

Trabalho e Formação pelas Sendas da Atividade Docente

Fernanda Spanier Amador

Trabalhar implica um aprender. Então, perguntamos: Como se dão os percursos de professores e professoras no curso de sua atividade de trabalho? Por tais meandros, que questões podemos levantar acerca da formação *do* e *para* o trabalho na docência?

Estas são algumas das indagações que nos levam à escrita deste texto, em que realçamos a intrincada conexão entre trabalhar, aprender e subjetivar, operada no momento mesmo do exercício laboral, ou seja, no curso da atividade de trabalho. Tomar o trabalho pela perspectiva da atividade implica acompanhar, sobretudo, os rastros de uma espécie de nascente da ação, de *punctum* criador e gerador de realidades a partir da experiência pelos processos de trabalho em vez de traçar os cursos da tarefa, essa relativa aos seus procedimentos prescritos.

Para tanto, inicialmente apresentamos neste artigo uma série de pesquisas acerca do trabalho docente que vêm sendo realizadas por diferentes grupos no Brasil e na França pela perspectiva da atividade, as quais nos inspiram a formular novas questões para nossas próprias pesquisas. A seguir, percorremos a contribuição da Ergologia (Schwartz, 2000a; 2000b) e da Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2008), disciplinas que, se interessando por uma certa (in)disciplina do pensa-

mento de trabalhadores e trabalhadoras, convocada diante da necessidade de gestão das variabilidades do trabalho em situação, propõem dispositivos de pesquisa e intervenção ativadores de um trânsito por entre os planos do conceitual e do vivo, esferas por onde ganham passagem processos inventivos no curso da atividade laboral. Partindo da Ergologia e da Clínica da Atividade, propomos ainda uma interlocução com o pensamento de Deleuze (2006), Deleuze e Guattari (1995) e Bergson (1964) de maneira a pensarmos – pelo conceito de atividade – o aprender no trabalho docente, esse considerado como esfera relativa a uma passagem viva entre saber e não saber, entre pensado e impensado no trabalho docente. Tal esfera permite apostar em uma formação docente operada no exercício mesmo da atividade de professores e professoras em situação.

Por onde anda o trabalho docente?

Essa é a preocupação da série de pesquisas que vamos apresentar a partir de agora. Vários estudos vêm sendo realizados nesta direção junto à categoria dos professores, tanto no Brasil como no exterior, dos quais destacamos aqueles realizados notadamente na França. Em nosso país, encontramos os trabalhos de Fonseca (2009) sugerindo a convergência entre Psicologia do Trabalho e Pedagogia Crítica recomendando que as políticas públicas no campo da educação profissional de nível inicial ofereçam maior atenção às contribuições dos trabalhadores que as executam, e ainda a experiência de pesquisa-intervenção em rede, proposta por Brito e Athayde (2010), a qual consiste em proposta de pesquisa-formação junto aos trabalhadores que atuam em escolas públicas, sob o título de Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas.

Citamos ainda os trabalhos de Mascarello e Barros (2007), apresentando um estudo realizado com professores da rede pública da cidade de Vitória-ES e procurando dar visibilidade à recriação empreendi-

da pelos professores e professoras mesmo em condições adversas. Citamos também os estudos de Souza-e-Silva (2007), que propõe um olhar sobre o trabalho do professor por meio do enfoque ergológico-discursivo; de Barbosa (2010), que discute a política de formação dos professores e conceitos do enfoque sócio-histórico utilizando, dentre as metodologias empregadas a Autoconfrontação proposta por Clot (2006), e o de Oliveira (2010), que emprega pressupostos do Intencionismo Sociodiscursivo, da Ergonomia Francesa e da Psicologia do Trabalho em pesquisas com professores de diversos níveis de ensino. Elencamos também os trabalhos de Alves e Moreira (2010), que apresentam o percurso metodológico adotado em pesquisa realizada com professores das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede privada, de Borghi e Cristóvão (2010), que tematizam as práticas dos professores e o ensino como trabalho, além do estudo de Moreira (2010), onde se analisam valores, saberes e competências que permeiam o trabalho docente empregando ferramentas teórico-metodológicas da Ergologia e da Ergonomia.

De igual forma, destacamos o livro *Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso*, organizado por Barros, Heckert e Margoto (2008). Essa obra reúne vários textos dedicados às experiências de pesquisa-intervenção junto a professores, destacando a intrincada relação trabalho/saúde/formação.

Dos autores que têm se dedicado ao trabalho docente na França, destacamos Amigues (2003) quando salienta pesquisas em educação que visam dar conta do ato do professor propondo uma abordagem ergonômica da atividade docente. Ressaltamos também as contribuições de Fanta (2003), autor que parte de situações laborais para analisar atos do trabalho de professores que se desenrolam em relação estreita com a atividade dos alunos. Por fim, trazemos Kherroubi (2003), mostrando o papel dos estabelecimentos escolares na formação da profissionalidade, discutindo mais especificamente a organização e o meio de trabalho que constitui o estabelecimento de ensino. Para o autor, tal

organização local resulta de modos de colaboração estabelecidos entre os professores para organizar sua ação e repartir as tarefas, configurando uma regulação coletiva e informal importante, sob o ponto de vista da análise da atividade docente.

Roger, Roger e Yvon (2001), interrogando-se sobre a atividade docente, lançam as seguintes questões: Para o que está orientada a atividade dos professores? Haveria uma atividade professoral de orientação da atividade dos alunos?. Para os autores, há simplificações que, por vezes, fecham o debate em uma oposição entre um modo de atividade docente orientado em torno do aluno e um outro, orientado em torno dos saberes. Na dinâmica do professor com seus alunos, pergunta-se, a atividade desses últimos não poderia, por vezes, impedir a do professor por uma recusa da relação aos objetos de formação aos quais eles se confrontam?

Ouvrier-Bonnaz, Remermier e Werthe (2001) abordam a questão da formalização da experiência profissional e da organização e transmissão em meio escolar, discutindo modos de trabalhar com os alunos a respeito de sua própria atividade escolar, deslocando a Clínica da Atividade do mundo profissional. Por fim, citamos Saujat (2001) que, ao discutir a relação específica entre ensinar, aprender e desenvolver, questiona os regimes atuais de produção de conhecimento sobre a atividade docente, sustentando que a formação consiste em impulsionar um duplo processo de contextualização de conhecimento e de descontextualização de competências. Esse duplo movimento convoca relações inéditas entre conceitos práticos e teóricos, entre dimensões individuais e coletivas da experiência, entre experiência profissional, formação e pesquisas em educação e, por fim, entre formação inicial e continuada de professores. Tardif e Lessard (2008, p. 8), em obra dedicada ao trabalho docente, abordam a docência como “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Encontramos ainda, uma série de artigos consagrados a um percurso clínico de estudo da prática de professores. Entre eles citamos: Fanta e Vieira (2003), Mouton (2003), Espinassy (2003) e Saujat (2003), que enfatizam a Autoconfrontação como possibilidade metodológica de análise da atividade docente.

No rastro dessa série de estudos e pesquisas com o trabalho docente, afirmamo-nos na direção de tomá-lo enquanto atividade, o que implica admitir a ocorrência, sempre, de uma confrontação ao real que não é diretamente dada – nem para professores nem para alunos –, já que passa pela mediação de uma ação sobre este real, ação que permite a experiência do que faz resistência (Lhuillier, 2006). Trata-se de uma resistência referente às variabilidades presentes no trabalho em situação as quais, colocando os trabalhadores diante desta provação, os instigam à recriação de si mesmos e de novos modos de trabalhar e de aprender.

O trabalho como atividade

A Ergologia (Schwartz, 2000a) e a Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2008) vêm sendo desenvolvidas na França enfocando, no primeiro caso, o desenvolvimento de um trabalho conceitual e metodológico que indica como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho, e no segundo, o desenvolvimento do sujeito por meio de suas atividades essenciais.

Sendo a atividade descrita por Schwartz (2007a) como sempre um fazer de outra forma, um trabalhar de outra forma, essa não se trata de uma palavra de ordem projetada no futuro: ela está dentro da realidade, consiste em uma espécie de obrigação mesma de qualquer situação de atividade de trabalho humano já incluir uma dimensão de transformação. Atividade, assim, refere-se a uma esfera nascente da ação, pertencendo, portanto, a um *élan* de vida e de saúde como sugere Durrive (2007) partindo do pensamento de Canguilhem (2001),

para quem a vida é sempre atividade de oposição à inércia e à indiferença.

Para Clot (1985; 2008), a atividade é na realização efetiva da tarefa, por ela mas também, por vezes, contra ela, produção de um meio de objetos materiais, simbólicos e de relações humanas ou mais exatamente, recriação de um meio de vida. A atividade está, então, a favor da vida *no e pelo* trabalho, implicando a possibilidade de desenvolvê-la, por seus objetos, por seus instrumentos, por seus destinatários e afetando a organização do trabalho. Investindo o conceito de atividade com a ideia de *conatus* em Spinoza, o autor liga o conceito de atividade ao esforço de preservação no ser que vincula o dinamismo da vida à inteligência, a produtividade do ato à realização de si. O poder de agir está, dessa forma, conectado ao poder de existir, estando o *conatus* ligado a um esforço de preservação no próprio ser. Trata-se de um esforço ou tendência para afirmação da existência, cumprindo os afetos, uma função de aumentar ou diminuir a capacidade de agir do próprio corpo.

Poder de agir como expansão dos modos de fazer e pensar o trabalho, esta é a proposta da abordagem de Clot (2006; 2008), para quem a atividade é, na realização efetiva da tarefa – por ela, mas também, por vezes, contra ela –, uma recriação de meios para viver. A atividade prática do sujeito não é apenas efeito das condições externas, nem mesmo a resposta a estas condições e a atividade psíquica não é mais a reprodução interna destas condições.

A ideia de corpo ativo também se faz presente no pensamento de Schwartz (2007b), especialmente em sua concepção de *corpo-si*, esse uma entidade obscura e transgressiva, relativa à experiência e a uma lógica peculiar (Schwartz, 2002), isto é, a uma unidade problemática do ser humano (Cunha, 2009). Tal unidade se refere a uma negociação obscura com o próprio corpo que se dá na contingência, na variabilidade da situação de trabalho. O *corpo-si* refere-se, assim, a uma espécie de lastro problematizador, a uma possibilidade de pôr em questão

seus elementos protocolares mediante uma espécie de tateio por onde correm os devires do trabalho. Se pensarmos o corpo como um centro de afecções das forças do mundo capaz de perfurar nossas consciências (Gil, 2006), trata-se, o corpo-si, de uma entidade que perturba – por captação sensorial e sensitiva – as modelizações, os limites nele próprio inscritos, gerados pela história pessoal e pelo gênero da atividade. *Corpo-si* consiste em algo como “energia produtora do inédito” (Cunha, 2009, p. 8).

Tal corpo é, em Schwartz (2007c), entendido como parte do arranjo de ingredientes que compõem a competência em atividade, essa definida como potencialidade aberta em vez de traços convergentes com o requerido do trabalho. Aos movimentos do corpo liga-se uma temporalidade específica, a ergológica, que remete a uma esfera anterior ao próprio pensamento. É o próprio Schwartz (2007c, p. 211) quem diz: “a presença no si do histórico da situação passa muito, nas relações humanas, por todas as sensações, por tudo o que é registrado pelo corpo, pela memória, sem que se pense realmente [...]”.

Colocar em cena esta dimensão enigmática denominada *corpo-si* pela abordagem ergológica como o faz Schwartz põe em evidência a processualidade das atividades humanas. Tal processualidade implica (des)conhecer, (re)singularizar, (re)normatizar, ativar, pelo conhecido, o novo em situação laboral, por esferas que transbordam, portanto, o plano da formação para o trabalho que se dá deslocado da situação.

Atividade de trabalho e diferença: Considerações ético-político-estéticas

Tomando como ponto de partida as definições de atividade propostas por Yves Schwartz e por Yves Clot, pensamos que uma das preciosidades dos autores está em ressaltar a sutileza de um pensamento operado em situação de trabalho movido pela dimensão inventiva da

cognição, aquela que problematiza as formas cognitivas constituídas e que se refere à esfera não representável no trabalho. Trata-se de um plano que permite a concepção antes que a reconcepção, conhecimento antes que reconhecimento, presentificação da ação antes que representificação. Trata-se de um instante que possibilita dar existência a modos de trabalhar por um processo de sintonia com forças que são próprias da diferença.

Partindo das contribuições da Ergonomia e imergindo pelos campos da filosofia e da psicologia, a Ergologia e a Clínica da Atividade vêm se constituindo como importantes referenciais para o desenvolvimento de modalidades de ação junto a diferentes categorias profissionais na direção de uma *clínica* e de uma *formação* inventivas no e pelo trabalho, ao ponto de produzir uma inseparabilidade entre os termos. Se tomamos a clínica como afirmação da vida e da diferença enquanto motrizes da invenção de si e de mundos, em vez de restauração de estados de saúde perdidos, percebemos que esse processo consiste justamente em ação de formação a qual, por sua vez, também se redefine: não se trata de formar dirigindo a um ponto previamente definido a ser alcançado. Formar é desviar, formar é fazer clínica, formar é criar.

A Ergologia e a Clínica da Atividade põem em cena procedimentos operados por uma sintonia fina com as fronteiras precisas da concepção no trabalho, isto é, com suas nascentes problemáticas, aquelas capazes de dar existência ao novo em situação de trabalho. Nascentes problemáticas que pensamos a partir de Bergson (Deleuze, 1999), para quem um problema bem colocado possibilita a reconciliação entre verdade e criação. Assim, parece-nos que o seu objetivo é rastrear aspectos subjetivos e cognitivos sintonizados com o vir a ser *do e pelo* trabalho, o que abre, em nosso ponto de vista, possibilidades para projetos em bases epistemológicas ético-político-estéticas, isto é, afeitos à afirmação das potências do pensamento, à problematização de verdades pré-estabelecidas e à criação de novos modos de existência coletiva *no e pelo* trabalho.

Referimo-nos a pensar os processos subjetivos no trabalho a partir do que se define como Paradigma Estético (Guattari, 1992), o qual visa a uma dimensão de criação em estado nascente, potência de emergência que subsume a passagem a ser de universos materiais, de modos de trabalhar. Há aspectos no pensamento de Clot (2006; 2008) acerca da atividade que reverberam quando do encontro com determinadas influências no pensamento deleuziano, tais como: tomar a vida como ato de criação e conceber a atividade como vontade de potência, remetendo a Nietzsche (Dosse, 2007) e operar por um ultrapassamento entre os mundos sensível e inteligível como quer Bergson (1964), autor que também aponta para o conceito de *élan vital* como efetuação da virtualidade. E, ainda, a influência de Spinoza (2008), sobretudo com a ideia de *conatus* designando que cada coisa tende a preservar-se no seu ser, indo ao seu limite, o que se refere à potência de pôr a existência em seus próprios limites.

Assim, pensar a atividade como *élan vital* convoca à operação por uma zona intersticial por onde a ação, no trabalho, se efetiva. Zona de movimento, de matéria viva laboral, de abertura do corpo às forças em circulação, que tendem à transformação. Instiga a pensar o trabalho por sua ativação mais do que por sua execução. Por um corpo ativo que, invadindo a execução, a alimenta com movimento. Devolve-a a ele. Relança a um movimento que, no sentido atribuído por Deleuze (2006), implica uma pluralidade de centros, superposição de perspectivas, imbricação de pontos de vista, coexistência de momentos que deformam a representação. A questão, assim, não é encontrar a contradição e, sim, o problema; este entendido como esfera que possibilita a invenção por se gerar em uma espécie de falência das formas cognitivas constituídas.

Tomando como ponto de partida as definições de atividade propostas pela Ergologia e pela Clínica da Atividade, pensamos que a dimensão de concepção no trabalho é a que lhes interessa. Trata-se de uma concepção que entendemos dizer respeito a um plano de agen-

ciamento do pensamento de trabalhadores e trabalhadoras, esfera pela qual se abre o trabalho ao (in)esperado que, contudo, em situação de espera, anseia por atualização.

É numa afirmação de potências entendidas como ato que Clot (2006a) nos convida a tematizar o trabalho a partir da atividade real, escapando ao dualismo entre cognição e emoção. Chama-nos, assim, a pensá-lo em sua inseparabilidade do poder de afetação de trabalhadores e trabalhadoras, o qual lhes possibilita afirmar e manter a existência de si e de mundos. Convoca-nos, assim, a pensá-lo em sua dimensão de variação da potência de agir, como *primum movens* do trabalho, como fundamento primeiro do movimento, causa eficiente e não final (Deleuze, 2002). Um agir que convoca ação do corpo em duas dimensões: *esperante* e *executante*, como não intencionalidade primordial e como gesto realizado. Entendemos existir uma dupla tendência do corpo à ação: uma que, numa espécie de *ação esperante*, permanece no plano intensivo do tempo, convocativo de *perceptos* e *afectos*, e outra que age num plano extensivo do espaço, lançando mão de afetos e de percepções numa esfera de ação executante (Amador, 2009). A essa ação que transita por entre *ação esperante* e *ação executante*, chamamos atividade, por pensá-la antes como princípio ativo do corpo do que como ação concreta executável e executada. É um princípio ativo que, longe de ser tomado como fundamento, diz respeito, sobretudo, a uma capacidade dispersiva do corpo para acompanhar as dispersões do mundo: suas forças, seus virtuais em curso de atualização. Trata-se de um princípio ativo que, nos parece, caberia chamar de princípio vital do trabalho e suas técnicas.

Uma formação na docência pelo aprender em situação de trabalho

Em texto dedicado a pensar o que define como Disciplina Epistêmica e Disciplina Ergológica, Schwartz (2002) discute as consequên-

cias do fato de se levar em conta o conceito de atividade nas ciências sociais e, podemos pensar, também das ciências da educação. Tal conceito traz para o centro do debate uma espécie de trânsito por entre as duas disciplinas: a primeira sendo aquela que pensa objetos que escapam ao tempo, ligada à dimensão das normas e dos conceitos, e a segunda relativa à contingência, a um não saber, a um tempo agido e que consiste, igualmente, em uma forma de competência: aquela que faz aparecer toda a atividade humana como um debate de normas que as retrata e reavalia em função da experiência.

Se a investigação da atividade implica acompanhar a processualidade do debate entre normas antecedentes e renormatizações, ou seja, os processos ergológicos – esses relativos à atividade –, gera-se um desconforto permanente no uso dos conceitos que deveriam antecipar ou conhecer esses processos, diz o autor. Contudo, é por entre a Disciplina Epistêmica e a Disciplina Ergológica que se investiga a atividade, quer seja a partir do lugar de pesquisador, quer seja a partir do lugar de trabalhador quando trabalha ou quando se põe a analisar a sua própria atividade. É preciso acelerar e desacelerar, é preciso mergulhar no processo problemático do trabalho, mas também dele emergir a fim de produzir conceitos.

Dá-se uma espécie de trânsito por entre o saber a ser transmitido e a relação do objeto desse saber ao tempo; entre Saber Intemporal – da perícia e da competência técnica – e a Inteligência do *Kairós* (Schwartz, 2002). Referimo-nos à transmissão no sentido proposto por Schwartz (2005), isto é, como paradoxo já que, para ele, transmitir implica transferência material e simbólica que visa à certa conservação e, ao mesmo tempo, em ato que se inscreve na história como uma espécie de “contágio problemático”, nesse último caso consistindo naquilo que torna possível um novo ato (Clot, 2000).

Assim, no momento mesmo do trabalho encontramos uma espécie de eficiência viva, de mola propulsora do fazer e do saber acerca do – e no – trabalho que faz evidenciar um processo de formação

operado no momento mesmo de trabalhar. Dizendo o autor, que toda atividade humana é sempre o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre normas antecedentes a serem definidas a cada vez, em função das circunstâncias e processos parciais de renormalização, depreende-se que se limitar às regularidades de funcionamento e “ensinar” situações particulares com vistas a generalizar procedimentos pedagógicos – no caso do trabalho docente – significa mutilar essa atividade.

Acompanhar o processo ergológico consiste, assim, em assumir uma espécie de indisciplina no pensamento, uma vez que estar em atividade implica em “aprender a articular o ofício que permite antecipar, e a preocupação de ir ao encontro da(s) história(s), encontro que modifica, em maior ou menor grau, os conhecimentos adquiridos” (Schwarz, 2002, p. 136). Há, então, sempre uma dimensão “impreparável” em jogo quando se trata de pensar o binômio formação-trabalho. Trata-se da dimensão relativa aos “saberes do experimentável” (Schwarz, 2002, p. 136).

