

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

Vanice dos Santos

**ÁGORA DIGITAL: O CUIDADO DE SI NO CAMINHO DO DIÁLOGO ENTRE
TUTOR E ALUNO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Porto Alegre

2012

Vanice dos Santos

**ÁGORA DIGITAL: O CUIDADO DE SI NO CAMINHO DO DIÁLOGO ENTRE
TUTOR E ALUNO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, Linha de
Pesquisa: Educação a Distância.

Orientadora: Rosane Aragón de Nevado

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Vanice dos

Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem / Vanice dos Santos. -- 2012. 236 f.

Orientador: Rosane Aragón de Nevado.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Filosofia e educação a distância. 2. Ambientes digitais e educação. 3. Diálogo em ambientes digitais. 4. Ágora digital e o cuidado de si. 5. Cuidado de si na educação a distância. I. Aragón de Nevado, Rosane, orient. II. Título.

VANICE DOS SANTOS

**ÁGORA DIGITAL: O CUIDADO DE SI NO CAMINHO DO DIÁLOGO ENTRE
TUTOR E ALUNO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Rosane Aragón de Nevado.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2012.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosane Aragón de Nevado
PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Sérgio Bairon
PPGECA/USP

Prof. Dr. Mario Fleig
PPGFILO/UNISINOS

Prof. Dr. Luiz Carlos Bombassaro
FACED/UFRGS

Prof. Dr. Johannes Doll
PPGEDU/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Rosane Aragón de Nevado, orientadora desta pesquisa pelo acolhimento e interesse. Foram muitos os momentos de diálogo, onde precisei desenvolver argumentos, defender o que pensava, fazer considerações frente a outras teorias. Com essa experiência pude constatar como o diálogo pode se construir, desenvolver em processo, visto que tem perdurado nesses anos de doutoramento.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de fomento à pesquisa.

Aos professores que se fazem presente no momento da Defesa da Tese, por aceitarem o convite, por se fazerem presente. Agradeço ao Professor Mario Fleig e ao Professor Sérgio Bairon, professores desde outrora, pelos ensinamentos e exemplos. Agradeço ao Professor Johannes Doll, pela recente aproximação.

Aos estimados colegas de Academia, Professor Luiz Carlos Bombassaro, pela atenção com este tema e indicação de preciosos textos, e por aceitar o convite para a leitura e exame desta Tese, e a Maria Elly Genro, pelo estímulo e pelas conversações.

Ao estimado Professor Luís Carlos Petry, que com sua generosidade se dispôs a dialogar, além disso, com seu conhecimento pudemos entrar em acalorados debates.

A Rosane Fürst, pelo companheirismo e diálogo sobre as construções, as problemáticas e possibilidades do pensar que foi se desenvolvendo ao longo dessa pesquisa.

A Arlete dos Santos Petry, pelo seu interesse e presença no percurso da tese.

A Wilma Stechow e Marise Marta dos Santos, mãe e avó, pelos incentivos.

A Ricardo dos Santos (*in memoriam*), pelas superações empreendidas, e pelo exemplo de luta - até o fim.

RESUMO

A presente Tese de Doutorado investiga as relações entre a filosofia, a partir dos conceitos de cuidado de si e de diálogo e os processos de educação a distância. Incide sobre as relações estabelecidas entre tutor e aluno, na perspectiva pragmática de um renovado agente pedagógico no ambiente virtual: o diálogo orientado pelo cuidado de si. Normativamente a pesquisa percorreu a tradição filosófica, dos diálogos platônicos até a hermenêutica do sujeito, passando pelas contribuições da fenomenologia hermenêutica e pelos estudos de equipes de pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. A partir daí reflete metodologicamente sobre a possibilidade do estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si, na relação entre tutor e aluno, em ambientes virtuais de aprendizagem. Busca assim, compreender esse fenômeno, cujo epicentro encontra-se no digital, no circuito das interações entre tutor e aluno, revisitando as características da relação entre o mestre Sócrates e o discípulo Alcibiades, a partir de uma pragmática hermenêutica do sujeito. Examina pois a posição do mestre, ocupado com o cuidado de si, quando trabalhando com seu discípulo. Objetiva então a análise da relação dialógica entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem, pautada por elementos ontológico-estruturais: a identificação das interações verbais entre tutor e aluno; a análise dos tipos de interações ocorridas e dos tipos de interações dialógicas ocorridas; e a delimitação dos momentos nos quais o processo de troca foi ou não conduzido pelo cuidado de si. O estudo se organiza igualmente pelo estudo de caso no Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS) e, além de se pautar pela hermenêutica filosófica, recorreu à construção do referencial teórico para a análise dos dados, ao software de Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva (CHIC). A pesquisa concluiu que a tarefa do mestre nos processos da educação a distância exige que, antes de chegar a tal posição, ele próprio tenha percorrido o seu caminho quanto ao cuidado de si, enquanto formação plena do sujeito humano. Assim, pensa e postula o diálogo como um dos modos possíveis para a aprendizagem dado que nele encontramos a vivacidade possível na oralidade e, portanto, a manifestação do *logos* partilhado pelos sujeitos enlaçados no diálogo. Finaliza com a ideia de que o reconhecimento dos sujeitos na *ágora digital* pode contribuir para a educação visto que ao percorrer seus caminhos colaborativos e participativos, alargam-se seus horizontes de compreensão. Mostra então que o exercício de compartilhar, a disposição para o empreendimento de novas e renovadas buscas, contribuem para a formação acadêmica e para o reconhecimento de que a formação do sujeito pressupõe uma dimensão coletiva, colaborativa, participativa e, dialógica.

