo de Henri e Pudelko

Comunidades de prática não têm necessariamente mais força do que uma comunidade de interesse. O vínculo social do indivíduo pode ser mais significativo que o seu vínculo corporativo, e sua participação em comunidades virtuais voltadas para questões sociais ou humanitárias ou para a construção de bens de domínio público pode ser tão ou mais importante do que sua participação em comunidades corporativas. A ênfase no valor das comunidades de prática para fins corporativos remete à questão da apropriação da internet por meio de um discurso que visa ao desenvolvimento e fortalecimento de determinado tipo de organizações e de relações de produção. Entendemos como obrigações humanitárias a inovação e transformação desses mecanismos e o estímulo ao surgimento de outras relações que fortaleçam a própria sociedade, e não as corporações dominantes.

¹⁴ HENRI; PUDELKO, *op. cit.*, p. 483 (Tradução Livre).

Falar em evolução de comunidades virtuais significa falar da evolução de seus processos informacionais, isto é, do aprimoramento de um conjunto de eventos, concomitantes ou não, sequenciais ou aleatórios, que levam ao conhecimento e à ação em busca de transformação positiva da sociedade. É com esse sentido que propomos o nível mais evoluído de nossa escala de classificação no que denominamos comunidades virtuais de conhecimento; a intenção de formação estaria associada ao compromisso de transformação da sociedade, e o nível de envolvimento entre os participantes teria por base o senso de pertencimento à sociedade (cidadania), anterior ao pertencimento a um grupo que compartilhe uma mesma corporação ou atividade profissional.

Propomos, então, conforme a Figura 2, uma modificação na configuração axial até aqui referida e um novo tipo de comunidade, as comunidades virtuais de conhecimento, representativas da incorporação e da evolução dos demais tipos de comunidades propostos pelos autores, num movimento qualitativo de cunho sócio-humanista, que diverge portanto da abordagem fortemente associada ao universo corporativo da proposta de Henri e Pudelko (2003).

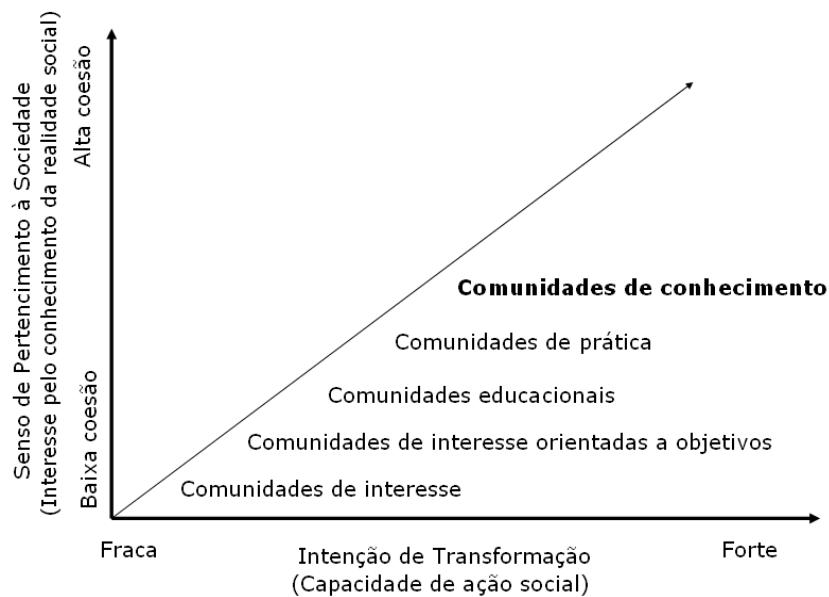


Figura 2: Diferentes formas de comunidades virtuais de acordo com seus vínculos sócio-humanistas
Fonte: Adaptado a partir de Henri e Pudelko (2003).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo apresentamos o modelo de classificação de comunidades virtuais adotado na pesquisa para a dissertação de mestrado em andamento, no qual estão sendo investigadas as comunidades virtuais de conhecimento.