Clot (2010) também coloca em cena a experiência profissional como um meio de formação. Para o autor, a análise do trabalho pode ser formadora porque, mais do que restituir a experiência adquirida, pode lhe conferir um valor a mais ao promover novas experiências. Esta é a história que se faz e se desfaz pelos meandros daquilo que se consolida pela formação de conceitos no processo de trabalho e, ainda, por aquilo que se refere à potência de seu devir, diríamos. Clot (2010) trata da formação pelo desenvolvimento da – e na – atividade, isto é, não se redescobre a ação, modifica-se seu desenrolar. Assim, pelo trabalho em experimentação, abrem-se percursos que transformam, de maneira que se torna formador para o sujeito, aquilo que o põe em deslize aumentando seu raio de ação e seu poder de agir.

Poder de agir que, mais do que poder de mudar para estados diferentes os modos de trabalhar em um plano extenso, diz respeito – considerando sua fonte filosófica em Spinoza – à potência, à força de

existir (Deleuze, 2002). Trata-se, antes, da produção de tais modos em uma esfera intensiva; não se trata de “[...] tendência para passar à existência, mas para mantê-la e afirmá-la” (Deleuze, 2002, p. 105), expandindo o poder de afecção dos corpos. É assim que Clot (2000) propõe pensar em formação por uma via desenvolvimental, essa uma terceira via efetivada nem pela abordagem da atividade como invariante, nem pela simples construção subjetiva. O autor chama a atenção, assim, para processo de formação para – e no – trabalho que se dá na experiência laboral.

Experiência... a polissemia da palavra nos exige cuidado. Voltemos, com a ajuda de Larrosa (2002), à sua origem latina: *experiri* que quer dizer provar, experimentar. Experiência refere-se, assim, à singularidade, imanência e contingência de uma situação que nos interpela, que nos toca, que nos faz, de certo modo, deixar de ser o que éramos nos demandando sentido ao que nos acontece.

Do ponto de vista do saber da experiência, podemos pensar com o autor que não se trata de saber coisas, já que a experiência consiste na possibilidade de que algo nos toque suspendendo o automatismo da ação. Experiência, atividade e formação fundem-se, assim, em uma espécie de dissolução do sujeito, de dessubjetivação que impede que sejamos os mesmos, onde os processos se dão em uma esfera anterior ao pensamento enquanto estratégia, anterior à ação extensa e executante, anterior ao conceito e à solução, ou seja, no curso do ato enquanto afirmação de potências.

Formar pela experiência no curso do trabalho converte-se, assim, em acompanhar a singularização em uma espécie de *experimento na ação*, em apostar na afirmação do ato, em traçar aquilo que força a pensar, aquilo que força a mover práticas, subjetividades e mundos enquanto se percorre os cursos do trabalho. Pensar a formação pelo curso da atividade de trabalho reforça a paradoxalidade do termo transmissão conforme já abordamos, instigando-nos à criação de dispositivos marcados pelo trinômio: pesquisar-intervir-formar.

Se tomamos o transmitir como criação de variedade e de vida (Schwartz, 2005), como atividade, portanto, antes do saber é o aprender que se põe em cena, mas um aprender que implica constituir e enfrentar problemas práticos enquanto o saber designa a posse de uma regra de soluções. Assim, se “aprender é penetrar no universal das relações que constituem as Ideias e nas singularidades que lhes correspondem”, conforme sugere Deleuze (2006b, p. 237), neste aspecto bastante sintônico com Schwartz, é somente num segundo momento, em que nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das correlações reais do objeto, que chegamos a uma solução dos problemas que se materializa numa esfera executante no trabalho.

Clot (2006) diz que a atividade é sempre enigmática e que está em permanente construção. Desse modo, a atividade implica mais do que dimensões lógicas, diz o autor, ela exige dimensões poéticas posto serem regidas pelo signo da criação como fonte permanente de invenção de novas formas de viver. Assim, é a singularidade que se coloca como objeto de estudo na análise da atividade de trabalho, o que implica operar pela compreensão de uma situação ligada à unidade subjetiva e a uma experiência e não somente às representações funcionais que a experiência supõe. Entre inteligência e intuição; entre pensado e impensado, faz-se o trabalho enquanto atividade.

É por uma psicologia viva que Clot (2008) se ocupa da atividade, localizando-se na zona da produção de sentido e da eficiência em situação habitual de trabalho, uma zona que pensamos como sendo relativa ao pensamento em ato de homens e mulheres no trabalho, um pensamento que, ligado aos deslocamentos provocados pela atividade, opera-se nas passagens, nos trânsitos, nos pontos transversos, os quais forçam o pensamento a outrar-se. Assim, é no elemento diferencial ao pensamento em situação de trabalho que podemos nos deter – ainda que isso implique uma certa dissolução do ponto de vista do pesquisador (Passos; Eirado, 2009) – quando da análise do trabalho como atividade: em seus devires; em seus fluxos de objetivação,

subjetivação e dessubjetivação que traçam o aprender pelo trabalho em situação.

Uma formação na docência pelo aprender em situação de trabalho tem sido a preocupação-chave de diversos projetos de Formação Docente em Serviço, essa uma modalidade de pensar e fazer a formação para a docência que enfatiza os processos nela mesma experimentados. Tais experiências, segundo Aquino e Mussi (2001), instalam-se nas práticas concretas das situações de trabalho quando, então, professores e professoras escapam aos objetivos definidos em *designs* formativos definidos a priori. Para as autoras, “A reflexão tangível nas falas docentes narra o confronto desse protagonista com seu lugar instituído na profissão, problematizando o ‘dever ser’ de seu ofício [...]” (Aquino; Mussi, 2001, p. 1). Assim, as iniciativas da Formação em Serviço promovem novas experiências de si para os professores possibilitando a desinstitucionalização de modos de trabalhar e de subjetivar.

Vê-se, então, sinergia entre Ergologia, Clínica da Atividade e Formação Docente em Serviço pela qual imergimos no exercício efetivo do trabalho, na experiência do ofício. Dentre os principais efeitos derivados dessa modalidade de prática formativa, Aquino e Mussi (2001) destacam: passa-se a dividir sistematicamente o trabalho com os pares, os professores passam a compor um exercício profissional baseado na gestão coletiva e pública do ofício e lança-se a Formação em Serviço a uma permanente fluidez, revisitação e reinvenção de seu cotidiano. Assim, a sinergia Ergologia, Clínica da Atividade e Formação em Serviço faz-se, especialmente, pelas novas exigências ético-político-estéticas nelas implicadas.

Formação docente e trabalho em situação: Considerações metodológicas

Tomar o trabalho como atividade nos leva a operar com duas ideias-chave no que tange à formação: experimentar e aprender. As-

sim, os dispositivos de formação docente, que colocam a atividade na centralidade da proposta, exigem de pesquisadores uma sensibilidade peculiar para acompanhar a processualidade ergológica relativa ao trabalho dos professores: há que se habitar as linhas instáveis do aprender em experimentação, de ambos, acolhendo-se o saber emergente nesse encontro.

Se, conforme sugere Larrosa (2002), o saber da experiência, que aqui tomamos como saber oriundo da experimentação, é um saber encarnado somente tendo sentido no modo como configura uma forma singular de estar no mundo, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, tornada própria. É por isso que tendemos a pensar que pesquisar e intervir no âmbito da formação docente, colocando a atividade docente na centralidade da proposta, implica experimentar, no encontro com o outro, esse também em experimentação, uma espécie de indiscernibilidade ergológica e epistêmica mútua.

Pensar a formação docente pela análise da experiência de trabalho consiste, assim, em mergulhar num plano de incertezas, de inantecipabilidade, de impreparabilidade, de abertura ao desconhecido que faz emergir um conhecimento do experimentável, onde conceito e vida se instigam mutuamente, caracterizando um modo peculiar de aprender. Nessa direção, formar é (des)formar, é traçar as forças que instigam o pensamento e os modos de trabalhar na docência a outrar-se, forças que, presentes nas situações mesmas de trabalho, podem ser amplificadas por dispositivos de pesquisa-intervenção. Formar é transmitir irradiando interrogações que acompanham toda dimensão conservadora no que se refere aos modos de trabalhar. Formar é circular a gerência das variabilidades, as incessantes derivas, é veicular uma parte de algo imperceptível das operações de professores e professoras.

Para Schwartz (2005), transmite-se o infinitesimal dos gestos, dos hábitos, dos balizamentos do corpo, em estratégias que operam na

penumbra do mais ou menos inconsciente sem nenhuma descontinuidade com dimensões mais verbalizáveis, com sínteses, com escolhas, que testemunham em todos os níveis da atividade, a transversalidade dos debates de normas sobre os modos como “vivificamos” o plano executável do trabalho em nós. Assim, apostar em estratégias de formação docente que tomam a atividade de trabalho como plano de experimentação e análise nos lança ao desafio de transitar por entre o concretizável por antecipação da ação no pensamento – *le futur*, e o inantecipável que, guardando intimidade com o tempo, com o *Kairós*, expressa uma potência de variação contínua presente no mundo: trata-se do que se oferece em compasso de espera figurando como possibilidade de *l’avenir*.

Os dispositivos a empregarmos nos colocam, assim, no desafio de suscitar, de provocar, de tocar professores e professoras para que, pela efetuação de seu trabalho, o acontecimentalizem, fazendo-o advir outro. O que passa a interessar aos pesquisadores é justamente a multiplicidade que se expressa projetando o trabalho do professor ao que não era.

Assim, exige-se uma espécie de lentidão, de guarda, de recusa à pressa que tende a se furtar ao que se passa por entre o futuro e o devir, retendo, no mundo, os fluxos de invenção. Exige-se, ainda, humildade para enfrentar esta matéria estrangeira – a atividade de trabalho do outro –, matéria que desafia, permanentemente, ao “fora” voltar, à zona das nascentes de atualidade da atividade, fonte inesgotável de trabalho e de formação; viva, justamente, porque regida pelo signo do inacabamento.

Pensamos em um modo de inserção da pesquisa no que tange à formação docente e ao trabalho em situação, que busque apreender, pela ação, a diversidade e a multiplicidade que subsiste nas práticas de professores e professoras e que se expressa nas linhas problemáticas que se abrem a todo instante, no curso de sua atividade. Para tanto, há de se aceder a uma espécie de literalidade do mundo, de

“compreensão ao pé da letra” (Zourabichvili, 2005, p. 1309), isto é, há de se agarrar a coisa lá onde a experiência se faz, onde figura-se o mundo pela inventividade do desejo, pela potência do pensamento de professores e professoras; lá onde se abre um novo campo de inteligibilidade.

Clot (2006) afirma que a atividade é o que se faz e se desfaz, sendo aquilo que nunca é feito, implicando, ainda, sonhar, enquanto Zourabichvili (2005) propõe que sonhar consiste em fazer trafegar significações fora de seus domínios iniciais de aplicação. Pesquisar a formação operada em situação de trabalho coloca-nos, assim, ante o desafio de experimentarmos a resistência com ato de criação.

Referências:

ALVES, Vanessa Aparecida; CUNHA, Daisy Moreira. *Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: A autoconfrontação cruzada*. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos-senept/anais/quarta_tema6/Artigo3.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2010.

AMADOR, Fernanda Spanier. *Entre prisões da imagem, imagens da prisão: Um dispositivo tecno-poético para uma Clínica do Trabalho*. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação/UFRGS – Tese de Doutorado: Porto Alegre, 2009.

AQUINO, Julio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. *As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate*. In: Educação e Pesquisa, vol. 27, n. 2, São Paulo: July/Dec. 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. *A formação do professor em exercício do magistério: Possibilidades de inovações na prática pedagógica*. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/414.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

BARROS, Maria Elizabeth; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian. (Orgs). *Trabalho e Saúde do professor: Cartografias de um percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BERGSON, Henri. *O Pensamento e o Movente*. São Paulo: Abril Cultural, 1964. (Coleção Os Pensadores)

BORGHI, Carmem Ilma Belicanta; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *As práticas dos professores e o ensino como trabalho*. Disponível em: <<http://peli.uem.br/artigoproducacarmem.html>>. Acesso em: 4 fev. 2010.

BRITO, Jussara e ATHAYDE, Milton. *Uma proposta de pesquisa-intervenção em rede: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/domínios/CTN/anexos/oficina2>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. *Formação de professores em Serviço: aspectos para discussão*. In: Revista Trama, vol. 3, n. 5, 1 semestre de 2007, p. 171-179.

CANGUILHEM, Georges. *Meio e normas do homem no trabalho*. In: Pro-posições, vol. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov, 2001.

CUNHA, Dayse Moreira. *Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 18 out. 2009.

CUNHA, Dayse Moreira. *Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente*. Disponível em: <http://univ_provence.fr/ergolog/html/ergologia_franco-luzitana-fichiers/cunha_atividade.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2010.

CLOT, Yves. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Éditions da Découverte. Paris XVIII, 1985.

CLOT, Yves. A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via. In: CLOT, Yves. *Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação*. Tradução de Claudia Osório, Kátia Santorum e Suyanna Barker. Disponível em: <[http://www.pqv.unifesp.br/Aformacao_atraves da analisedotrabalhoYvesClot.pdf](http://www.pqv.unifesp.br/Aformacao_atraves_da_analisedotrabalhoYvesClot.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 10.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. Espinosa. *Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 2, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DOSSE, François. *GillesDeleuzeFelixGuattari. Biographie Croisée. La Découverte*: Paris, 2007.

DURRIVE, Louis. Introdução I. Trabalho & Ergologia. *Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

FONSECA, João César de Freitas. A psicologia do trabalho e os processos de formação de educadores na educação profissional de nível básico: itinerários diversos, encruzilhadas constantes. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 212-231, abr. 2009.

GUATTARI, Félix. Caosmose. *Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GIL, José. Entrevista concedida à Suely Rolnik e publicada sob o título Abrir o Corpo no Catálogo *Ligia Clark*: Da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro (2006).

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da

experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002.

LHUILIER, Dominique. *Cliniques du Travail*. Paris: Éditions Érès, 2006.

MASCARELLO, Marinete Rosa Pereira; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Nos fios de Ariádne: Cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 34. Rio de Janeiro, jan./apr. 2007.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. *A instrução ao sócia e a formação docente*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1046.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2010.

ORLANDI, Luiz B.L. Combater na Imanência. In: DELEUZE, Gilles. *Péricles e Verdi: A filosofia de François Châtelet*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHWARTZ, Yves. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de saberes. In: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez. 2000a.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, vol. 1, n. 5 (32) julho 2000b.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica. Paideia e Politeia. In: *Pro-posições*, vol. 13, n.1 (37), jan/abr. 2002.

SCHWARTZ, Yves. Transmissão e Ensino: do mecânico ao pedagógico. In: *Pro-posições*, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

SCHWARTZ, Yves. Anexo ao Capítulo 1. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Yves e DURRIVE, Louis (Org). *Conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007a.

SCHWARTZ, Yves. A linguagem em trabalho. SCHWARTZ, Yves;

DURRIVE, Louis. (Orgs). *Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007b.

SCHWARTZ, Yves. Uso de si e competência. *Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007c.

SCHWARTZ, Yves. O Trabalho numa Perspectiva Filosófica. Disponível em: <www.esnips.com/web/textosergologia>. Acesso em: 6 ago. 2008.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez: O trabalho do professor sob um enfoque ergológico-discursivo. In: *Cientefico*, ano VII, v. II, p. 314. Salvador, julho-dezembro 2007.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RH: Editora Vozes, 2008.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 out. 2010.

cessos de tomada de consciência posteriores conduzidos da periferia (P) da ação no encontro com o objeto de conhecimento para o centro (C e C'), ou seja, do ponto de aplicação da ação (S) sobre o objeto (O), para os mecanismos centrais da ação e da estrutura e funcionamento do objeto.

Em breves palavras, podemos dividir o processo de compreensão do sujeito em três fases: na primeira fase, existe preponderância no sujeito do *fazer*, da ação propriamente dita, sem que ele consiga visualizar nela características que assegurem o seu êxito, o *conseguir*; na segunda, o sujeito atua/faz e, em prosseguimento, busca as razões de seu êxito ou fracasso, do conseguir/não conseguir; e, na terceira, já de posse das razões de sucesso/fracasso de determinada ação, o compreender antecede a ação, influenciando-a e orientando outras ações para o futuro.

Piaget observou ainda que existe influência do sucesso no processo decorrente/resultante da conceituação sobre a ação, quando a ação é modificada, implicando novos meios não utilizados ainda com vistas ao sucesso. Esses novos resultados fornecem à ação e às suas regulações, por sua vez, novas dimensões: a capacidade de antecipação e a regulação mais ativa com a possibilidade de escolha entre diferentes, ultrapassando o limite das regulações automáticas por correção compensadora.

Acredita o autor que qualquer atividade humana requer algum grau de consciência, aplicando-se a dados percebidos de imediato, aos objetivos ou aos resultados da ação (como êxito ou fracasso), e, quando a consciência recorre à TC, pode chegar à compreensão: são os casos em que certas ações, com as respectivas coordenações, não mais atingem o objetivo desejado, sendo necessário, então, mudar de meios, em regulagens ativas, nas quais o sujeito intervém deliberadamente no processo com correções ou reforços da ação.

Piaget igualmente define a existência de até três níveis de

conhecimento: o primeiro, da ação material sem conceituação, em que as construções se utilizam de estruturas operatórias fundamentais; o segundo, da conceituação, retira elementos da ação e do objeto, por TC, aderindo, a esses elementos, tudo quanto comporta de novo, em relação ao esquema; e o terceiro, das abstrações refletidas, de novas operações executadas sobre outras anteriores, enriquecidas de combinações não realizadas ainda, em que os processos de compreensão podem orientar antecipadamente as ações.

No nível da conceituação, a interiorização caracteriza-se pelo processo de TC da própria ação, da *interiorização* das ações materiais por meio de representações semiotizadas; no nível da *exteriorização*, ele constatou dois processos análogos: abstração empírica, fornecendo a representação de dados de observação do objeto, e a abstração refletidora, que permite interpretação dedutiva dos eventos na direção do objeto (C').

No nível das abstrações refletidas, a TC torna-se uma reflexão do pensamento sobre si mesmo. Assim, na interiorização, segundo Piaget, o sujeito é capaz de teorizar, com base em sua competência para elaborar operações sobre operações, no domínio lógico-matemático. Daí que o sujeito torna-se apto a introduzir variações em suas experimentações, considerando, dentro do movimento de exteriorização, diferentes modelos explicativos para determinado fenômeno.

Além disso, o autor também examina a situação de fracasso em relação a um dado objetivo, dizendo que existem dois movimentos do sujeito. No primeiro, a partir do resultado falho, irá pesquisar os pontos em que existiu falha de adaptação dos esquemas de ação ao objeto de conhecimento; e, no segundo, a partir da observação acerca da ação – objetivo ou direção –, o sujeito dirige a sua atenção aos meios utilizados e em suas correções e substituições.

Por outro lado, conclui Piaget (1977, p. 199) que a TC progressiva pode também “constituir-se mesmo sem nenhuma inadaptação, em

outras palavras, mesmo quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso”, resultando do próprio processo assimilador em funcionamento contínuo.

A Tomada de Consciência é um processo construtivo de conceitos, em que novos elementos são agregados por abstração refletida, tendo em vista que, se fosse simplesmente iluminação/*insight*, as coordenações decorrentes não seriam construções novas, já realizadas no plano do *savoir faire*, uma vez que bastaria refletir sobre o que seriam os movimentos da ação, objetivamente, para se chegar a uma representação das coordenações já realizadas. Assim, a TC se caracteriza por um processo de compreensão, do qual o sujeito tem diferentes graus de consciência: da não consciência à consciência.

Para Piaget, o conhecimento é o resultado da construção efetiva e contínua de esquemas e estruturas. Dessa forma, o paradigma construtivista de Piaget (1978) define a psicogênese das condutas cognitivas como um processo de relação entre o sujeito e seu meio – o que inclui relações interindividuais. O conhecimento, em qualquer nível, gerado em íntima dependência das estruturas cognitivas do sujeito, mas tendo como referência, além da interação com o objeto de conhecimento, também a interação com o outro.

A teoria da aprendizagem nas ciências administrativas

No âmbito das ciências administrativas, verificamos que o processo de aprendizagem individual e coletivo nas organizações tem sido muito debatido; e diferentes correntes teóricas buscam explicá-lo de forma exaustiva. Senge (2002) diz que as organizações e sua sobrevivência estão estreitamente ligadas à forma de pensar e de interagir de seus integrantes, concluindo o autor que, para mudar uma organização, é necessário mudar a sua forma de pensar e interagir.

Entretanto, conforme Ruas (2001), as experiências têm demonstrado que projetos de mudança em organizações públicas e

privadas – que incluem programas de treinamento e capacitação de seus integrantes – apresentam dificuldades em manutenção e ampliação de sua abrangência para toda a organização, resultando em “uma situação de quase-inércia” (Ruas, 2001, p. 246). A explicação para essa situação é dada por não ser levada em conta a necessidade de desenvolvimento de competências individuais de líderes, adequadas ao novo mundo de concorrência globalizada.

E o que seriam essas competências individuais adequadas? Segundo Ruas (2001, p. 249), a competência se consubstancia e se desenvolve no colocar em ação os recursos – “conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades integrativas, capacidades relacionais”. E o que se observa é uma inconsistência nos resultados dos programas de formação dos recursos humanos das organizações, geradora de um *espaço lacunar* entre estes e o efetivo desenvolvimento de competências no ambiente de trabalho, quando todas as pessoas da organização deveriam estar abertas a mudanças, novas possibilidades e desafios, e compartilhar os seus conhecimentos, interagindo em todos os níveis, dentro do que define como aprendizagem organizacional.

Nesse contexto, é necessário analisar a construção do conhecimento individual (adaptação e organização), que, embora necessária, não seria suficiente para que a organização se torne uma organização que busca a aprendizagem, uma organização de aprendizagem (*Learning Organization*).

Ainda de acordo com Ruas (2001), a documentação de experiências de conformação de organizações de aprendizagem, como recurso estratégico, não é vasta e apresenta algumas questões ainda não suficientemente respondidas, conforme destaca:

A aprendizagem organizacional poderia ser pensada com base na mesma lógica do processo de aprendizagem individual?

Aprendizagem é eminentemente um processo individual que transita para os grupos e organizações, ou existiria

efetivamente um tipo de aprendizagem coletiva? (2001, p. 252-53).

Na busca de possíveis respostas a essas indagações, e explorando as contribuições dos teóricos na área da aprendizagem e da construção do conhecimento organizacional, procura-se contribuir trazendo Nonaka e Takeuchi (1995), que explicitam que, no contexto organizacional, público ou privado, o conhecimento seria gerado com base na interação contínua e dinâmica entre o conhecimento explícito (objetivo, codificável e transmitido por intermédio da linguagem formal e sistemática) e o conhecimento tácito (subjetivo e pessoal, fundamentalmente adquirido pelo indivíduo por meio de sua experiência, dificilmente formalizado e transmitido). Assim, o conhecimento apresenta como fonte a inovação e início no nível individual, constituindo-se numa espiral permanente de transformação ontológica interna de conhecimento organizacional, em que há interação social em quatro fases: socialização (tácito em tácito); exteriorização (tácito em explícito); combinação; e interiorização.

É importante ressaltar que Nonaka e Takeuchi (1995) compreendem a organização que aprende como aquela que cria conhecimento em situações próximas do caos e que, nessa circunstância, recria a própria organização. Complementam os autores que, quando há interação entre conhecimento explícito e tácito, ocorre a inovação.

Outro aporte teórico que merece ser destacado é o de Swieringa e Wierdsma (1995), que, ao fundamentarem-se em experiências, procuraram respostas à questão: Como as organizações podem se converter em organizações que aprendem? Eles apresentam um triplo ciclo de aprendizagem, em que o indivíduo reflete – de forma consciente e organizada – sobre os princípios, valores e estratégias que estão em cena, no momento, consubstanciando-se na possibilidade/existência da autonomia individual e organizacional. Compreendem que a possibilidade de aprender, de atingir o autoconhecimento (o que posso fazer, o que sei, entendo, o que sou e desejo ser) seria da ordem do

consciente, do livre arbítrio do indivíduo e estaria diretamente ligada à interação: no relacionamento com o outro na descentração do sujeito, quando o indivíduo conhece a sua unicidade ou identidade, por meio da interação para construção do objeto. A reação do outro frente à nossa ação, o reflexo da ação, da informação, completaria nossa autoimagem.

Os autores compreendem que a liderança propiciaria a aprendizagem, quando a mudança no comportamento de um integrante da organização provoca efeitos no comportamento dos demais, gerando um aumento de competência coletiva de seus membros. Questionamos neste texto o desenvolvimento pelo grupo de sentimento de solidariedade, de escuta, de uma ética voltada ao outro, além de sua própria competência.

Por fim, baseando-se na interpretação da aprendizagem de Kolb (1978), concluem que “el aprendizaje en el nivel organizacional es un proceso cíclico, que se repite una y outra vez, y que consiste en hacer, reflexionar, pensar y decidir” (Swieringa; Wierdsma, 1995, p. 47).

Complementando o aporte dos teóricos acerca da aprendizagem organizacional, cabe assinalar o estudo de Kolb (1978) que estabeleceu uma relação entre a educação formal (intervenção explícita no processo de aprendizagem) e o aprender por meio da experimentação, retomado por Ruas (2001) em abordagem empírica proposta como modelo de aprendizagem vivencial/experiencial.

Faz-se importante salientar aqui que, no campo teórico da aprendizagem vivencial, existem dois significados contrastantes que circulam. De um lado, o termo é usado para descrever a aprendizagem em que os alunos podem aplicar o conhecimento, a competência em situações imediatas e relevantes, envolvendo assim o encontro com o fenômeno que está sendo estudado, e não somente a reflexão sobre ele, e sobre as possibilidades que emergem do estudo. De outro lado, o termo refere-se à aprendizagem vivencial que ocorre quando

há participação direta em eventos reais, independentemente de haver um programa institucional formal que o induza, desde que decorra da interação entre pessoas. Segundo Kolb, a aprendizagem vivencial é aquela alcançada por meio da reflexão sobre a experiência diária e é a forma como a maioria de nós aprende.

Para Kolb (1978), a aprendizagem do indivíduo seria cíclica, num processo contínuo e infinito, quando o que se aprende seria transparente nas ações, no fazer (experiência concreta). Juntamente com Fry (1978), ele criou o modelo dos quatro elementos: experiência concreta, observação e reflexão, formação de conceitos abstratos e experiência dos conceitos em novas situações, chamando-o de ciclo de **aprendizagem vivencial**.

Os autores argumentam que o ciclo de aprendizagem pode começar em qualquer um dos quatro pontos, e isso realmente aproximaria o processo de uma espiral contínua. Entretanto, observam que o processo de aprendizagem frequentemente se inicia com a pessoa executando uma determinada ação e, então, observando os efeitos dessa ação no concreto. A seguir, o segundo passo é compreender esses efeitos em determinado tempo e espaço; logo, se a mesma ação for realizada nas mesmas circunstâncias, seria possível antecipar o que iria acontecer. O terceiro passo seria entender o princípio geral que norteia uma ação em particular. A generalização envolve ações sobre determinadas circunstâncias que dão experiência em situação particular e sugere um princípio geral – entendendo-se que o princípio geral não implica habilidade para sua expressão como um símbolo ou a habilidade em colocar isso em palavras. Implica somente a habilidade para ver a conexão entre ações e efeitos em determinadas circunstâncias. Um educando que aprendeu dessa forma pode formular várias regras ou generalizações sobre o que fazer em diferentes situações.

Segundo Kolb (1978), quando um princípio é compreendido, o último passo é sua aplicação em ações dentro de novas circunstâncias no âmbito de generalizações. A representação da aprendizagem

vivencial, e suas etapas, é apresentada, algumas vezes, por um movimento circular. Mas, se a aprendizagem ocorre realmente, ela toma a forma de uma espiral. As ações ocorrem em diferentes circunstâncias e o aprendiz está apto a antecipar possíveis efeitos da ação.

Assim, no ciclo de Kolb, seria a fase de observação e reflexão – importante no processo de aprendizagem – que leva ao autoconhecimento. Seria o momento de observar e refletir sobre si próprio para penetrar no meio ambiente, questionando-se quais são os sinais que o meio envia, e tirar conclusões. Nessa fase, seria necessária a retroalimentação por indivíduo externo, elemento ativo no processo, que viabilizaria por meio da interação, o autoconhecimento. Compreende o autor que, por meio da reflexão (compreender sobre o fazer), os indivíduos e grupos dão “saltos” em seu processo de aprendizagem, demonstrando que a realidade não é única, tendo espaços e tempos complexos, e que o processo de aprendizagem coletiva, por sua vez, acontece por meio da interação entre e com várias pessoas.

Segundo o autor, é necessário salientar dois aspectos: o uso do concreto, a experiência “aqui e agora” para testar ideias; e a prática do *feedback* para mudar ações e teorias, fazendo uma relação distintiva da análise do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

Assim, Kolbe e Fry (1978) chegam à conclusão de que a aprendizagem implica a existência de quatro diferentes habilidades (habilidade para a experiência concreta, habilidade para observação reflexiva, habilidade para conceitualização abstrata e habilidade para experimentação ativa). Cada indivíduo tende a desenvolver-se no sentido de uma dessas habilidades. Dessa forma, os autores definiram quatro estilos básicos de aprendizagem: convergente, divergente, assimilador e acomodador, separados entre experiência concreta (EC) e conceitualização abstrata (CA); experimentação ativa (EA) e observação reflexiva (OR).

Depreendemos do estudo de Kolb que o autoconhecimento do sujeito (como se aprende) potencializaria o processo de aprendizagem

ou o aprender a aprender, e esse potencial é definido por Kolb como estilo de aprendizagem, ou seja, se o indivíduo prioriza a ação, ou a reflexão, ou a análise ou a decisão, com seus aspectos positivos e negativos. Por fim, ele compreende que a competência para o aprender a aprender demanda conhecer seus próprios pontos fracos, suas formas de raciocínio e percepção, os rumos a serem incrementados ou evitados.

A exploração do campo de pesquisa

O campo que forneceu os dados de pesquisa desenvolveu-se dentro da Escola de Administração (EA/UFRGS), em seu Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi), por meio de ambiente virtual de aprendizagem, tendo como metodologia a proposta de natureza interacional-dialógica, baseada no conceito de dialogismo de Bakhtin, no que concerne às condições de possibilidade de diálogo, em AVACC, entre interlocutores e entre discursos, cujos fundamentos teóricos são objeto de estudos do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/PPGIE/UFRGS). Nesse âmbito, enfocam-se os conceitos de autoria, compreensão, dialogia, interação e ética, nas perspectivas piagetiana e bakhtiniana propostas.

Na perspectiva interacional-dialógica deste trabalho, a Plataforma NAVi se apresentou como um contexto aberto e dinâmico, por meio de interface simples e lógica, com funcionalidades abrangentes e em que todos os interlocutores navegaram entre os diferentes níveis autonomamente.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos, gestores de diferentes esferas da administração pública, participantes do Curso de Especialização em Administração Pública Eficaz (Ceape), reconhecido pelo Ministério da Educação e oferecido pela Escola de Administração da UFRGS, e de forma assistemática, pelos cursos de extensão Administração Municipal Eficaz com Responsabilidade Fiscal (Amerf)

e de especialização MBA Executivo em Negócios Financeiros, em parceria com a Escola de Administração/UFRGS e o Banco do Brasil.

Assim, numa visão interacional dialógica, enfocando primordialmente os conceitos de gestão, foram analisados os documentos textuais dos Fóruns e Aulas Interativas, buscando os processos em que os sujeitos puderam ser autores e construir o seu conhecimento na trajetória do compreender; como se caracterizaram os mecanismos e a dinâmica que criam e sustentam o espaço-núcleo para a constituição da autoria, em um contexto de atos éticos, responsáveis e responsivos, na totalidade da vida do indivíduo nas organizações.

Por intermédio da análise dos dados, realizada em três fases, na produção textual dos alunos-autores, colocamos em comunicação os indicadores (conceitos): compreensão, autoria e ética, com os referenciais teóricos de Piaget e Bakhtin, para construção da arquitetura da responsabilidade dialógica, da dimensão autoral dos atores no processo de construção do compreender e para visibilização das práticas pedagógicas que possibilitam a interação dialógica. Alcançamos respostas para a problemática proposta de investigar a constituição da autoria e da ética na trajetória da compreensão, em AVA-CC, elucidando características e mecanismos que sustentam o espaço-núcleo existente entre fazer e o compreender.

A análise propriamente dita dos dados coletados, em extratos horizontais no contexto coletivo dos alunos-autores, confrontou os modos/processos de autoria e compreensão em AVA-CC à luz das teorias de referência e analisou as práticas pedagógicas utilizadas, segundo dois Momentos de Aprendizagem (MA):

– MA1, em que se verificaram a repetição de textos/de discurso dos professores e/ou tentativas de reconstruir o conceito no discurso do aluno, permanecendo no patamar de coordenações da ação, que é um saber fazer com ou sem consciência dos mecanismos que con-

duzem ao sucesso ou ao fracasso,

[...] procedendo sistematicamente de um em um, o que garante uma acomodação contínua no presente, evitando divagações, ao mesmo tempo que uma fácil conservação do passado [...], mas que impede as inferências relativas ao futuro, ao espaço longínquo e ao possível” (Piaget, 1978, p. 176).

Encontramos em formulação de setembro de 2005, F10, em Fórum assíncrono, a seguinte passagem que exemplifica MA1:

Fórum.

AL10 respondeu 23:04:11 - “Taylorismo: Tem como características marcantes a simplificação e especialização das tarefas, padronização do processo com base em estudos de tempos e movimentos, linha de montagem (robotização do trabalho humano)”.

- MA1 de encontros do saber prático com os conceitos teóricos, por meio de acoplagens à experiência vivencial, produzindo sentido, sem, entretanto, fazer inferências para futuro nem prever novidades no nível da conceituação. Na formulação, transcrevemos um exemplo:

Fórum

AL6 escreveu 12:03:34 - “No órgão em que atuo, a aprendizagem organizacional é todo do circuito único, a não ser o atributo valorização dos conhecimentos implícitos e explícitos, pois investem bastante em treinamento dentro, feito pelos funcionários, quanto externos para novos conhecimentos. O contraponto é que certos conhecimentos são detidos por pessoas sendo de difícil externalização, pois é mais fácil perguntar do que pesquisar e construir também esse conhecimento”.

- MA2, de autonomização do aluno em relação aos próprios textos, projetando para uma nova prática, caracterizando-se por tomada de consciência, reconstrução de conceitos e “conseguir em pensamento”, por coordenação conceitual (Piaget, 1978). Nessa per-

spectiva, também identificamos, em formulação dos alunos (AL10 e AL4), os gestos axiologicamente responsivos, quando se posicionam acerca de atuação de líderes e de situação de gestão do município que estava sendo estudado, conforme lemos:

AL4 escreveu 19:18:59 – “Antes de mudar culturas e sistemas organizacionais, o que não é tarefa fácil e demanda tempo e recursos, é necessário conhecer e utilizar bem o que já existe de bom na organização. Como toda a organização é constituída por pessoas razão de sucesso ou de fracasso nada mais natural que se inicie as revoluções ou evoluções por elas. É preciso conhecer o capital humano da empresa e suas inter-relações, o tipo de socialização e clima organizacional existente [...]”.

AL10 respondeu 21:47:35 – “Concordo com o que os colegas J.A. e a M. colocaram, vez que toda mudança implica engajamento por parte dos colaboradores e para que isso ocorra é necessário que o Líder transmita segurança para sua equipe, ser instrumento de motivação e acompanhar e dar o norte para o trabalho a ser desenvolvido com vistas ao atingimento dos objetivos”.

A expressão “aprender a aprender”, tão utilizada por pedagogos e profissionais da área de recursos humanos nas organizações, revela a disponibilidade do sujeito de perceber e intuir o desconhecido mundo exterior, em pleno processo de equilíbrio. A inteligência está nas diferentes utilizações pelo sujeito de elementos e experiências vividas que, adaptadas, constituem as estruturas cognitivas. Nessa perspectiva, consideramos importante refletir sobre a questão do dualismo entre o mundo do juízo teórico e o mundo da vida, na medida em que a sua superação somente pode ser obtida pela subsunção da teoria na prática, quando a razão toma a orientação do vivido, “do interior do mundo da vida” (Bakhtin, 2006, p. 20).

O espaço-núcleo e o processo de aprendizagem individual e coletiva

Iniciamos dizendo que é possível pensar a lógica do processo de aprendizagem individual, em AVA-CC, dentro das Dinâmicas da Compreensão e da Autoria, como extensiva à aprendizagem coletiva. Com efeito, no espaço-núcleo da interação dialógica, presenciamos a experiência vivencial em que os enunciados se encontram, deslizam e se reconstroem no ser em devir.

Na formulação de enunciados no diálogo com os autores (Kolb, Bakhtin, Piaget), buscamos um sentido para explicar a trajetória do aluno-autor em sua construção do conhecimento, tendo em vista que, nos textos escritos – verdade de diálogos orais –, *autorar* significa assumir uma posição axiológica e uma ética ao enunciar.

Constatamos que alguns alunos, em Momento de Aprendizagem 1, permaneceram no plano das ideias, sem acoplamento à experiência (cf. Piaget), considerando prioritário o sobredestinatário – Estado/ Administração Pública (cf. Bakhtin). Podemos pensar também que os ciclos de aprendizagem de Swieringa e Wierdsma trazem, em seu contexto, a Dinâmica da Compreensão de Piaget, em sua interlocução com Bakhtin, na medida em que, além de a reflexão levar à tomada de consciência e à compreensão sobre as proposições lançadas em nível individual ou organizacional, ocorrem na interação dialógica e produzem enunciados, que são encontros de sentidos entre os interlocutores.

Evidenciamos, no Momento de Aprendizagem 2, os sujeitos percorrerem a compreensão e serem autores, em uma arquitetônica de responsabilidade própria em que o viver/saber encontra o outro, em permanente movimento.

Retomando Nonaka e Takeuchi (1995), eles dirão que o conhecimento explícito se consubstancia na linguagem sistemática, fazendo emergir o conhecimento tácito e adquirido pelo indivíduo na vida/

experiência; podemos dizer que pela enunciação em AVA-CC os alunos-autores explicitam o seu saber tácito. Bakhtin pode auxiliar na explicação deste movimento quando diz que a enunciação pode ter duas orientações: relativa ao sujeito ou à ideologia. No primeiro caso, existe a tradução dos signos interiores do sujeito em signos exteriores, exigindo do interlocutor um ato de compreensão; no segundo caso, é necessária uma compreensão ideológica objetiva e concreta da enunciação. Em outras palavras, a introspecção do sujeito tem por objeto o signo interior, que pode ser exteriorizado pelo discurso, e se constitui como um ato de compreensão. Assim, existe uma ligação estreita entre a compreensão do signo – interior ou exterior – e a situação social em que ele surge, ligação configurada no enunciado em todas as suas dimensões: comunicativa, interativa, avaliativa.

É importante salientar também a dificuldade de isolar e analisar o processo de aprendizagem, em qualquer um dos momentos, uma vez que não é possível isolar o sujeito de seu saber prévio, considerando que ele é sua história e seu presente. Quando o sujeito executa uma ação/um ato, ele o faz esperando obter um resultado, fundado nesse saber prévio. Mesmo no Momento de Aprendizagem 1, em que o aluno se restringiu a redizer/reler a teoria, seu ato foi um ato ético porque responsável e responsável dentro do grupo/ambiente, mesmo que tenha sido uma manifestação emocional e intuitiva. Por extensão, podemos também dizer que as consequências da ação/ato, no contexto da organização, foram visíveis e passíveis de observação e reflexão por todos os interlocutores presentes no ambiente.

Retomando, então, os significados da aprendizagem vivencial, dizemos que, em AVA-CC, no contexto do curso Ceape, criaram-se condições de possibilidade para experimentação/vivência em eventos reais de interação dialógica, visibilizadas nos registros textuais dentro do ambiente (fóruns, aulas interativas, portfólios), em que a interlocução entre sujeitos (alunos, professores, tutores, textos) propiciou a compreensão, a ética e a autoria.