Apesar de termos ressalvas a alguns aspectos da proposição de Henri e Pudelko (em especial sobre as comunidades de prática), e tenhamos percebido a necessidade de revisar as correlações axiais propostas pelos autores e de acrescentar um tipo à classificação, ela nos pareceu coerente em relação ao universo corporativo. O fato de Henri e Pudelko (2003) terem se baseado em uma teoria social do conhecimento certamente contribuirá para as reflexões a serem realizadas em nossa pesquisa.

Consideramos, além disso, que a classificação de Henri e Pudelko (2003) foi de grande contribuição para a delimitação dos tipos de comunidades a serem investigadas, e se constituiu em uma importante referência teórica na definição preliminar dos aspectos a serem investigados nas comunidades virtuais de conhecimento. No entanto, em detrimento da ênfase à evolução de cunho organizacional-corporativo dada pelos autores, faremos uma abordagem de caráter sócio-humanista em nossa investigação. Nesse sentido, ainda precisamos aprofundar questões relacionadas à evolução e à disseminação das comunidades considerando essa abordagem, o que pretendemos realizar ainda na pesquisa a ser concluída em 2008 no âmbito do POSICI/UFBA.

REFERÊNCIAS

BURNETT, G. Information exchange in virtual communities: a typology. **Information Research**, v. 5, n. 4, 2000. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/5-4/paper82.html>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

GRABINGER, S. R.; DUNLAP J. C. Rich Environments for Active Learning. **Association for Learning Technology Journal**, v.3, n.2, p.5-34, 1996. Disponível em: <http://ceo.cudenver.edu/~scott_grabinger/downloads/Files/ALTREALs.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2007.

HENRI, F., PUDELKO, B. Understanding and analyzing activity and learning in virtual communities. **Journal of Computer Assisted Learning** ; n.19, p. 474-487, 2003.

KIM, A. J. **Community building on the Web**. Berkeley, CA: Peachpit Press, 2000. Disponível em: <<http://www.naima.com/community>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

KOLLOCK, P. The Economies of Online Cooperation: Gifts and Public Goods in Cyberspace. In: KOLLOCK, P.; SMITH, M. (Eds.). **Communities in Cyberspace**. London: Routledge Press, 1999.

LAZAR, J.; PREECE, J. Classification Schema for Online Communities. In: AMERICAS CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 1998. **Anais...** Baltimore: AIS, 1998. p. 84-86. Disponível em: <http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/Papers/1998_AMCIS_Paper.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2007.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

SILVA, R. R. G. **Digitalização de acervos fotográficos públicos e seus reflexos institucionais e sociais**: tecnologia e consciência no universo digital. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, UFRJ/IBICT, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

SILVA, R. R. G. Informação, ciberespaço e consciência. **Transinformação**, v. 18, p. 191-201, 2006.

SINGH, A.; RUSTEN E.; SUGURI, V. RiverWalk-Brazil: Virtual Journey, Real Learning. **TechKnowLogia: International Journal of Technologies for the Advancement of Knowledge and Learning**. v.4 , Jan-Mar, 2002. Disponível em: <http://www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/376.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2007.

SMITH, M. Invisible Crowds in Cyberspace: Measuring and Mapping the Social Structure of USENET. In: KOLLOCK, P.; SMITH, M. (Eds.). **Communities in Cyberspace**. London: Routledge Press, 1999.

SZABÓ, I.; SILVA, R. R. G. La Construcción del Conocimiento en las Comunidades Virtuales del Ciberespacio. In: VI ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y ESTUDIOSOS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN, 2006. **Anais...** Havana, Cuba: Universidad de la Havana, 2006.

SZABÓ, I.; SILVA, R.R.G. A construção de conhecimento nas comunidades virtuais do ciberespaço. **E-Compós**, Brasília, v. 7, p. 1-19, 2006b.

TURNER, T. C. et al. Picturing usenet: Mapping computer-mediated collective action. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 10, 2005. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue4/turner.html>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

VINGE, V. The Singularity. In: **VISION 21-Symposium/Nasa Lewis Research Center/OhioAerospace Institute**, 1993, Westlake, EUA. Disponível em: <<http://www.ugcs.caltech.edu/~phoenix/vinge/vinge-sing.html>>. Acesso em: 03 mar. 2007.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.