Kolb (1978) dá especial atenção e importância à observação e à reflexão na aprendizagem porque nela está o processo de autoconhecimento – individual e organizacional –, o que relacionamos com a alteridade de Bakhtin, uma vez que esse processo implica a reflexão sobre si próprio e a escuta do outro/ambiente; e Bakhtin nos diz que somente somos na medida em que o outro nos completa sem que deixemos de estar em uma posição única na existência. A interação dialógica proporciona, podemos dizer, a troca de sentidos, a completude do outro, porque lhe dou o que somente eu posso ver do lugar que ocupo, da minha situação.

Na quarta fase do ciclo de Kolb (1978), quando já existem condições para projetar e reconstruir conceitos com novos olhares, em novo patamar, o aluno-autor tem consciência de seu lugar, donde olha o outro e projeta para futuro de forma única, irreproduzível e responsável, envolvido no extravasamento da interação dialógica dos movimentos de compreensão, autoria e ética.

Complementando a reflexão, podemos dizer que os alunos-autores estiveram, durante o curso Ceape, associados aos diferentes estilos de aprendizagem definidos por Kolb e Fry: convergente, divergente, assimilador, acomodador, sofrendo alterações no tempo do processo, em função das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Assim, na interação dialógica, os enunciados construíram novos estilos. Aquele aluno que, no início, era mais convergente, por trocas com o outro em interação dialógica, em AVA-CC, conseguiu conhecer seus pontos mais fracos, em constituição de autoria, abrindo novas possibilidades para a sua própria construção do saber.

Considerando o AVA-CC um contexto de aprendizagem para indivíduos e organizações, objetivando o compartilhamento de conhecimento e modelos mentais, de forma a viabilizar o que Bakhtin chama de circulação livre do fluxo de energia das forças centrípetas (“que se empenham em manter as coisas juntas, unificadas, iguais”) e centrífugas (“que compelem ao movimento, ao devir, à história”), as-

pirando à mudança, ao novo (Holquist; Clark, 2004, p. 35), é possível vislumbrar a conversão de uma organização em uma organização que aprende, na medida em que o *locus* da energia circulante está na interação dialógica; e uma nova linguagem coletiva, de novos enunciados, constrói-se dentro do grupo. O diálogo estabelecido é mais do que interação porque traz em si a orquestração, no enunciado, “das dimensões da plurivocidade social” (Brait, 2005, p. 159). Para Bakhtin, a linguagem social está constituída pela linguagem do grupo e da época, conforme as diferentes perspectivas e vozes ideológicas se mesclam, se entrecruzem, carregando consigo os sujeitos, suas histórias individuais e de suas organizações, sem fronteiras separatistas.

Da mesma forma, procurando responder às questões de Ruas (2001) sobre a existência de uma mesma base lógica para os processos de aprendizagem individual e organizacional e de um tipo de aprendizagem coletiva, acreditamos ser possível encaminhar a discussão para um outro patamar.

Fazendo um exercício de imaginação, identificamos que a organização também está em um lugar único e irreproduzível e que – em AVA-CC – podemos criar o espaço-núcleo da interação dialógica, em experiência vivencial permanente entre seus integrantes, de forma a criar condições de possibilidade para o compreender, o enunciar e o autorar dentro da organização, em demonstração de suas capacidades cognitiva, integrativa e interacional.

Desse modo, a reconstrução de conceitos em novos patamares de conhecimento ocorre no espaço-núcleo da interação dialógica que abrange todo o processo de compreensão. Podemos delinear, então, não uma espiral em duas dimensões, mas um extravasamento dos enunciados na direção da compreensão, da autoria e de uma ética de acolhimento das diferenças e de solidariedade com o outro.

O espaço-núcleo identificado na trajetória do *fazer e compreender* para constituição da *autoria* foi visualizado em processo, em formação,



Espaço-núcleo de extravasamento da interação dialógica (Biancamano, 2007).
Adaptação do Ciclo Vivencial de Kolb (1978)

através dos discursos dos professores, tutores e alunos. Flagramos quando distenderam os limites dos discursos, seus contornos e alcançaram a totalidade da interação dialógica, como que abraçando/acolhendo os sujeitos em sua integralidade.

A potencialidade da tecnologia pela via da EaD, na inserção de um novo paradigma educacional pedagógico a serviço da construção do conhecimento, centra-se na estratégia-chave da interação em perspectiva sistêmica, respondendo a uma nova demanda, no âmbito de uma nova relação organizações/sociedade, de uma nova relação professor/aluno, aluno/aluno.

Consideramos real a relação entre estratégia pedagógica e estratégia organizacional, não de causalidade, mas de composição sistêmica, uma vez que ambas as estratégias estão numa relação de mútua correspondência entre si, sem necessariamente uma ser causa para a outra. E isso, na medida em que a demanda por interação parece constituir-se internamente, e de maneira simultânea, nos subsistemas constituintes, como determinado efeito de uma demanda sistêmica mais ampla, de dimensão societária, que faz apelo a uma mudança nos modos de relação entre indivíduos e grupos e desses com as tecnologias informacionais e comunicacionais em processo contínuo de desenvolvimento.

Nessa medida, podemos dizer que não haveria tanto uma ação primordial pela via do ambiente virtual de aprendizagem coletivo e cooperativo, intencionando uma mudança educacional estendida à organização, mas, nos planos mais amplos da educação e das organizações, respostas geradas do interior de cada subsistema, de readequação, sensíveis às demandas globalizadas de uma nova sociedade. Estas respostas dos dois subsistemas, enquanto inseridos num sistema maior, antes de constituírem respostas em uma relação de causalidade entre si, seriam respostas em relação de correspondência recíproca, afetando-se mutuamente, de tal forma que a organização e a EaD estariam antes compondo um novo subsistema singular e único por efetuação de demanda, sem garantia de generalização, apenas com expectativas de efeito de ressonância em alguns outros subsistemas.

Notas:

1 - Texto baseado em capítulo da tese de doutorado em Informática na Educação intitulada *Compreensão, autoria e ética: Movimentos e possibilidades em curso de gestão pública a distância*, feita na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da professora Dra. Margarete Axt e coorientação da professora Dra. Léa Fagundes, concluída em 2007.

2 - No âmbito deste trabalho, conceituamos “cooperação” como um processo

complexo de atividades e ações conjuntas que pressupõe relações de respeito, não hierárquicas, entre os sujeitos, em atitudes de acolhimento às diferenças, com objetivos comuns, e “colaboração” como aquele que exige a interação entre sujeitos, em ajuda mútua ou unilateral. Consideramos as ideias de Piaget (1973, p. 105), ao utilizar o termo cooperação, para quem “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros. [...] por um lado, a cooperação constitui o sistema das operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos; por outro lado, as operações individuais constituem o sistema das ações descentradas e suscetíveis de se coordenar umas às outras em agrupamentos que englobam as operações do outro, assim como as operações próprias”.

3 - As Organizações de Aprendizagem (Learning Organization) definidas como aquelas em que o aprendizado é planejado e administrado de forma a atingir os objetivos estratégicos da organização; Aprendizagem Organizacional tem uma posição descritiva do “processo” de aprendizagem, buscando resposta para a questão: Como ser uma organização que aprende?” (Ruas, 2001).

4 - O Lelic/PPGIE/UFRGS dedica-se aos estudos dos processos de interação na educação, em ambientes virtuais de aprendizagem e educação a distância, e seus efeitos sobre a produção, a subjetividade, a aprendizagem e a construção do conhecimento. Assim, esta pesquisa está inserida dentro de linha de Ambientes Informatizados e Educação a Distância, do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), dentro de seu objetivo de investigar condições de possibilidade e efeitos da hipermídia nos planos de criação-invenção, da produção de sentido e autoria e da construção cooperativa de conhecimento.

Referências

AXT, Margarete et al. Interação Dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Revista Novas Tecnologias na Educação*, vol. 4, nº 1, jul.-2006, CINT-ED/UFRGS.

AXT, Margarete. *Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: Do corpo, do rosto e do olhar*. Palestra proferida em 17-08-2006. Evento “O Rosto e o Olhar”. Unisinos. Mimeo. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido*. Campinas,: Editora da Unicamp. 2005.

EMERSON, Caryl. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso. Desenvolver Competências e Gerir Conhecimentos em Diferentes Arranjos Empresariais: O caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas S.A., 2001.

HOLQUIST, Michael; CLARK, Katerina. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOLB, D.; RUBIN, I. M.; MCINTYRE, J. M. *Psicologia organizacional: Uma abordagem vivencial*. São Paulo : Atlas, 1978.

NONAKA, I. The Knoeledge-Creating Copany. In: *Harvard Business Review*. vol. 69, n. 6, p. 96-104.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirataka. *Criação do Conhecimento na Empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. Logique et connaissance scientifique. *Encyclopédie de La Pléiade*, Gallimard, 1967.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1987a.

PIAGET, Jean. *Abstração Reflexionante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas S.A., 2001.

SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. 11. ed. São Paulo: Best Seller, 2002.

SWIERINGA, Joop; WIERDSMA, André. *La organización que aprende*. Delaware: Addison-Wesley Iberoamericana, 1995.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

O conceito de letramento no encontro Educação de Jovens e Adultos com as tecnologias digitais: Algumas reflexões

Evandro Alves

A partir de experiências de pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) utilizando tecnologias digitais, dentre as quais se destacam as desenvolvidas no âmbito do mestrado (Alves, 2001) e do doutorado (Alves, 2006), o presente estudo busca contribuir com reflexões no referente ao conceito de letramento neste contexto.

A partir de aspectos teórico-metodológicos e dos resultados destes processos educativos entrelaçados à pesquisa em Educação, busca-se desdobrar e detalhar o conceito de letramento em dois aspectos distintos, porém interdependentes. Um desses aspectos refere-se a reflexões sobre as formas de inserção na cultura letrada no contexto das práticas de (e aprendizado da) escrita tendo as tecnologias digitais como elemento adjuvante.

O outro aspecto diz respeito a desdobramentos no conceito de letramento, de forma que, para além da proficiência individual e da disseminação das tecnologias no ambiente social, dimensões quanto à produção de sentidos sobre a escrita e suas práticas, as quais

meiam a sociedade e os indivíduos, sejam consideradas como inflexões importantes na dinâmica interna do letramento.

Com tais considerações, busca-se constituir outros modos de ver as produções escritas de estudantes da educação de jovens e adultos realizadas mediante tecnologias digitais. São modos que auxiliam a apreciar a qualidade das inserções e interações de pessoas e comunidades jovens e adultas com e na cultura letrada, na qual a informática é cada vez mais uma realidade e uma demanda social. Além disso, procura-se fomentar a elaboração de metodologias e práticas pedagógicas voltadas à autoria e ao protagonismo em processos de aprendizagem ocorridos neste contexto.

Antecedentes, contextos e experiências

A minha interação com processos educativos envolvendo tecnologias digitais e comunidades que não finalizaram os seus estudos no tempo da escolaridade obrigatória (da Educação Infantil ao Ensino Médio, entre 4 e 17 anos) preconizada em lei (Brasil, 1996), logo, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), remonta ao ano de 1993. Como bolsista de iniciação científica do projeto Projeto Computadores na Educação (Educom), fui designado para trabalhar em uma instituição filantrópica voltada ao trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade social. O trabalho ocorria duas vezes por semana, em dois computadores pessoais com telas monocromáticas verdes. Nesse período *pré-internet*, utilizava-se, na prática pedagógica neste contexto, um programa editor de texto chamado Wordstar e um outro para a produção de cartazes e *banners*, chamado Printmaster. Os trabalhos destes estudantes eram salvos em “modernos” disquetes de três polegadas e meia.

Desde aquele momento, daqueles alunos vinham textos e reflexões que, parafraseando Noel Rosa, “não eram aprendidos no colégio”. Isso aguçou a minha a curiosidade de pesquisador. Ainda que, do

ponto de vista da gramática, algumas vezes os textos se afastassem da norma culta, o seu conteúdo continha aspectos criativos, tanto na forma como no conteúdo, utilizando as tecnologias digitais disponíveis que mereceriam um estudo mais detalhado. O que eles estavam escrevendo? De que forma estavam aprendendo a língua escrita e a informática nesse contexto? De que maneira poderíamos potencializar estes escritos no processo pedagógico?

Ainda que não tivesse naquele momento uma consciência deste fato, as questões envolvendo a aquisição da língua escrita, alfabetização, letramento e o atravessamento deste processo pelas tecnologias digitais já produziam inquietações investigativas. Meu interesse em trabalhar com esse público foi tanto que, ao final daquele ano, fui convidado a atuar como docente do ensino fundamental no projeto Escola Aberta da instituição, passando lá o ano de 1994, em paralelo à formação de Graduação em Pedagogia na UFRGS.

Estas inquietações foram mesmo tão fortes que, após terminada a minha formação inicial, transformaram-se nos meus questionamentos orientadores de pesquisa no âmbito do mestrado e do doutorado, ambos vinculados ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic). Nessas duas oportunidades, tive o privilégio de ser orientado por Margarete Axt e de compartilhar minhas alegrias e angústias do transcorrer do processo educativo com os colegas de grupo de pesquisa.

A experiência de mestrado (cf. Alves, 2001) foi realizada entre 1998 e 2000 no âmbito do Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores (Pefjat). O Programa funcionava na UFRGS. A dissertação foi desenvolvida a partir de uma experiência-piloto, na qual um grupo de estudantes, ainda em processo de alfabetização, uma vez por semana construía textos usando os computadores e programas disponíveis no Laboratório de Informática no Ensino Superior da Faculdade de Educação (Lies/Faced/UFRGS). O que seria produzido em termos de produção textual a partir dessa experiên-

cia? Como acompanhar o processo de produção destes escritos? Seria possível apreciá-los não apenas do ponto de vista do diagnóstico para a aquisição da linguagem escrita, mas também como um objeto estético? Desse grupo, foram selecionados dois sujeitos sob os quais as produções foram registradas com mais detalhamento, bem como entrevistas realizadas no espírito de um estudo de caso exploratório, a partir dos apontamentos de Yin (1998). Do ponto de vista teórico, o estudo estava alicerçado nos apontamentos da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003), e da epistemologia genética de Jean Piaget e, em específico, nos trabalhos de Ferrero e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita.

Os resultados deste estudo apontaram para: a) uma diversidade nas histórias de vida e de formação destes estudantes; b) uma diversidade também na composição de estratégias textuais, tanto no conteúdo do escrito quanto na forma de escrever, através do uso da linguagem e de um novo suporte de escrita neste contexto educacional, no caso, o computador. Essa diversidade, sensível ao contexto de produção, aponta para, ainda que antes de serem proficientes na língua escrita, os estudantes já estariam assumindo, conforme Axt e Maraschin (1999), posições de autoria na construção de seus textos e suas histórias mediante o uso de computadores, pois:

[...] estes movimentos que constroem textos são imprevisíveis, uma vez que as posições ocupadas pelos sujeitos na assunção da função de autoria [...] são as mais diversas, impossíveis de serem determinadas, estando na dependência de inúmeros fatores, entre os quais poder-se-iam referir as vivências dos sujeitos contingentes e particulares conduzidos a essas posições (Axt; Maraschin, 1999, p. 38).

Em função desta diversidade, temos uma outra decorrência da investigação: c) não seria necessário aguardar uma “prontidão” dos estudantes alfabetizando da EJA, do ponto de vista de uma proficiência da aquisição da língua escrita, para promover práticas de

escrita usando a informática. Seus textos, produzidos através de metodologias que incentivavam a assunção de posições de autoria, conforme apontam Axt e Maraschin (1999), poderiam ser apreciados como um exercício desta natureza, e ofereciam possibilidades tanto de diagnóstico das estratégias cognitivas do estudante no seu processo de construção da língua escrita quanto como objetos estéticos, com a presença de estratégias de coesão e de construção estilística.

Na experiência de doutorado (Alves, 2006), foi realizado novo estudo exploratório. Manteve-se o foco de estudo na interação de estudantes da EJA produzindo textos em laboratórios de informática no contexto educacional. Porém, com o encerramento das atividades do Pefjat/UFRGS, em 2002, o trabalho de campo foi realizado no Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET Paulo Freire), entre 2003 e 2004. Nesse contexto, ainda que trabalhasse com um grupo específico de alfabetização, acabei atuando como um “monitor de laboratório”, auxiliando diversas turmas de EJA, de todas as etapas do ensino fundamental, em seus trabalhos envolvendo o laboratório de informática.

Se o objeto de estudo e as temáticas se mantiveram do mestrado para o doutorado, não se pode dizer o mesmo do referencial teórico. Para esta investigação, houve um deslocamento das questões que envolviam escrita, informática na EJA para o âmbito da filosofia da diferença de Deleuze e Deleuze-Guattari. Nesse momento, tanto quanto os percursos individuais de aquisição da língua escrita, interessava sobremaneira as histórias e as produções, orais e escritas, individuais e coletivas, que circundavam o espaço do laboratório e o que elas reverbavam em mim enquanto pesquisador e atuante implicado na pesquisa, sob forma de um exercício cartográfico sobre o qual Rolnik (2006, p. 23) comenta que

Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho

que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens sociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros [...].

Neste estudo, os resultados, ainda que de formas distintas, em função do referencial teórico-metodológico adotado e das perguntas de pesquisa, apontaram novamente para a diversidade e a possibilidade de criação na prática de escrita, mesmo para pessoas ainda em processo de aquisição da escrita.

Discutir os detalhes que distinguem os dois trabalhos realizados foge dos objetivos deste capítulo. Porém, considerando em perspectiva esses dois momentos de pesquisa, um elemento comum é que eles se constituíram como um exercício de escuta que se realiza no transcurso dos diálogos e escritos na EJA utilizando a informática. O que querem dizer estes textos? Como contribuem não somente para o aprendizado do estudante da EJA sobre língua escrita, mas também para os aprendizados do pesquisador e do docente jovem e adulto que se dedica a ensinar a ler e a escrever utilizando a informática com pessoas jovens e adultas?

Enfim, se pode haver um ponto de encontro entre dois trabalhos investigativos tão distintos sobre o mesmo tema, é o de se tratar de uma escuta sensível que, para Selli, Remião e Axt (2011, p. 471), permite “[...] que nos relacionemos com o outro respeitando o que pensa, é, acredita, compreende. Enfim, aceitamos e respeitamos a presença do outro em nossa vida e a interação que com eles estabelecemos. Promovemos trocas, aprendizados e conhecimentos que, sozinhos, não construiríamos”.

Assim, essas experiências - na qual estudantes da EJA (e suas produções escritas mediante a informática) foram tomados como “outro”, com o qual se dialoga, troca, aprende e (re)constrói saberes e conhecimentos - implicaram deslocamentos de perspectiva e necessi-

dade de rediscussão de conceitos para uma melhor compreensão do campo estudado. Um desses conceitos é o de letramento e sua relação com a alfabetização e as práticas de leitura e de escrita. Para tanto, busca-se, nas próximas sessões, situar as discussões sobre o tema e propor alguns desdobramentos sobre letramento, de forma que a discussão conceitual abranja o fenômeno de práticas de escrita, no contexto educacional, realizadas por estudantes da EJA. Para tanto, o exercício a seguir é pensar o letramento no contexto do aprendizado da escrita e da informática como interação e apropriação de tecnologias da inteligência, tal qual o pontua Lévy (1993).

Letramento, letramentos

Existiria um limite separando, de maneira inequívoca, alguém alfabetizado daquele que não está? Haveria algo diferenciando claramente o letrado daquele que somente é alfabetizado? Existe alguma relação entre conhecimento, aprendizagem e escrita? Seria possível delimitar essas relações? Seria possível redimensionar o conceito de alfabetização e letramento para o contexto da escrita em uma cultura informatizada? Longe de querer responder a tais questões, essas perguntas estão mais para, de alguma forma, orientar as reflexões que se seguem.

A questão do letramento é por demais complexa, pois envolve dinâmicas sociais e aspectos da subjetividade. Ora o letramento é tomado como um conceito, ora como a manifestação da cultura letrada. São inúmeros os textos e as abordagens sobre essa questão.

Muitas vezes, a questão da escrita é inflexão importante na definição de épocas e sociedades. Em História, é considerada Pré-história o período no qual não havia registro escrito. Passa a ser História quando começa haver o registro escrito dos fatos, os quais se transformam em produtos “históricos”. Em Antropologia, foi por muito tempo – e ainda é – uma divisão social importante: as socie-

dades “sem escrita” e as sociedades “com escrita”.

Muitas vezes, no entorno dessas discussões e segmentações, crê-se em certas pressuposições equivocadamente denominadas como “evolucionistas”: de que o que veio depois é, necessariamente, melhor, ou mais evoluído do que o que veio antes. Nessa perspectiva, *grosso modo*, a “história” seria mais elaborada, complexa, sutil, que a “pré-história”. Analogamente, sociedades “com escrita” seriam, nesta visão deturpada, necessariamente “superiores” àquelas “sem escrita”. Em nova analogia, agora descendo do patamar macrossocial para o das relações interpessoais, dentro das sociedades letradas, aquele que “sabe ler” define aquele que “não sabe ler”. O primeiro seria “mais culto (ilustrado, requintado, rico, inteligente, etc.)” que o segundo. Todas essas analogias contam do perigo que essas separações com base na escrita trazem consigo: o da reprodução da desigualdade social entre aqueles “que sabem ler” e aqueles “que não sabem ler”. Nesse sentido, buscar incessantemente compreensões sociais que buscam não apeguar o outro se faz necessário.

Soares (2002) aponta haver controvérsia quanto a um estatuto do letramento. No Brasil, uma corrente de pensadores, das quais se sobressairia Kleiman (1995), defende que letramento são práticas sociais de leitura e de escrita com seus impactos na sociedade. Outra corrente, representada no Brasil por Tfouni (1995), considera a relação entre alfabetização e letramento: alfabetização como uma aquisição individual do código escrito, e letramento como os aspectos sociais e históricos da introdução da escrita na sociedade.

A autora estabelece essa divergência para recortar o seu próprio conceito de letramento, como sendo o estado ou condição de indivíduos, ou de grupos sociais, de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e que participam competentemente de eventos de letramento. A partir desse estatuto do letramento, voltado, sobretudo, às relações quanto ao aprendizado da escrita, Soares (2002) desenvolve um argumento sobre as modifi-

cações no conceito de letramento no contexto do uso das tecnologias digitais de escrita. A autora caracteriza as diferenças entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita, reflete sobre os diferentes espaços de escrita, a folha de papel e a tela do computador.

Por fim, Soares (2002) propõe que, em face dessa nova maneira de ler e escrever, haveria não somente uma forma de letramento, e sim letramentos. Afirma a autora:

[...] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. [...] A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo (Soares, 2002, p. 156).

De lá para cá, no campo da Educação, os letramentos proliferaram, mas talvez não do jeito que Soares imaginou. Proliferam títulos pedagógicos para tratar do letramento em matemática, denominado *numeramento*. E daí por diante: temos letramento em química, em biologia, etc., como das decorrências, do ponto de vista da utilização das tecnologias digitais. Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012) apontam para os multiletramentos e o letramento multissemiótico, referente à condição da escrita mediante tecnologias digitais, a permitir a inserção, no texto, de outros elementos (imagens, sons, vídeos). Termos como letramento multimodal e letramento digital são termos corriqueiros para designar essa condição.

Não se trata de uma anteposição ao posicionamento destes autores e a eficácia de seus construtos, mas cabe um alerta para os riscos que o aparente processo de segmentação da compreensão de letramento traz consigo. Embora se possa concordar com a pluralidade da manifestação do letramento na contemporaneidade, há um risco de

fragmentação das dinâmicas da cultura letrada (e informatizada) por áreas de conhecimento ou circunstância, como que para discipliná-las “pedagogicamente”. Com a fragmentação, há o risco de compartimentalização de que o que se discute como “letramento em química”, por exemplo, não se articule com “letramento em história”, nem com o processo de letramento como um todo.

Diante desse risco, traz-se uma outra perspectiva de abordar o letramento, que defende a sua pluralidade de manifestações, mas coexistindo num *continuum* da cultura letrada, que passa por diferente estágios, etapas, situações e condições de produção. Para tanto, valemo-nos de dois conceitos: o da escrita como tecnologia da inteligência, trazido por Lévy (1993), e o da escrita como remédio ou veneno, de Tfouni (1995a).

O letramento em uma perspectiva tecnológica

Para dimensionar o letramento em sua perspectiva tecnológica, lançamos mão de Lévy (1993) quanto ao que denomina de tecnologias da inteligência. Outros autores, como Maldonado (1973 apud Axt, 2000), possuem um construto semelhante, denominado de tecnologias do pensamento. As tecnologias da inteligência (ou do pensamento) seriam: oralidade, escrita e informática. Para Axt (2000): a) a inserção de uma tecnologia desta natureza não traz modificações somente quantitativas, mas também qualitativas ao meio social; b) esse processo de inserção é irreversível, de escala planetária, atingindo até mesmo os que não tiveram uma interação efetiva com a tecnologia; c) no transcurso deste processo, vantagens e desvantagens sociais e cognitivas surgem e andam juntas.

Para Lévy (1993), as tecnologias da inteligência teriam dois princípios de abertura: a) a multiplicidade interconectada - as tecnologias não se excluem umas às outras, podendo até mesmo uma se reorganizar em função da interação com a outra; b) a sensibilidade a essas

inter-relações - as comunidades e sujeitos atribuem novos sentidos a essas tecnologias.

Em vista desse escopo das tecnologias da inteligência como um *continuum*, como se delinearía um conceito de letramento que considerasse as produções de estudantes jovens e adultos utilizando as tecnologias digitais, de maneira que os sentidos pudessem ser produzidos, reconfigurando, ainda que num tempo e espaço restrito, as relações entre diferentes tecnologias do pensamento?

Para operar tal detalhamento, valemo-nos do texto de Tfouni (1995a) intitulado *A escrita: remédio ou veneno*. Nele, a autora lança mão de um apontamento de Derrida (2005), que retoma um diálogo platônico (Fedro) para refletir sobre a cultura letrada, as relações entre oralidade e escrita e seus efeitos na cultura. Derrida dimensiona, a partir deste diálogo, a escrita como um *phármakon*, palavra grega que possui a ambiguidade de, ao mesmo tempo, querer dizer “remédio” e “veneno”; isto é, a mesma substância, ao mesmo tempo, traz em si, em seu *continuum*, poderes de cura e de doença. Assim, a inserção da escrita traz em si simultaneamente vantagens e desvantagens. Tfouni caracteriza o letramento, ou seja, as formas de inserção e de interação de sujeitos e comunidades com a cultura letrada, como um processo social complexo no qual são negociados, a cada vez, usos, práticas e sentidos da escrita. Tratar-se-ia, assim como a escrita, de um processo de delineado como um *continuum*, sensível a dinâmicas sociais e históricas.

Como já afirmou Soares (2002), para Tfouni (1995; 1995a) a alfabetização é considerada o processo de aquisição da língua escrita pelo sujeito. É componente importante do processo social de letramento, mas não são sinônimos. O letramento, dessa maneira, antecede o processo de alfabetização. Ou seja, a inserção dos indivíduos na cultura letrada é anterior ao “aprendizado das letras” e segue, complexificando-se, a este aprendizado. A autora alerta que podem existir, no meio social, pessoas com um alto grau de letramento, mas

que ainda não se alfabetizaram, por exemplo. Ela relata, em suas pesquisas, o caso de uma dona de casa que, mesmo analfabeta, a partir de palavras-chave que aprendera com o marido, conseguiu desenvolver uma forma de “seguir” receitas escritas; ou o caso de um agricultor, também analfabeto, que desenvolveu um sistema gráfico para acompanhar o nível de sacarose de seu canavial e decidir o momento mais propício para o corte.

Tfouni (1995a) apresenta um diagrama de como se daria o *continuum* do letramento e esboça uma relação com a alfabetização.

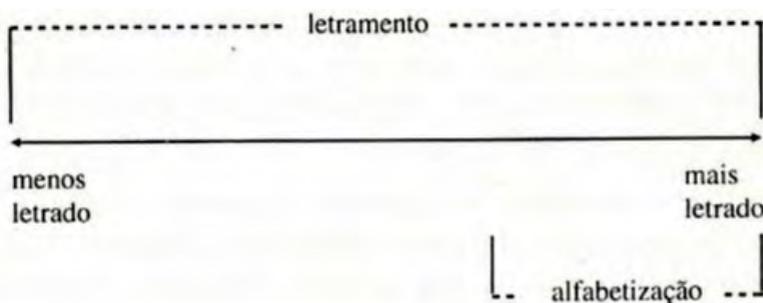


Figura 1 - Diagrama do processo de Letramento. Fonte: Tfouni, 1995a

No diagrama apresentado na Figura 1, temos uma continuidade do processo social do letramento, que vai do “menos letrado” ao “mais letrado” e, fazendo parte deste processo, temos a alfabetização, delimitada como o aprendizado da língua escrita por parte do indivíduo.

A partir das experiências com metodologias pedagógicas voltadas às práticas de leitura e escrita na EJA contando com as tecnologias digitais (Alves 2001; 2006), pelo menos dois aspectos do diagrama de Tfouni necessitariam de uma releitura, tendo em vista os apontamentos de Lévy (1993) e Axt (2000) sobre a oralidade, a escrita e a informática como tecnologias da inteligência e suas inter-relações no

ambiente social no decurso histórico. Um deles diz respeito ao pouco detalhamento de como o eixo do letramento se constitui como tal. O outro é que, embora a seta indique a continuidade na direção do “mais letrado” pela localização espacial do processo de alfabetização, pode-se depreender que ele ainda está situado mais para o fim (visível) do processo, o que não condiz com os próprios apontamentos de Tfouni (1995; 1995a).

Em função desses apontamentos, o objetivo destas reflexões é apresentar uma nova proposta de diagrama, atualizada na Figura 2. Nela, em vez de um eixo somente, apresentam-se quatro: a) o eixo que vai tendencialmente do “menos letrado” ao “mais letrado, “alargado”, na medida em que lhe é explicitamente agregado, como componente, o conjunto das práticas sociais de escrita e de seu aprendizado individual; b) o eixo temporal cronológico, o único em que não há “dupla direção” (configurando a “seta” do tempo); c) o eixo referente ao “ambiente social”, com “dupla direção”: não se trata de um eixo quantitativo, mas qualitativo; é, ainda, restrita a duas dimensões - cada meio social (a ser delimitado pela perspectiva do observador) responderia interna e externamente a seus contornos (no contato com outros ambientes sociais), e de tal ou qual forma em relação aos outros eixos envolvidos; d) o eixo “produção de sentidos”, dando conta de um dos princípios de abertura das inter-relações entre tecnologias da inteligência em um determinado contexto: à medida que determinado ambiente social tenha, presentes e interconectadas, oralidade, escrita e informática, novos sentidos para estas tecnologias tendem a ser potencializados; este eixo também possui dupla seta, pois a produção de sentidos pode, a qualquer momento (em casos extremos, a eleição de livros a serem censurados, proibidos ou queimados, por exemplo), fomentar no meio social práticas de (e de aprendizado da) escrita que obstaculizam, ainda que de uma forma tendencial, o seguimento do processo de letramento que se direciona ao conjunto de práticas soci-



Figura 2 - Releitura da dinâmica do processo de letramento. Fonte: Do autor.

ais para o âmbito “mais letrado” do diagrama.

Outro aspecto a observar é que todas as linhas do diagrama são pontilhadas, buscando dar uma ideia de permissividade e dinamismo ao processo. Os três eixos (tempo, ambiente social e produção de sentidos) procuram dar uma ideia de “volume” ao conceito de letramento, ainda que esse volume tenha contornos e dinâmicas mais próximos a superfícies inefáveis e elásticas, como bolhas de sabão, do que a sólidos geométricos.

Obviamente, o diagrama apresentado na Figura 2 não busca ser a “última palavra” sobre a dinâmica do letramento, a partir da (e do aprendizado da) escrita como uma tecnologia da inteligência, conforme aponta Lévy (1993). O diagrama construído busca também não

apequenar os saberes e vivências prévios das pessoas jovens e adultas que tiveram subtraídos pelo Estado seu direito à alfabetização, em específico, e à escolarização/educação, em sentido amplo, no tempo e em conformidade com os termos preconizados em lei (Brasil, 1998).

Esta situação pode ser tomada como uma outra demonstração do eixo da “produção de sentidos” sobre a escrita (e sobre a Educação), de que a alfabetização e a educação de pessoas jovens e adultas não são uma prioridade, no âmbito das políticas públicas educacionais. Tal componente condiciona o meio social brasileiro a não estar tendencialmente mais próximo de maior escolaridade e de práticas de (ensino da) escrita que fomentem inserções mais qualificadas na cultura letrada (mais próximas do “maior letramento”, conforme a Figura 2).

Por fim, o diagrama apresentado, convergindo com as reflexões contidas neste trabalho, busca contribuir para o dimensionamento de aspectos não devidamente explicitados às dinâmicas sociais do letramento, estes relacionados à situação de práticas de escrita na EJA, utilizando as tecnologias digitais, em metodologias de trabalho que promovam a autoria e a produção de sentidos.

Considerações finais

A partir de algumas reflexões sobre o letramento no contexto das pesquisas feitas no contexto da EJA, por meio de práticas de escrita com as tecnologias digitais, o presente estudo buscou propor o redimensionamento do conceito de letramento. Trata-se de uma proposição de modelo que, embora advenha de experiências de prática investigativa neste contexto, necessita de mais estudos, para revisão e aprimoramento do até agora delineado. Realizar este trabalho permitiu vislumbrar em perspectiva as pesquisas já sistematizadas e reafirmar a vinculação com a EJA e com o Lelic/UFRGS.

Para praticar a escuta sensível e buscar contribuir com novas formas de pensar a alfabetização de pessoas jovens e adultas é importante

buscar, cotidianamente, parafrasear Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*: se ninguém ensina ninguém é porque talvez ninguém saiba “exatamente” como ensinar de forma a garantir a aprendizagem do outro; se ninguém aprende sozinho é porque necessitamos do outro e o outro, de nós, para completarmos nossas imagens, enquanto interlocutores numa relação política, porque dialógica. Por isso, a necessidade de pensar que aprendemos juntos, mediatizados pelo mundo, que contém, entre diversas outras coisas, pessoas jovens e adultas escrevendo suas palavras no encontro com as tecnologias digitais.

Referências

ALVES, Evandro. *Escrita Digital e Educação de Jovens e Adultos: Produzindo sentidos num encontro inusitado*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu. Dissertação de Mestrado em Educação, 2001.

ALVES, Evandro. *Escrita, tecnologias Digitais e Educação de Jovens e Adultos: Novelas a-paralelas*. 2006. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu. Tese de Doutorado em Educação. 2006.

AXT, M.; MARASCHIN, C. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. In: *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, p. 21-42, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24043/21494>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

AXT, Margarete. Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. In: *Informática na Educação: teoria e prática*, v.3, no.1, Setembro, 2000. P 51-62

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 21 set. 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

DERRIDA, J. *A Farmácia de Platão*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Ed 34. 1993

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS. 2006

SELLI, Maribel Susane; REMIÃO, Joelma Adriana Abraão; AXT, Margarete. A escuta como possibilidade de reflexão/construção de uma prática dialógica. Seminário Internacional de Educação: docência em seus múltiplos espaços, 16. *Anais*. Cachoeira do Sul: Unipampa/Nova Ulbra/FAPERGS. 2011. P 465-476

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Documento disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L.M.V. A Escrita: Remédio ou veneno? In: PRADO, E.C; AZEVEDO, M.A; MARQUES, M.L. (Orgs.) *Alfabetização hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 1995. pp. 51-70.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Produção de Sentidos e Autoria no Cotidiano de um Telecentro Comunitário

Claudia Regina da Silva

Na virada do século, quando muita gente se perguntava se o mundo ia acabar ou não, as possibilidades de novos territórios invisíveis de interação humana começaram a revelar as nuances daquilo que hoje caracterizamos como redes sociais, com acesso bastante democratizado e com a portabilidade, que ampliou significativamente a interação virtual entre cidadãos de todo o planeta. No Brasil, onde a desigualdade social sempre deixou à margem do consumo de bens materiais e culturais camadas significativas da população, a evolução acelerada das tecnologias de informação e comunicação (TICs) trouxe consigo a preocupação pela democratização do acesso à rede mundial de computadores.

Em agosto de 2000, o programa Sociedade da Informação (SocInfo), do Ministério da Ciência e Tecnologia, lançou documentos de referência para discutir a questão da inclusão digital e outras relacionadas à implantação e expansão tecnológica, publicados no Livro Verde da Sociedade da Informação. No Brasil, ele é resultado da discussão de vários grupos de trabalho cujos temas contextualizavam a realidade e propunham estratégias a serem adotadas no país¹. Muitas vezes se somaram para discutir a problemática criada pelas possibilidades de acesso e interação que se estabeleciam com as novas tecnologias. En-

tre elas, destacavam-se autores preocupados com a necessidade de reduzir o impacto social da falta de acesso; com a oferta de condições para que a informação chegasse a todas as pessoas; e também para que pudesse haver produção de informação local, sendo gerada e disseminada a partir dos locais que ficaram ausentes do mundo conectado. Silveira (2001, p. 21) caracteriza bem esta preocupação, incluindo a questão da formação – já que não basta prover o acesso, pois se faz necessário definir de que forma ele deve ser proposto.

A sociedade é cada vez mais a sociedade da informação e os agrupamentos sociais que não souberem manipular, reunir, desagregar, processar e analisar informações ficarão distantes da produção do conhecimento, estagnados ou vendo se agravar sua miséria. O acesso à rede é apenas um pequeno passo, embora vital, que precisa ser dado. Apesar de já ter se tornado um lugar-comum, sempre é bom frisar que a informação somente gera conhecimento se for adequadamente tratada. É preciso inserir as pessoas no dilúvio informacional das redes e orientá-las sobre como obter conhecimento. Como qualquer navegador, somente após um período de introdução e de treinamento é que se obtêm as técnicas próprias para navegar sozinho e não naufragar diante das marés e intempéries.

Foi nesse cenário de discussão, propostas e traçados de planos, tanto na esfera governamental como nos eixos do segundo e terceiro setores, que algumas ações concretas se efetivaram, com formatos diversos (cabines públicas, infocentros, telecentros, pontos de acesso), todos implantados com o objetivo de garantir aos cidadãos excluídos a possibilidade do acesso e a formação para que as tecnologias pudessem fazer diferença nas comunidades pobres e isoladas deste tipo de recurso. Em julho de 2001, foi inaugurado em Porto Alegre o primeiro de uma série de unidades do programa Telecentros. Depois de alguns meses de discussão e planejamento, um grupo de trabalho (GT) reunindo técnicos de diversas secretarias municipais, representando o poder público, e a comunidade do bairro Mário Quintana, na época

representada pela organização não governamental Segurança Cidadania e Paz (Secipaz), definiram o modelo de implantação que orientaria os primeiros meses de vida do Telecentro Chico Mendes.

Particpei como representante da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do GT formado pela prefeitura, desde a origem do programa Telecentros em Porto Alegre, até o ano de 2003, quando a cidade já contava com 14 telecentros instalados em comunidades periféricas da cidade e o Telecentro Chico Mendes já contava com novos gestores – lideranças comunitárias que se organizaram formando a Associação Natureza Cidadania e Paz (Nacipaz).

No ano seguinte, integrando o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (Lelic) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), deixei de me relacionar com o referido programa como agente do poder público, dedicando-me à pesquisa vinculada ao curso de Mestrado em Educação, com a orientação da professora Dra. Margarete Axt. Focada nos sujeitos que conviviam e protagonizavam as ações de inclusão digital no Telecentro Chico Mendes, referenciada na metodologia de pesquisa-intervenção² e orientada pelos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e Alberto Melucci³, a pesquisa resultou na dissertação aprovada, em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com o título “Produção de Sentidos e Autoria no Cotidiano de um Telecentro Comunitário”.

Mergulho no cotidiano do Telecentro Chico Mendes

A pesquisa teve como sujeitos centrais onze monitores (jovens com idades entre 15 e 21 anos, residentes na comunidade, selecionados pelo Conselho Gestor do telecentro, responsáveis pelo atendimento aos usuários – ações de inclusão, envolvendo desde a alfabetização digital, acesso e orientação de uso das ferramentas disponíveis, que recebem bolsa-auxílio custeada pelo poder público municipal). O

trabalho de campo desenvolveu-se ao longo do ano de 2004, com reuniões presenciais sistemáticas realizadas com o grupo de monitores e a utilização constante de um ambiente telemático⁴ desenvolvido no Lelic especialmente para a pesquisa, composto de diversas ferramentas interativas⁵, formuladas para estimular e registrar tanto o diálogo como a expressão subjetiva dos monitores.

Nas reuniões, foram propostas ao grupo de monitores temas de trabalho, sempre vinculados a uma intenção discutida com os monitores e a um desafio para concretizar a publicação das informações trabalhadas no ambiente telemático. Esta dinâmica serviu como propulsora do diálogo que seguia no Forchat, a ferramenta interativa que proporcionou alimentar de enunciados o tecido a partir do qual se constituiu a análise da produção de sentidos. Destacam-se, em meio às temáticas⁶ trabalhadas entre os meses de fevereiro e dezembro de 2004: Protagonismo Juvenil e Inclusão Digital; Contexto do Telecentro Comunitário Chico Mendes; Contexto dos Projetos de Inclusão Digital no Brasil; Memórias do Telecentro Chico Mendes I e II; Planejamento para formação de grupos de usuários; Atendimento aos usuários utilizando ambiente telemático; Quem está por trás do site? Visita à universidade.

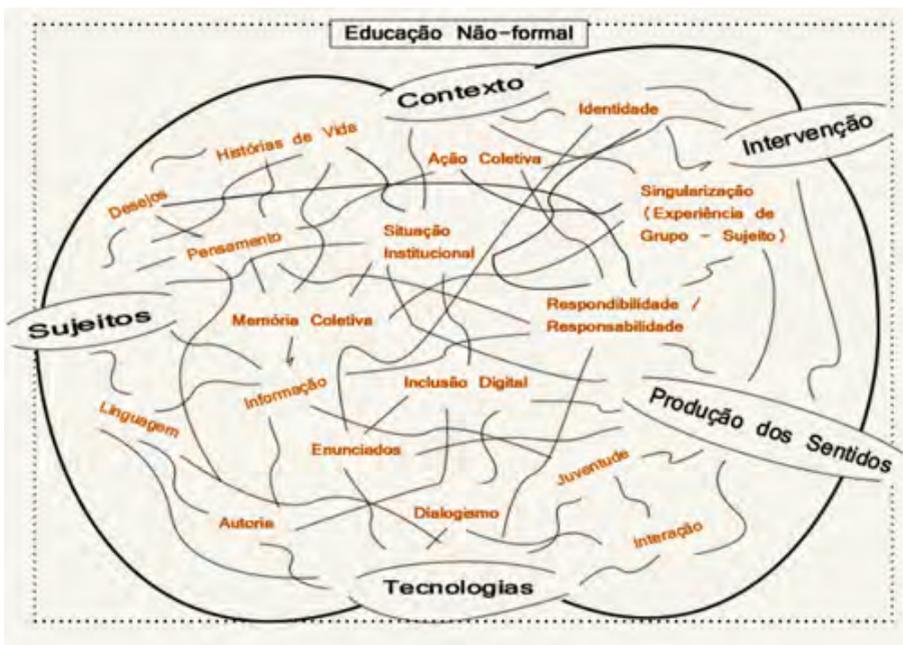
Além das propostas e desafios vinculados a esses temas, que buscam respostas nos enunciados dos monitores de forma explícita, há registros importantes no ambiente telemático que se referem a acontecimentos não previsíveis, provocando a emergência de outros temas, por instalarem conflitos, despedidas ou rupturas. Também foram feitas entrevistas individuais com os monitores no mês de dezembro, período em que encerramos os encontros no telecentro. Nas entrevistas surgem novos sentidos produzidos sobre a experiência vivida no grupo ao longo do período da intervenção.

Conceitos tecendo uma teia de sustentação para a pesquisa

A proposta investigativa da intervenção no Telecentro Chico Mendes foi formulada e sustentou-se ao longo do trabalho de pesquisa na relação dialógica, partindo dos sentidos produzidos no encontro dos enunciados dos monitores que atuavam no local, caracterizado como um espaço de educação não formal, por suas características de ação formadora.

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não-formal são múltiplos, a saber: no bairro associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não-Governamentais, nos espaços culturais e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc. Entretanto, as categorias de espaço e tempo também têm novos elementos na educação não-formal porque usualmente o tempo da aprendizagem não é fixado a priori e são respeitadas as diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, no processo ensino-aprendizagem. Como existe a flexibilidade no estabelecimento dos conteúdos, segundo os objetivos do grupo, a forma de operacionalizar estes conteúdos também tem diferentes dimensões em termos de sua operacionalização. Assim, o espaço também é algo criado e recriado segundo os modos de ação previstos nos objetivos maiores que dão sentido ao fato de determinado grupo social estar se reunindo (Gohn, 1999, p. 98).

Considerando este cenário, a concepção metodológica (desde a forma de intervenção até a comunicação dos resultados e orientação da análise, adotadas na pesquisa) partiu da seguinte síntese conceitual: podem-se tecer fios que vinculam conceitos de Mikhail Bakhtin e proposições de Alberto Melucci, considerando também as outras propostas que complementam a fundamentação teórica.



Mapa conceitual que orientou a abordagem da pesquisa. Fonte: Autora

São fundamentais e merecem ser destacados, entre os conceitos que referenciam tanto a coleta de dados como a seleção de material para análise: o **dialogismo** – categoria utilizada por Bakhtin que afirma o caráter social da linguagem, colocando a produção de sentidos na interação entre centros de valores (sujeitos), onde a relação do indivíduo com o outro, com o que é alheio, é condição constante; e os **enunciados** – unidades da comunicação verbal oral ou escrita, dotados de caráter dialógico, já que é através deles que ocorre a interação entre os sujeitos⁷. No universo bakhtiniano, a palavra está sempre vinculada ao outro, a quem se dirige, assim como à teia de relações e sentidos que constituem um centro de valor: o sujeito que enuncia.

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles,

supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por essa razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados [...] Com muita frequência, a expressividade do nosso enunciado é determinada [...] não só pelo teor do objeto do nosso enunciado, mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema aos quais respondemos, com os quais polemizamos (Bakhtin, 2000, p. 316-317).

A **produção de sentidos** ocorre na interação dialógica, na atitude responsiva ativa que um sujeito assume diante do enunciado do outro. O sentido está “entre” os enunciados e não pode ser isolado na palavra de quem enuncia.

A **autoria**: o autor é o “sujeito falante”, também chamado de locutor por Bakhtin. É aquele que fala ou escreve, manifestando uma resposta a enunciados anteriores, ao mesmo tempo em que constrói novos enunciados – onde manifesta sua individualidade e sua visão de mundo. O autor é alguém que ocupa uma posição no discurso, o sujeito que fala ou um locutor que quer dizer algo, e o manifesta mergulhado nos discursos da cultura e situado em seu contexto social.

A **responsabilidade / responsabilidade** ou **responsabilidade**:⁸ no exercício desta é que acontece a possibilidade da autoria e, por consequência, na interação dialógica, a produção de sentidos.

É na unidade da responsabilidade / responsabilidade, isto é, na tomada de postura em relação às demandas da vida social que o homem constrói sentidos e estabelece os vínculos de unidade entre as diversas áreas da cultura. Responder é colocar-se diante do “outro” e, ao mesmo tempo, recriar-se. É preciso ponderar também que o conceito de “responsabilidade” cunhado por Bakhtin está intimamente associado à sua concepção de “autoria”. Para o autor, toda criação é, por natureza, coletiva, uma vez que a própria vida humana é uma construção que ocorre na fronteira en-

tre o “eu” e o “outro”. Toda criação ou toda compreensão é sempre fruto de um diálogo, sempre parte de uma relação de alteridade, de um contexto em que os “eus” são autores uns dos outros, co-autores das suas produções (Pereira, 2002, p. 97).

Identidade – Memória e Ação Coletiva – Singularização / Diferenciação: estes conceitos provêm de um mergulho na produção teórica de Alberto Melucci, que aborda e caracteriza fenômenos bastante apropriados para descrever o tempo que vivemos, numa sociedade que, a partir da globalização e das mudanças introduzidas pela circulação da informação através das novas tecnologias que surgiram nas duas últimas décadas, sofreu alterações radicais em todas as áreas. Segundo ele, a identidade se exprime pela necessidade de reconhecermo-nos a nós mesmos e nos sentir reconhecidos através das trocas feitas sob estas condições: a diferenciação, que é característica de uma sociedade complexa, a variabilidade, vivenciada nas alterações temporais e no ritmo acelerado, e o excedente cultural, que oferece milhares de mensagens, criando uma maior capacidade simbólica que o indivíduo poderia vincular aos seus atos, incorporando-as na experiência e produzindo sentido na elaboração de respostas.

A **juventude**, categoria à qual pertencem os sujeitos da pesquisa, é precisamente a geração chamada por Melucci de *filhos do desencanto*:

Para transformar-se em natureza cultural, os herdeiros da modernidade que atravessaram o desencanto podem ter acesso ao sentido somente por intermédio de sua capacidade de criar e de metacomunicar. Perdemos a linguagem do encanto. Para sentir assombro, precisamos ter olhos limpos e mente aberta. Condição rara entre os adeptos da fé tecnológica: somos filhos de uma cultura industrial, esvaída da paixão da utopia. [...] O desencanto torna-se facilmente semelhante às terras de ninguém que circundam as periferias de nossas metrópoles: desertos áridos, mas entulhados de resíduos da civilização (Melucci, 2004, 174).

Intervenção: a teoria dialogando com as relações no campo de

pesquisa

Para nós estudiosos das relações sociais, a observação é um tipo particular de relação social que intervém de qualquer maneira no campo e o modifica. [...] Como fundar uma relação observadora que é sempre também uma intervenção, mas que não se deve por isto transformar em manipulação, é hoje uma das interrogações mais importantes para a pesquisa social. Respondê-la significa quase certamente sair da herança moderna para uma noção de relação não-linear, autoconcebida e capaz de autolimitação (Melucci, 2005, p. 37).

Adotando este olhar, o modo como se estabelece a intervenção na pesquisa realizada está definitivamente ligado ao contexto social e à proposta de educação não formal que sustenta as atividades do telecentro em estudo. Não há registro escrito ou sistematizado sobre as ações dos monitores no atendimento cotidiano (planejamento, relatos de atividades, avaliação ou dificuldades). O instrumental de pesquisa definido para a coleta de dados subsidia a intervenção, pois os relatos e as opiniões expressas pelos monitores no ambiente telemático e nos encontros presenciais, além de constituir exercício de autoria, representam possibilidades para se compreender como de fato se organiza este cotidiano⁹.

Para analisar o material reunido no período da intervenção – uma teia de enunciados registrados no ambiente telemático, falas registradas nas reuniões e entrevistas –, formaram-se categorias a partir de alguns **analisadores**: temas que se tornaram relevantes por expressarem conflitos e situações extremas (afastamentos, apropriação indevida de recursos, rompimento de acordos), por representar características específicas do grupo (necessidade de visibilidade, concepções acerca do trabalho com inclusão digital, modos de convivência e de resolução de problemas), ou ainda ideias expressas acerca do funcionamento cotidiano do telecentro – organização do grupo e atendimento.

Vozes que surgem e permitem perceber a produção de sentidos

Os enunciados dos monitores foram agrupados em eixos dialógicos (conjunto de falas, considerando as relações de sentido que surgem na alternância dos autores / locutores) e tratados de acordo com os seguintes analisadores¹⁰ que se destacaram do extenso material que constitui a base de dados da pesquisa:

1. Desejo de visibilidade
2. Concepção de inclusão digital
3. Protagonismo juvenil
4. Memória e vínculos sociais do telecentro
5. Acesso ao emprego formal
6. Encontros com monitores de outros telecentros
7. Conflitos na agenda com a prefeitura
8. Comunidade questiona disponibilidade para atendimento
9. Afastamento de coordenadora em função de desvio de recursos
10. Relação dos monitores com usuários no telecentro
11. Proposta de utilização do ambiente telemático com usuários do telecentro
12. Pertencimento e ação coletiva.

O dialogismo se apresenta nas relações de encontros e desencontros na experiência cotidiana dos monitores no telecentro. Os analisadores apresentam os sentidos que brotam das trocas nessas relações, destacando respostas aos acontecimentos vividos, de acordo com os enunciados registrados no Forchat.

Os processos de identificação e de autoria vinculam-se a diversos analisadores (1,3, 4 e 12):

M11 *Eu estou adorando esse projeto ele é muito importante para os monitores porque pela primeira vez os monitores estão podendo ter acesso a uma página somente deles, com o seu trabalho, suas características, suas fotos e seus comentários.*¹¹

M1 [...] *Eu achei muito chato.*

Outros analisadores (3, 6, 9, 12) revelam a responsabilidade / responsabilidade através das tomadas de posição por parte dos monitores:

M1 [...] *Eu achei muito chato e muito cansativo porque teve muitas palestras e não deu em nada. Eu acho que eles deveriam é mostrar tudo na prática e não só falando. Eu gostei foi do primeiro encontro que foi muito produtivo e os monitores colocaram suas ideias que foi muito legal, este os monitores ficaram mais na rua do que assistindo as palestras, para não falar que nada me interessou só uma coisa, foi quando a fernanda a palestrante falou sobre as mulheres aí ficou bem interessante.*

Nego Andy *Agora só estamos esperando que entre alguém competente, responsável e que acima de tudo saiba respeitar nós monitores e saiba nos entender Também que venha pelo menos tentar levar o tc, com garra e com honra, não esquecendo que o tc é da comunidade.*

Os monitores passaram a conviver e estabelecer novas relações no telecentro, com os gestores locais e do poder público, assim como com outras instituições, como a universidade. Aqui os analisadores (1,2, 3, 4, 12) evidenciam a compreensão exercitada na relação dos jovens com a alteridade:

M1 *A reunião que teria na sexta a noite não teve porque ninguém compareceu, viemos para colocar nossa ideia para a oficina e não tinha ninguém para falar conosco, veio eu e a M5 ficamos muito chateada porque depois falamos que nós somos irresponsáveis.*

Nego Andy *Na conferência foi legal apesar que não tivemos almoço como prometido. Na verdade, percebi que houve tantas complicações lá que havia pessoas de baixa renda foram pegar rancho e chegando não tinha nada. Ajudei no cadastramentos das pessoas, que por sua maioria foram por não terem o que comer.*

M1 *Ola, estou confirmando minha presença para ir a universidade acho que vai ser muito legal e também interessante. Podemos descobrir como eles fazem as ferramentas da nossa página. Creio que na hora sairá muitas perguntas para eles.*

Os enunciados que sustentam a análise da intervenção – o registro

das vozes dos onze jovens que participaram dos encontros no telecentro e no ambiente telemático – tiveram seus enunciados agrupados para sustentar a análise da intervenção realizada.

Leituras possíveis, sentidos alcançados, vozes destacadas

A inclusão digital não se restringe ao acesso às ferramentas, representando a possibilidade de buscar informações relevantes e construir conhecimento pertinente a partir do local onde a experiência ocorre. Amparada pelos resultados da intervenção, entendo que essa possibilidade acontece quando um projeto de inclusão privilegia o exercício efetivo da autoria, conferindo a cada sujeito seu lugar, sua posição discursiva. Foi dessa maneira (como o sujeito responsivo bakhtiniano) que cada monitor ocupou o seu lugar no ambiente telemático disponibilizado pela pesquisa. Lendo os enunciados, é possível perceber que houve liberdade para a expressão individual, que houve satisfação por estar participando do diálogo e também por sentirem que tinham voz, de alguma forma valorizando o espaço de autoria.

O trabalho em nível micropolítico¹², com foco centrado nas pessoas e não na aquisição de habilidades para operar equipamentos (a alfabetização digital, quando focada apenas nas ferramentas não vai muito além disso), pode fortalecer as relações entre os diversos atores sociais nos telecentros comunitários, além de garantir à juventude que vive em situação de vulnerabilidade social um lugar que satisfaça sua sede de pertencimento e de construção do futuro. Esse tipo de intervenção nos faz perceber os sujeitos em sua dimensão criadora, na sua condição de autoria, dizendo quem são, o que querem, do que necessitam. Assim podem ser articuladas respostas às suas demandas, se este exercício for feito com os gestores de programas de inclusão digital.

Bakhtin chama de sentido a tudo o que precisa de resposta. Ele diz que o sentido sempre responde a uma pergunta e que aquilo que

responde a nada nos parece insensato, pois fica à parte do diálogo. Esta pesquisa foi uma grande oportunidade para encontrar sentidos novos na capacidade de responder dos jovens monitores, na experiência que vivemos no Telecentro Chico Mendes. Também me oportunizou discutir e articular diferentes ângulos no exercício do meu próprio olhar, convivendo com a realidade focada¹³.

É necessário destacar, pois são parte integrante – e constitutiva – do trabalho de pesquisa realizada, as vozes de outros sujeitos que constituíam, na época da intervenção, o grupo de pesquisa do Lelic, presentes nos seminários onde discutíamos fundamentalmente a concepção teórica de Bakhtin e dialogávamos a respeito das diversas realidades sobre as quais buscamos intervir. Nessa esfera acadêmica de produção de sentidos é que surgiu e foi se fazendo possível cada fase da experiência realizada, tanto pela discussão teórica como pela criação e aporte tecnológico do grupo de bolsistas que sustentou o ambiente telemático na plataforma Ambientes Virtuais para Encontros de sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem (Avencca).

Notas:

1 - Texto Grupos temáticos que publicaram resultados de suas discussões e propostas no Livro Verde: Administração Pública, Ações Empresariais, Conteúdos e Identidade Cultural, Cooperação Internacional, Divulgação à Sociedade, Educação, Redes e Backbones, Integração e Regionalização, Pesquisa e Desenvolvimento, Planejamento, Processamento de Alto Desempenho e Trabalho.

2 - “A pesquisa-intervenção se vincula à afirmação de uma análise micropolítica do cotidiano voltada para a desnaturalização das práticas, com o intuito de fazer emergir as dimensões positivas do cotidiano institucional, e instigar os atores sociais, atentos às experiências vividas, a refletir sobre os modelos pedagógicos e institucionais estabelecidos” (Rocha, 2001, p. 256).

3 - Considerando também conceitos formulados por Edgar Morin, Elizabeth Rondelli, Felix Guattari, Milton Santos e Maria da Glória Gohn.

4 - O ambiente foi estruturado e ancorado na plataforma Ambientes Virtu-

ais para Encontros de sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem (Avencca) tendo como bolsistas responsáveis André Lapolli (web design), Gustavo Sander e Gabriel Moser (programação), Lucas Guimarães e Michelle Freimuller (manutenção do ambiente).

5 - Além das áreas que apresentam registros importantes para o ambiente, como a Apresentação, Histórico dos telecentros, Histórico do Lelic, Coordenação e Atendimento à comunidade, abertas à leitura de qualquer visitante, o ambiente tem publicada a memória dos encontros da pesquisadora com os monitores na seção Atividades e Encontros. Para interação, em área de acesso restrito, conta com a Agenda, a Comunidade Monitores (que exibe fotos e perfil de cada sujeito), Webfolios, Galeria de Imagens (com upload para uso livre dos monitores), Blogs (com links para blogs individuais), Biblioteca, seção de Sugestão de Sites, Download de programas e o Forchat – ferramenta que constitui o registro fundamental dos enunciados para a análise nesta pesquisa.

6 - Alguns temas abordados foram planejados com antecedência, outros emergiram das conversas nos encontros presenciais e no Forchat, ou ainda de eventos nos quais alguém vinculado ao grupo tenha participado.

7 - “A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (Bakhtin, 2000, p. 313).

8 - Além do termo “responsabilidade” cunhado por Sobral (2005) com a intenção de designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção da responsabilidade do agente pelo seu ato – como faz o termo russo *otvetstvennost*, “que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa”, outros autores utilizam o termo composto “respondibilidade/responsabilidade” nas versões da palavra russa nos textos de Bakhtin para o português: “A palavra russa para responsabilidade (*otvetstvennost*) indica tanto uma literal ‘capacidade de responder’, isto é, ‘responsividade’, ‘respondibilidade’, quanto um significado de maior carga ética” (Emerson, 2003, p. 339).

9 - Os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não formal estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala. A voz ou vozes, que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos, etc. São falas que estiveram caladas e passaram a se expressar por algum motivo impulsionador. Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, o esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem (cf. Gohn, 1999).

10 - Analisadores seriam acontecimentos no sentido daquilo que produz rupturas, catalisa fluxos, produz análise, decompõe. Eles assinalam as múltiplas

relações que compõem o campo tanto em seu nível de intervenção quanto em seu nível de análise (cf. Passos, 2000).

11 - Para nomear os sujeitos da pesquisa, a ideia que prevaleceu a foi de solicitar ao final das entrevistas que cada um escolhesse um pseudônimo para o registro. Como só foram feitas duas entrevistas, pois no período em que se realizaram os monitores não foram localizados, decidi nomear apenas os dois entrevistados, e para os demais adotei o código M, atribuindo um número para cada um, com exceção de Nego Andy (M2) e Dé (M3).

12 - De acordo com Ceccim (2005), micropolítica é um termo inventado por Guattari (Guattari; Rolnik, 1986) e se refere aos efeitos de subjetivação, conjunto de fenômenos e práticas capazes de ativar estados e alterar conceitos, percepções e afetos (modos de pensar, sentir, querer). A micropolítica aqui compreende as relações entre os atores sociais no contexto situado da realidade local de cada telecentro.

13 - “[...] pela atenção que dedica aos processos, e não somente aos conteúdos da experiência, meu olhar determina os limites nos quais os diversos territórios tocam-se e fundem-se uns nos outros” (Melucci, 2004, p. 16).

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ASSUMPÇÃO, Rodrigo Ortiz. *Além da Inclusão Digital: O Projeto sampa.org*. São Paulo: USP, fev/2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2001.

AXT, M.; MARASCHIN, C. Prática Pedagógica na Indissociabilidade Conhecimento-Subjetividade. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, 22(1): 57-80, 1997

AXT, M. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação. In: *Informática na Educação: teoria & prática* 3 (1) 51-62, Porto Alegre, UFRGS, 2000.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, Cleci et al. (orgs.). *Psicologia e Educação: Multiversos, Sentidos, Olhares e Experiências*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fon-

tes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Os jovens e a cidade: Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998

COLOMBO, Enzo. Descrever o Social. In: MELUCCI, Alberto (org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EMERSON, Caryl. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FREITAS, Ilton. *Telecentros Porto Alegre e as possibilidades de ampliação da democracia através da inclusão digital*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, 2004.

GOHN, M. *Educação não-Formal, Novo Associativismo e Terceiro Setor no Brasil*. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/gemdec/art_gloria.html>. Acesso em: 8 abr. 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Professores de Arte e Arte Contemporânea: Contextos de Produção de Sentido*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação e Educação da Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

MACADAR, M.; REINHARD, N. *Telecentros Comunitários possibilitando a Inclusão Digital: um estudo de caso comparativo de iniciativas brasileiras*. Salvador: XXVI Encontro da ANPAD, 2002. Disponível em: <[Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação | 311](http://</p></div><div data-bbox=)

www.fia.com.br/professores/reinhard/artigos%5CENANPAD2002-Tele-centros.pdf>. Acesso em: 5 out. 2003.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e Publicidade: Uma Metodologia de Pesquisa em Construção. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002.

ROCHA, Marisa Lopes da; MONTANO, Sandra Ferreira; PIMENTA, Te Rezinha de Jesus. Pesquisas participativas e a pesquisa-intervenção na escola. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001. p. 251-259.

RONDELLI, Elizabeth. *Quatro passos para a inclusão digital*. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/4passos.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2004

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA. *Chácara da Fumaça*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1999. (Memória dos Bairros)

SILVA, Cláudia Regina da. Telecentro Chico Mendes: a busca de sentido no processo de inclusão digital. In: *Cadernos Temáticos: Multimeios e informática educativa*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, p. 43-46, 2002

SILVA, Cláudia Regina da; BRUTTO, Janice Fagundes. Telecentros: inclusão digital na cidade de Porto Alegre. In: TOLEDO, Leslie et al. (orgs.). *Cidade Educadora: A experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, p. 151-159, 2004.

Silva, Cláudia Regina da. *Produção de Sentidos e Autoria no Cotidiano de um Telecentro Comunitário*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS, 2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão Digital: A miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). *Toda esta gente*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2003.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NO BRASIL. *Livro Verde*. Organizado por Tadao Takahashi. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Construção de Sentido e Autoria na Formação de Professores para a Utilização das Tecnologias Digitais na Educação

Elmara Pereira de Souza

Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro.
(Mikhail Bakhtin)

Na contemporaneidade, as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano e, explícita ou implicitamente, demarcam cada vez mais o seu espaço e contribuem decisivamente para definir o lugar e o modo como as pessoas vivem, pensam e agem, incluindo/excluindo, objetivando/subjetivando, construindo novos códigos de linguagens, de comunicação.

A partir da explosão tecnológica, com o advento da *internet*, constata-se uma ênfase na colaboração, na cooperação e na interação. Surgem os ambientes virtuais de aprendizagem, os espaços interativos de discussão, de construção coletiva. Nesse contexto, a educação e a construção do conhecimento são vistas como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, social, cultural, artístico e ético.

Mas e na educação? Que modificações percebemos a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola? O desafio da inserção das tecnologias no processo ensino-aprendizagem passa pela formação dos professores, estrutura física da escola, gestão democrática, valorização dos profissionais e por investimentos públicos em educação.

A investigação relatada nesse capítulo trata da inserção dos computadores nas escolas públicas de Vitória da Conquista-BA, com a proposta de criar condições de possibilidade de utilização das salas de informática como espaços de exercício de autoria. A principal intenção da pesquisa foi responder quais poderiam ser, na perspectiva de um grupo de professores, alguns dos efeitos de uma in(ter)venção¹ na escola, com o propósito de criar condições de possibilidade de uso da sala de informática como espaço para o exercício de autoria.

Para responder a essa pergunta, foram analisadas as falas dos professores (compreendidas como exercício de autoria) nas reuniões semanais, no ambiente virtual de aprendizagem, nas oficinas tecnológicas, nos questionários individuais e nos memoriais produzidos durante a pesquisa. Esse trabalho tem como base teórica os pressupostos bakhtinianos.

A principal hipótese da pesquisa era que a utilização das TIC na escola, sob o enfoque da multivocalidade, do favorecimento à expressão da diversidade de sentidos, da polifonia, em que cada autor, no contexto dialógico, gera novos sentidos na cadeia de sentidos, poderia contribuir para a promoção de condições de possibilidade de uso da sala de informática da escola.

Os pressupostos teórico-epistemológicos bakhtinianos, definindo uma visão de mundo de aproximação e abordagem do campo empírico, deram o caminho para a metodologia utilizada no trabalho. Para Roncari (1988, p. 46), o método de Bakhtin consiste “numa concepção de homem, em que a percepção do outro como outro sujeito

funda uma ética amorosa (fecunda e geradora) do conhecimento, no que se constitui a sabedoria”.

Compreendendo a importância dos espaços colaborativos, abertos ao diálogo e do engajamento dos professores em programas de formação continuada, foi proposto aos professores da escola um conjunto de reuniões semanais em que poderiam dialogar sobre as possibilidades de utilização dos computadores na escola, trocar experiências e compreender as dificuldades que estariam impedindo o uso da sala de informática e quais as possibilidades vislumbradas pelo grupo para o uso daquele espaço.

Este texto está dividido em quatro partes. A primeira tem como finalidade discutir a utilização dos computadores na educação. Na segunda, são apresentados o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada. Em seguida, abordam-se os conceitos mais importantes da teoria bakhtiniana para esse estudo, além das análises dos dados. Na quarta parte, apresentam-se algumas conclusões tiradas do estudo realizado.

Educação e tecnologia

A educação, inserida na sociedade do século 21, não pode ficar fora do contexto da utilização das tecnologias digitais no nosso cotidiano. As TICs devem estar presentes no ambiente escolar com vistas à formação de cidadãos autônomos, criativos, inseridos no mundo digital. Para que isso aconteça, a qualificação e a capacitação continuada dos professores tornam-se condições essenciais para que a escola possa, além de proporcionar a inclusão digital, utilizar as tecnologias na perspectiva da formação de cidadãos capazes de se desenvolver na sociedade do conhecimento.

Com a utilização das tecnologias digitais, houve mudanças na escola, mas “não de uma forma que tenha alterado substancialmente sua natureza” (Papert, 1994, p. 30).

A maioria dos educadores concorda que a escola tem novas responsabilidades frente às transformações do mundo atual. Mas é preciso lembrar que as questões relacionadas à inserção das tecnologias digitais na escola não podem ser tratadas isoladamente, fora do contexto sociopolítico, assim como da realidade educacional do país.

Neste momento de desafios, a educação e a construção do conhecimento são vistos como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, social, cultural, artístico e ético.

A introdução das tecnologias digitais no contexto educacional representa uma modificação epistemológica profunda, pois está associada às mudanças nos modos como se aprende e nas formas de interação entre quem aprende e quem ensina, assim como nos modos de reflexão acerca da natureza do próprio conhecimento.

Preto (2003) diz que a ideia de incorporação dos computadores na educação não pode ser mera repetição das aulas tradicionais que são centradas na superada concepção das tecnologias educacionais, associadas às práticas de instruções programadas de algumas décadas atrás. É necessário que os cursos de formação de professores ultrapassem a preocupação com o instrumental, com o uso da tecnologia; eles devem dar suporte para repensar também as concepções no campo educacional.

Nos cursos de formação, o professor deve ser levado a descobrir o porquê da utilização do computador no ambiente escolar e em que eles podem auxiliar no campo didático-pedagógico. Isso porque o domínio instrumental de uma tecnologia não é suficiente para que o professor possa compreender seus modos de produção de forma a incorporá-la à prática pedagógica.

Para se inserir uma tecnologia no cotidiano das práticas de sala de aula, é preciso dar oportunidade ao professor de se apropriar do domínio da tecnologia, ao mesmo tempo em que analisa suas potencialidades e limitações e desenvolve práticas pedagógicas como o

acompanhamento e orientação do grupo em formação.

À medida que os professores têm a oportunidade de compreender o potencial e as limitações das tecnologias, poderão utilizá-las no favorecimento de situações de ensino-aprendizagem.

Contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu durante um ano letivo e foram realizadas reuniões semanais com um grupo de quinze professores que lecionavam em turnos diferentes e disciplinas distintas, além de participarem de oficinas tecnológicas e interação no ambiente virtual de aprendizagem Forchat² de forma síncrona e assíncrona para que pudessem ser discutidas as dificuldades/limitações e facilidades/possibilidades do uso dos computadores na escola.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo in(ter)venção (Axt; Kreutz, 2003). Na pesquisa in(ter)venção, a situação não é da ordem do previsto, é da ordem do acontecimento e depende do contexto, no sentido de instituição de espaços de intervenção dialógica, apostando no encontro de sentidos. A pesquisa in(ter)venção aproxima-se por vezes da pesquisa-ação, como descrito por Thiollent (1998), mas dela se diferencia radicalmente no referente à não intencionalidade de mudar comportamentos, ou de encontrar soluções definitivas para o problema, no caso, a utilização da sala de informática da escola.

Nesse tipo de pesquisa, o que interessa são os “movimentos”, as “metamorfoses” não definidas a partir de um ponto de origem e um alvo a ser atingido, e sim como processos de diferenciação que vão sendo construídos. A prioridade dada aos movimentos de sentido conduz à busca pela expressão singular a partir da compreensão de que cada fala, cada enunciado, é único. Dessa forma, não há mais sujeito e objeto, mas processos de subjetivação e objetivação.

A partir do contexto das enunciações, dos diálogos travados nas reuniões e no ambiente virtual, foram sendo percebidas as modifi-

cações no contexto da escola, de cada professor, da utilização da sala de informática. O objetivo era tentar compreender os sentidos produzidos a partir das vozes dos professores.

No início da investigação, a sala de informática da escola era chamada pelos professores, alunos e gestores de “elefante branco”, pois o espaço praticamente não era utilizado. O trabalho com os professores não tinha apenas a intenção de dinamizar a utilização da sala de informática, mas proporcionar aos próprios professores uma vivência coletiva da utilização de um ambiente telemático de aprendizagem, como estratégia para sentir os limites pessoais de uso da tecnologia, da própria tecnologia, da infraestrutura da escola e das políticas públicas relacionadas às tecnologias. Estes limites se constituem em operadores de um contexto dialógico propício à produção de sentidos porque fazem criar enunciados orais (nas reuniões presenciais) e escritos (no Forchat, nos memoriais). Os enunciados também são operadores tanto da produção de sentidos quanto do exercício da autoria, na medida em que falar sobre os limites da tecnologia e do seu uso cria um contexto de negociação de sentidos e, com isso, instauram-se novos sentidos.

Faz-se necessário esclarecer que esta investigação não estava comprometida com a possibilidade de generalização das suas conclusões. Entende-se, no entanto, que algumas das considerações apontadas neste estudo puderam contribuir efetivamente para o trabalho do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)³ no tocante a compreender diferentes experiências vividas por outras instituições escolares que também participam de projetos de inserção das TICs na escola pública.

Nesse estudo, o diferencial em relação às propostas de efetivação das políticas públicas de inserção das tecnologias digitais na escola foi o enfoque dado à questão colaborativa no processo construtivo de condições de possibilidade de uso da sala de informática na escola, a partir de contextos dialógicos habitados por um coletivo compro-

metido com a produção de sentido. A ideia de grupo, professores de várias áreas de ensino - um ajudando o outro através do diálogo, compartilhando medos, receios e possibilidades do uso dos computadores -, fez com que este estudo tivesse um caráter dialógico, no qual o processo, por meio das vozes dos sujeitos envolvidos, foi observado e analisado muito mais do que os eventuais resultados obtidos.

Pressupostos teóricos

Tendo em vista os pressupostos teóricos bakhtinianos, ressalto a importância de alguns elementos que se mostraram fundamentais para este trabalho: a interação dialógica, a atitude responsiva ativa⁴, a produção de sentidos, a polifonia, o processo de autoria, o modo como cada um é afetado, e como novos contextos de sentido são criados.

A análise dos enunciados dos professores foi utilizada para uma maior compreensão dos efeitos do processo de construção de possibilidade de uso da sala de informática na escola. Em razão disso, o conceito de enunciado trazido por Bakhtin adquire importância nesse trabalho, assim como os conceitos de dialogismo, sentido e autoria.

O dialogismo é concebido como espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto. Essa posição justifica, na pesquisa, trabalhar com a interação verbal, apoiando a análise, nas falas dos professores de forma preponderante. Isso também levou-me a considerar as reuniões do grupo (presencial e virtual) como espaços interacionais e dialógicos, eleitos por excelência como campo de pesquisa e análise.

Para Bakhtin (1979), o termo diálogo não compreende apenas o sentido estrito do termo, ou seja, a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas também num sentido mais amplo, como toda comunicação, de qualquer tipo que seja.

O diálogo constitui-se como um grande encontro de vozes e entonações diferentes. Diálogos entre pessoas, textos, autores, vidas não são uma sequência de enunciados isolados, mas constituem a própria

natureza da linguagem, essencialmente social.

A linguagem é constitutiva da própria linguagem à medida que as palavras e as sentenças, unidades linguísticas abstratas da língua, se inserem em enunciados completos e se recriam em sentidos que traduzem as posturas individuais dos falantes nas situações concretas de comunicação discursiva. A constante criação/recriação de sentidos pode explicar as transformações operadas em um contexto, fazendo surgir novos contextos dialógicos, levando à criação de condições de possibilidade a partir de atitudes responsivas ativas (Bakhtin, 2000; 1979).

Na medida em que os sujeitos interagem com os outros durante situações de comunicação discursiva e eles mesmos se completam e se constroem nas suas práticas discursivas, a linguagem também se torna constitutiva dos próprios sujeitos. Ao longo de sua sócio-história, o sujeito se constitui à medida que ouve e se apropria de palavras e de discursos de seus pares (pais, amigos, colegas, professores, etc.) tornando-as, em parte, suas próprias palavras. Isso pode explicar as mudanças na produção de sentidos, com ênfase na positividade, alçando os sujeitos à posição de autoria.

Durante as análises dos enunciados dos professores, foram observadas não só as palavras, mas também os silêncios, os gestos. Tanto pelas vozes como pelo silêncio, estamos cercados pela produção de sentido. Isso fez com que fosse percebida a singularidade da situação dialógica. Cada depoimento está encharcado de emoções, de experiência de vida que é individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Considerando que a linguagem é polissêmica e polifônica, as diversas vozes que se entrecruzaram durante o período da pesquisa revelaram que a autoria é social e coletiva. A partir dos dados coletados, da escrita dos professores, dos olhares, das palavras ditas e silenciadas, foram criados outros textos que contemplaram a formação de professor no uso das tecnologias digitais, baseada na concepção

bakhtiniana de linguagem.

Algumas análises: sentido e autoria

Para que as falas dos professores fossem analisadas, foi utilizada uma metodologia⁵ para definir parâmetros de início e final de cada enunciado. Optamos por dividi-los assim: 1) se for um diálogo entre locutores, os enunciados serão separados por turnos⁶; 2) se for na fala de um mesmo locutor, será dividido quando remeter a discursos/textos diferentes.

Os enunciados foram analisados a partir de três sequências: i) o enunciado que se refere aos limites (sentidos como restritores), num caráter mais negativo, podendo levar ao bloqueio (R); ii) o enunciado que tem uma oscilação entre restrição e positividade, que leva a brechas, a rupturas no contexto de sentidos (RN); iii) o enunciado que tem uma tendência forte à positividade, com mudança de contextos de sentido (P).

As sequências são formadas por enunciados sucessivos. Cada sequência (R), (RN) ou (P) pode ser analisada a partir de limites sentidos pelos professores como restritores referentes à: (a) dificuldade pessoal do professor; (b) infraestrutura da escola e/ou políticas públicas; (c) capacitação (NTE); (d) indisciplina dos alunos; (e) tecnologia propriamente dita.

Nessas sequências não há linearidade. Elas podem existir concomitantemente, podendo preponderar uma ou outra em determinados momentos.

O primeiro limite encontrado se refere à própria formação do grupo, conforme a sequência a seguir:

Sequência 1: *Eu gostaria de participar do grupo, / mas estou com muito trabalho este ano. / Tenho aversão à tecnologia. / Fiz o curso no NTE / mas*

não me sinto à vontade para levar os alunos ao laboratório. / Sinto muito não poder participar do grupo. (Extrato retirado da reunião presencial)

Nessa sequência, observamos seis enunciados que mostram alguns limites, tanto de ordem pessoal quanto do uso das tecnologias na escola. O primeiro enunciado remete a uma perspectiva de positividade (P); o segundo (RN) refere-se tanto a limite pessoal (a) por estar atarefada, quanto a limites impostos pelas políticas públicas (b), já que os professores, geralmente, precisam trabalhar mais para ganhar melhor e, conseqüentemente, têm pouquíssimo tempo para se qualificarem. Quando encontramos no enunciado a palavra “mas”, que traz a ideia de oposição, esta evidencia as rupturas de sentido no próprio discurso, portanto pertence à sequência (RN). O terceiro enunciado apresenta um limite pessoal (a) referente ao uso da tecnologia. No quarto, há uma retomada da positividade (P). Os dois últimos enunciados (R) remetem outra vez aos limites pessoais (a), reforçando-se mutuamente no sentido negativo, portanto levando ao bloqueio, à desistência.

No momento em que os professores aceitaram participar das reuniões, instituiu-se a oportunidade dialógica de encontro de sentidos – algo comum, por um lado, já que era o mesmo espaço/tempo, mesmas dificuldades; mas heterogêneo por outro, uma vez que cada professor traz lugares/posições diferenciadas, não apenas como sujeitos, mas como representantes de áreas de conhecimentos diferentes, com diferentes *ethos*.

Vários outros limites apareceram nas vozes dos professores durante as reuniões presenciais, como na sequência a seguir:

Sequência 2: *Fica difícil trazer os alunos ao laboratório sem um técnico responsável pra nos auxiliar aqui. E se um computador der defeito, o que faço? (Extrato retirado da reunião presencial)*

Na sequência acima (RN), encontramos o limite (b) das políticas públicas, já que, para que haja um técnico no laboratório é necessário que os órgãos públicos competentes instituíam essa função na escola; e o limite (a) pessoal, medo de se defrontar com um problema que ele não sabe resolver, do desconhecido.

A análise realizada propôs evidenciar, nas sequências de enunciados dos professores que participaram do grupo da pesquisa, os limites produzidos como: restritor radical que leva a desistência (R); restritor que alterna entre o sentido negativo e o positivo (RN); e/ou limite absorvido positivamente pelo sujeito (P).

Na concepção bakhtiniana, uma elocução pressupõe uma resposta a um “outro” e o significado é construído entre os parceiros. Por isso, os enunciados não são nunca idênticos. Mesmo utilizando as mesmas palavras, os parceiros e os contextos podem variar e, por consequência, também os sentidos do contexto.

O termo enunciado é utilizado para referir-se às relações linguístico-contextuais, enquanto o termo oração é usado para referir-se às relações meramente linguísticas. Dentro dessa abordagem, Bakhtin (2000, p. 386) distingue significado e sentido.

Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro) [...] O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si” [...] pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo de uma cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade.

Já o significado refere-se ao conteúdo dicionarizado da palavra. O enunciado se caracteriza tanto por seu significado (conteúdo dicionarizado) como por seu sentido (individual). Quanto ao seu conteúdo, o enunciado compreende um significado dicionarizado das palavras utilizadas e, quanto ao seu sentido, caracteriza-se por uma

compreensão que vai muito além da compreensão do significado das palavras, levando em consideração o contexto ideológico.

As reuniões do grupo da pesquisa foram feitas em um ambiente telemático em que muitas vezes pudessem estar presentes, serem ouvidas e que o diálogo fosse uma constante. Dar a voz, ouvir a voz do outro não é simples. É preciso estar preparado para ouvir diferentes pontos de vista. O sentido se dá na própria possibilidade de conversar, de construir conhecimento, de partilhar, e foi nessa perspectiva que o espaço de interação dialógica criado pelo próprio grupo fez com que, a partir do encontro com outros sentidos, novos sentidos surgissem.

Outro limite apresentado nas discussões do grupo foi o fato de não haver, nos computadores da escola, programas computacionais específicos das disciplinas, conforme enunciado abaixo:

Sequência 3: *Aqui no laboratório não há programas da minha disciplina. / Se tivesse eu já teria trazido os meus alunos.* **(Extrato retirado da reunião presencial)**

O primeiro enunciado demonstra que este é, para aquele professor, um limite (a) pessoal para o uso do laboratório; e (b) infraestrutura da escola, já que nos computadores da escola só estão instalados os programas do pacote Office da Microsoft. O segundo enunciado (RN) abre uma brecha para novos sentidos de contexto, neste caso a possibilidade de utilização do laboratório se houver software da sua disciplina.

Nas sequências de enunciados a seguir, que fazem parte de um diálogo entre dois professores no Forchat, observa-se que o sentido é constituído a partir das relações com o outro, dos entrecruzamentos de vozes e o sentido não é solitário, ele se situa entre os sentidos (Bakhtin, 2000).

Sequência 4: *Confesso que um vírus atropelou meu caminho e me desanimou um pouco em relação ao uso do programa que eu criei no Everest, / eu estava animadíssima para trabalhar com os alunos, / quando, de repente, tudo foi apagado do computador (ainda bem que tinha salvo todos os arquivos no disquete na semana anterior, o que me aliviou um pouco) / e na semana que eu iria trabalhar com os alunos, o tal vírus apareceu em todos os computadores o que impossibilitou o uso dos mesmos. / Tudo isso, fez com que eu ficasse um pouco desanimada / e também perceber que trabalhar com essa tecnologia acarreta também esses imprevistos além do nosso alcance. / Que, infelizmente, pode acontecer com qualquer um. / E agora estou aqui novamente, pronta para outra, com muita vontade de aprender e ir até o fim. / Assim, parodiando nosso poeta Drummond “no meio do caminho há um vírus, há um vírus no meio do caminho”. No mundo da tecnologia tudo pode acontecer.*

Sequência 5: *Não desanime, temos que confiar que conseguiremos utilizar esta “nova” tecnologia com nossos alunos. / Console-se comigo pois o meu programa além de não ter sido concluído, foi totalmente deletado com o problema que deu no computador, como não tinha salvado em disquete. / Mas, tenho esperança de conseguir construí-lo novamente e poder trazer os meus alunos para aprendermos juntos a utilizar este laboratório. (Extratos retirados do Ambiente Virtual de Aprendizagem Forchat)*

Na quarta sequência, observamos que os enunciados 1, 3, 5 e 7 nos mostram o limite relacionado à (e) própria tecnologia, ou seja, problemas inerentes às máquinas (vírus); e à (b) infraestrutura da escola, visto que os equipamentos não têm manutenção periódica, ficando suscetíveis a problemas como o mencionado. Estes enunciados oscilam entre restrição e positividade (RN), na medida em que abrem brechas para novos contextos de sentido. Os enunciados 4, 6 e 9 se aproximam dos enunciados anteriores (RN), porém com um sentido de compreensão do limite da tecnologia, fazendo com que tenha uma

predisposição à positividade (RN, P). Nos enunciados 2 e 8, observa-se uma forte tendência à positividade (P). Se analisarmos a sequência como um todo, há um predomínio dos enunciados RN.

Na sequência 5, temos o segundo enunciado demonstrando mais uma vez o limite (e) da própria tecnologia; e (b) da infraestrutura da escola. O primeiro e o terceiro enunciados da sequência 5 mostram um sentimento positivo (P), uma predisposição para utilizar os computadores com seus alunos.

Considerando as sequências 4 e 5 não mais como sequências de enunciados, mas como diálogo entre locutores, portanto uma troca de turnos, observamos o contexto da interação dialógica no ambiente virtual de aprendizagem. Este diálogo foi retirado do Forchat, sendo observada a atitude responsiva ativa dos participantes, já que a sequência 5 é uma resposta à sequência 4. Além disso, podemos observar a importância do outro na construção dos sentidos. No embate dos sentidos, as pessoas são afetadas de formas diferentes e novos sentidos surgem deste encontro de sentidos.

A voz de um só tem sentido no contato com o outro, e é atravessada pelo discurso, pela palavra do outro. Bakhtin (2000, p. 384) entende por palavra do outro “qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha”.

O apoio do outro parece ser fundamental para a superação dos obstáculos. Nesse caso, para perceber que aquele problema não era só o de um professor (sequência 3), mas de outros tantos que se encorajam a utilizar os computadores na escola, a professora responde (sequência 5) de forma solidária quando diz: “*Não desanime, temos que confiar que conseguiremos utilizar esta ‘nova’ tecnologia com nossos alunos. / Console-se comigo*”.

Segundo Faraco (2001, p. 125), “para Bakhtin os outros constituem

dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”. E isso é importante para perceber como, a partir de uma interação dialógica, do encontro de sentidos, os enunciados vão se transformando e, com eles, o contexto. Dessa forma, vão sendo criadas condições de possibilidade de utilização da sala de informática na escola.

O papel do “outro” é essencial na constituição do sentido. O ser “eu” não é soberano, pois ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. Para Bakhtin (2000), há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Assim como eu preciso da visão do outro para me completar, também a minha palavra precisa do outro para ter significado (interação verbal).

Quando, na sequência 5 analisada acima, o professor fala “*console-se comigo*”, está se colocando no lugar do outro, mostrando a importância do outro naquele momento, naquele contexto.

A partir do conceito de autoria, compreendido nesse trabalho como toda e qualquer construção feita pelo sujeito, pela qual se responsabilize, seja através da linguagem oral ou escrita, ou da ação, perpassada pelo social, considerando a influência do outro, a palavra do outro como essencial no processo de criação, observamos que os professores puderam exercer autoria durante as reuniões presenciais, as interações no Forchat e nas oficinas tecnológicas.

Algumas sequências de enunciados foram analisadas no intuito de perceber a assunção da posição de autoria dos sujeitos participantes do grupo de pesquisa. Por exemplo:

Sequência 6: *Foi um grande desafio e também uma grande alegria levamos as crianças para o laboratório de informática para, no Paint, fazer as ilustrações da história. A experiência de vê-las descobrindo um mundo novo e lúdico foi indescritível e me estimulou a usar esse recurso com mais frequência. No dia da apresentação, via-se o orgulho estampado no rosto de cada uma*

e. é lógico, no meu também. O trabalho foi muito elogiado e acabou sendo o escolhido para ser enviado a Salvador, para concorrer com o trabalho de outras escolas e, talvez, ser enviado a Brasília como representante do estado da Bahia. (Extratos retirados do memorial de um dos professores)

Essa sequência evidencia uma forte positividade (P), expressando a assunção da autoria do professor, nesse caso a partir de atualizações do sentido no contexto de realidade (produção de apresentação utilizando os programas Paint e Power Point). Nessa sequência, os enunciados (P) se reforçam mutuamente e, na medida em que isso acontece, a tônica do contexto de sentidos modifica, passando de negatividade, para sentidos positivos. Para (P), os limites continuam, mas deixam de ser restritores, são absorvidos pelos sujeitos. O (P) reforça a mudança, (RN) reforça o *status quo*, com brechas para possíveis mudanças.

A partir da análise de algumas sequências de enunciados, percebe-se que a autoria é sempre coletiva/social e pode ser percebida através da expressão de sentidos (linguagem) e também pela atualização nos contextos de realidade (ação).

Conclusões

Esse estudo tentou reconhecer os efeitos da in(ter)venção na escola a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos, com o objetivo de conhecer algumas formas de utilização da sala de informática como espaço de exercício de autoria, a partir da interação dialógica, do apoio do outro, da produção de novos sentidos, do encontro com outros sentidos, desconstruindo a ideia do “elefante branco”. As discussões teóricas aqui trazidas indicam a linguagem como instrumento essencial através do qual o indivíduo constitui-se como um sujeito histórico e cultural.

A análise das sequências de enunciados apontou que, no início do processo da pesquisa, os limites eram vistos, de uma forma mais

intensa, como restritores (R), e isso provocou um bloqueio em alguns participantes, bem como a desistência de outros. Na medida em que as interações foram acontecendo, notamos certa preponderância dos enunciados (RN) que oscilavam entre a restrição e a positividade, abrindo, portanto, brechas para novos sentidos do contexto. No final da pesquisa, percebemos uma predominância dos enunciados (P) com forte tendência à positividade, com mudança de contexto.

Passando a trabalhar com a realidade de limites como restrição/restritores, o acompanhamento das interações dialógicas no contexto das reuniões do grupo mostrou, processualmente, as direções tomadas pelo próprio grupo. O espaço dialógico criado pelos participantes, em que as subjetividades puderam aparecer, fez com que, através do embate dos sentidos, novos sentidos fossem produzidos, emergindo possibilidades de uso da sala de informática na escola.

Os professores, no encontro com as tecnologias, a partir da interação no espaço dialógico, puderam assumir a posição de autoria, não se omitindo. Os conteúdos dos enunciados, com caráter de positividade ou de negatividade, sofreram transformações no encontro com outros sentidos, instaurando novos sentidos, oportunizando mudança de contexto.

Quando se pensa na formação continuada dos professores, o acolhimento (pelos formadores) dos limites sentidos como restritores pelos próprios professores é importante, na medida em que, a partir da expressão de como estes limites os afetam, é que o professor/grupo pode se mobilizar, fazendo com que o que era limite possa ser percebido como possibilidade; e fazendo com que aquilo que bloqueava, por ter reunido o grupo em torno disso, possa ajudar a fazer emergir um contexto de transformação de sentidos. Isso só pode ser percebido nas falas dos professores e no trabalho coletivo, ou seja, no processo dialógico, implicando os sujeitos numa relação eu/outro.

As oficinas e os projetos alimentaram o espaço de interação entre

o grupo e produziram resultados na prática (*software*, projetos). Os demais procedimentos enfatizaram a construção de espaços de interação dialógica com incentivo a atitudes responsivas ativas em que as vozes dos integrantes do grupo se pudessem fazer ouvir, e os enunciados de um se encontrarem com os enunciados do outro, criando outros enunciados, outros sentidos.

Os limites que foram percebidos como restritores, na produção de enunciados, acabam se configurando como elementos instauradores de contexto dialógico, logo produzindo sentidos que levaram, por sua vez, nesta pesquisa, à produção de possibilidades de uso da sala de informática.

A análise dos dados mostrou que os professores, quando apoiados por um coletivo no contexto dialógico, podem reverter um quadro de apatia, de insegurança, de medo de uso das tecnologias, para um quadro de tentativa de mudanças, de transformação. E o que até então era limite percebido como restritor passa a operar como um eixo dialógico favorável à produção de outros sentidos que acabam por mudar o contexto.

Confirmamos, assim, o pressuposto de que a exploração das tecnologias digitais sob o enfoque da multivocalidade, do favorecimento à expressão da diversidade de sentidos, da polifonia, do apoio do outro, pode contribuir para a promoção de condições de possibilidade de utilização destas tecnologias na escola.

Notas:

1 - O termo in(ter)venção (Axt; Kreutz, 2002) é utilizado porque a concepção metodológica de trabalho com os professores supunha espaços de possibilidade de criação/invenção.

2 - O Forchat é um espaço para discussão, via internet administrado pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic) da UFRGS e que foi disponibilizado para as interações com professores sujeitos

da pesquisa descrita neste capítulo. Ele é uma ferramenta de comunicação que pode ser utilizada por aprendizes e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do conhecimento, sempre que o objetivo for a interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico ou de caráter estético-ficcional, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, por meio da escrita autoral. Situa-se entre um fórum, um chat e um quadro mural. Cf. Reichert et al. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=50&tid=11>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

3 - Os NTEs são locais dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas no uso das tecnologias na educação com o objetivo de formar os professores das escolas públicas do ensino básico na área das tecnologias digitais. Na Bahia, há dezesseis núcleos vinculados à Secretaria de Educação do Estado e ao Instituto Anísio Teixeira.

4 - A atitude responsiva ativa está ligada à predisposição do ouvinte para a resposta (cf. Bakhtin, 2000).

5 - Esta metodologia de análise foi construída com base em Axt; Maraschin, 1999.

6 - Este termo vem da linguística, da teoria da conversa, e se refere às vozes do diálogo. Cada enunciado de um diálogo corresponde a um turno.

Referências

AXT, M.; KREUTZ, J. R. Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Org.). In: *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, 2003, v. 1, p. 319-339.

AXT, M.; MARASCHIN, M. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis / SC, p. 21-42, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martinz Fontes, 2000.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-*

chave. São Paulo, Contexto, 2005.

PAPERT, S. *A máquina das crianças*: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRETTO, N. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (org). *Tecnologias Educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

RONCARI, L. Bakhtin e a sabedoria. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org). *Uma Introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

Autores

Ada Kroef

Graduada em Sociologia (PUCRS) e Doutora em Educação (UFRGS). É professora adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Cultura e Arte (ICA) no curso de Filosofia. E-mail: <ada.kroef@gmail.com>

Andréa Vieira Zanella

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou estudos pós-doutorais na Università Degli Studi di Roma La Sapienza e estudos complementares junto ao Lelic/UFRGS. Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista em produtividade do CNPq. E-mail: <azanella@cfh.ufsc.br>

Claudia Regina da Silva

Graduada em Jornalismo, Mestre em Educação (UFRGS). Atua como professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre, na docência de segundo ciclo e totalidades finais da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: <claudinhars@uol.com.br>

Cleci Maraschin

Graduada e Licenciada em Psicologia, Doutora em Educação com Pós-Doutorado pela Universidade de Wisconsin-Madison/EUA. Professora associada do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS). Docente e orientadora no PPG em Psicologia Social e Institucional e no PPG de Informática na Educação. Pesquisadora CNPq. E-mail: <cleci.maraschin@gmail.com>

Elmara Pereira de Souza

Graduada em Letras Vernáculas com inglês pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 1990), Especialista em Informática na Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas, 1996), em Ciência da Computação (UESB/UFPE, 1998), em Aplicações Pedagógicas dos Computadores pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL, 1999) e em Mídias na Educação (UESB, 2010). Mestre em Educação com ênfase em tecnologias digitais na educação e educação a distância (UFRGS, 2005). Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2013). É professora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Vitória da Conquista-BA. E-mail: <elmarasouza@gmail.com>

Evandro Alves

Graduado em Pedagogia, Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação (UFRGS). É professor adjunto da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/Faced/UFRGS). E-mail: <evandarilho@gmail.com>

Fernada Spanier Amador

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

do Sul (PUCRS) e Doutora em Informática na Educação (UFRGS) pesquisando na linha Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição, com Estágio Doutoral realizado no Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris). Pós-doutorado em Educação (UFRGS). Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: <feamador@uol.com.br>

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS. E-mail: <gislei.ufrgs@gmail.com>

Grace Tanikato

Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Psicóloga da Pró-Reitoria da Assuntos Estudantis da UFRGS. Docente no centro universitário Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (Univates). E-mail: <gtanikado@gmail.com>

Joelma Adriana Abrão Remião

Licenciada em Pedagogia – Magistério – Supervisão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora vinculada

ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/UFRGS) e integrante do grupo de pesquisas sobre Análise de Discurso da UFRGS. Atua no projeto de pesquisa-formação Civitas, voltado para a formação continuada em serviço de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: <joremiao@gmail.com>

Margarete Axt

Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É professora titular da UFRGS, com atuação nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE). Coordena o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic). E-mail: <maaxt03@gmail.com>

Maribel Susane Selli

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Educação Infantil, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora da rede pública estadual. Atuou na docência na educação infantil, anos iniciais, ensino médio, curso normal em nível médio e pós-médio, orientação e supervisão de estágio docente na formação de professores em nível médio e pós-médio, graduação e especialização e na gestão como coordenadora pedagógica, supervisora escolar e orientadora educacional. E-mail: <mselli7@gmail.com>

Mary da Rocha Biancamano

Graduada em Letras (Habilitação Tradutor), Mestre em Administração e Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi assessora pedagógica e de normas para o Núcleo de Aprendizagem Virtual da Escola de Administração da UFRGS e assessora pedagógica da Escola Superior da Magistratura da Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (Ajuris). É coordenadora do Centro de Ensino a Distância do Poder Judiciário do RS, professora em especialização a distância da Escola de Administração da UFRGS. E-mail: <mary@tj.rs.gov.br>

Rafael Diehl

Graduado em Psicologia, Mestre em Psicologia Social e Institucional e Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estágio sanduíche no Grup d'Estudis Socials de la Ciència i la Tecnologia (GESCIT) da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Professor no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), realizou pós-doutorado no PPG Psicologia Social e Institucional (UFRGS) vinculado a um projeto sobre integralidade na formação profissional em saúde. É integrante do Grupo Muda (coletivo de vivências, estudos e intervenções articulando corpos, tecnologias e grupalidades). E-mail: <rafadiehlbr@gmail.com>

Regina Maria Varini Mutti

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Linguística e Letras e Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É docente colaborador convidado da UFRGS, membro de corpo editorial da Atos de Pesquisa em Educação, Membro de corpo

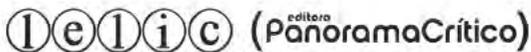
editorial de Cadernos do Aplicação (UFRGS), membro de corpo editorial da revista Entrelinhas, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), membro de corpo editorial da Informática na Educação: teoria & prática e membro de corpo editorial da Eventos Pedagógicos. E-mail: <reginamutti@terra.com.br>

Regina Sordi

Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre. É professora aposentada da UFRGS. E-mail: <sordi.voy@terra.com.br>

Rejane Reckziegel Ledur

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Curso de Artes Visuais e Pedagogia (EaD) da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas-RS, atuando na Secretaria Municipal de Educação. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (Gearte). E-mail: <rejaneledur@gmail.com>



Essa coletânea reúne textos urdidos por pesquisadores, em seus diferentes trajetos e campos de investigação, dando visibilidade a um modo de pesquisar-formar gestado no/com o Lelic, que se realiza numa dimensão ética e política de respeito ao outro, sustentada no exercício de escuta e acolhimento das vozes que tecem um coletivo em interlocução. É um modo de operar que se faz in(ter)venção: ato único e irrepetível produzido pelo sujeito em consonância com o contexto pragmático no qual está imerso. Intervir é, portanto, inventar um modo de implicar-se, participar, dialogar, escutar, agir num determinado espaço-tempo, deslizando para um movimento ético-estético do pensamento que agencia pesquisadores e seu *locus* de pesquisa em um plano de experimentação e produção de conhecimento prenhe de sentidos. Um pesquisar-formar que se expressa numa micropolítica sensível às produções de subjetividade.