Palavras-chave: educação a distância; tutor e aluno; cuidado de si; diálogo; ágora digital.

ABSTRACT

This Doctoral thesis seeks to address relationships between philosophy, beginning with the concepts of the care of the self and dialogue as well as distance learning processes. These affect relationships established between tutor and student in the pragmatic perspective of a reformed agent of the virtual environment: dialogues guided by the care of the self. In terms of norms, this research deals with philosophical tradition, platonic dialogues, and reaches the hermeneutics of the subject, embodying the contributions of hermeneutic phenomenology and studies by research teams at MIT - Massachusetts Institute of Technology. Furthermore, it reflects methodologically on the possibility of a dialogue established and guided by the care of the self, in the relationship tutor and student in virtual learning environments. Thus, the aim of this work is to provide understanding of this phenomenon which core is within the concept of digital, in the scenario established between tutor and student interactions, revisiting the characteristics of the relationship in place between master Socrates and disciple Alcibiades, based on a pragmatic hermeneutic of the subject. The role a master is hereby analyzed, bearing in mind the care of the self when working with a disciple. Therefore, the focus is to provide a dialogic analysis of the relationship between tutor and student conducted as per ontological-structural elements: the identification of verbal interactions between tutor and student; the analysis of the existing types of interaction; and the isolation of moments when the exchange process was not based on the care of the self. This study is also organized based on the case study of the Undergraduate Course in Pedagogy–distance learning Teaching Diploma (PEAD/UFRGS) and, besides being based on philosophical hermeneutic, has structured a theoretical referential for data analysis with the help of CHIC – Cohesive Hierarchical Implicative Classification. This research has reached the conclusion that the role of a master in distance learning requires that, prior to achieving such position, him/herself must be familiarized with such pathway concerning the care of the self. All in all, it shall reflect on and postulate the dialogue as one of the possible ways towards learning considering that within it we find the necessary vivacity in the oral expression and, as a result of that, the manifestation of *Logos* shared by the individual parties that compose a dialogue. This is closed with the idea that the recognition of the subjects in the *digital agora* may contribute towards education while paving such collaborative and participative pathways, allowing for the widening of the horizons of understanding. This intends to show that the exercise of sharing, the disposition for new and renewed quests which plays a role in the academic education and in recognizing that the formation of the individual embodies the establishment of a collective, collaborative and dialogic dialogue.

Key words: distance learning; tutor and student; the care of the self; dialogue; digital agora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 O CUIDADO DE SI NA PERSPECTIVA DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA DO DIÁLOGO	14
1.1 O CUIDADO DE SI COMO O RESULTADO DA EMERGÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE O MESTRE E O DISCÍPULO	17
1.2 MAQUINAÇÃO E CUIDADO NA PERSPECTIVA DA COMPREENSÃO E DA TÉCNICA	51
1.3 FOUCAULT E A <i>SORGE</i> HEIDEGGERIANA	55
1.4 DIÁLOGO E CONVERSAÇÃO EM <i>VERDADE E MÉTODO</i> NA DIREÇÃO DO CUIDADO DE SI	59
2 ESTRUTURAS ONTOLÓGICAS DA RELAÇÃO DIALÓGICA NOS SISTEMAS EAD: O CUIDADO DE SI NO CAMINHO DO DIÁLOGO ENTRE TUTOR E ALUNO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	69
2.1 ASPECTOS DO CONTEXTO HISTÓRICO DO USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA	69
2.2 O CONTEXTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO CUIDADO DO DIÁLOGO EM SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	87
2.3 O COMPUTADOR COMO <i>ÁGORA DIGITAL</i> NO CONTEXTO DO DIÁLOGO	98
2.4 OS SUJEITOS DO DIÁLOGO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	100
3 A <i>ÁGORA DIGITAL</i> NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO DO DIÁLOGO NOS PROCESSOS DA EAD	104
3.1 USOS DO TERMO <i>ÁGORA VIRTUAL</i> : DE PIERRE LEVY À UFBA	105
3.2 DAS RELAÇÕES COM A <i>ÁGORA</i> GREGA NOS VERSOS ATENIENSES PARA A CIDADE NA DIREÇÃO DA <i>ÁGORA DIGITAL</i>	118
3.2.1 Da aldeia para a ágora na cidade indo em direção a ágora virtual: alguns tracejados	123
3.2.2 O homem em sua totalidade pensado na ágora	130
3.3 POR UM CONCEITO DE <i>ÁGORA DIGITAL</i>	136

3.4 A <i>ÁGORA DIGITAL</i> NA BASE DA POSSIBILIDADE DOS PROCESSOS DE DIÁLOGO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: A EAD	145
3.4.1 Diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem	145
4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EM EAD A PARTIR DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE A METODOLOGIA DO DIÁLOGO ORIENTADO PELO CUIDADO DE SI E A FERRAMENTA DIGITAL DE ANÁLISE CHIC.....	151
4.1 A EXPERIÊNCIA NO PEAD E SUA LEITURA A PARTIR DA METODOLOGIA DO DIÁLOGO ORIENTADO PELO CUIDADO DE SI	151
4.2 A PERSPECTIVA BENFAZEJA DO SOFTWARE COMO UTENSÍLIO PARA A ANÁLISE CATEGORIAL DO DIÁLOGO	161
4.3 O ESTABELECIMENTO DE CATEGORIAS ONTOLÓGICAS NO CHIC PARA UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA DA ESTRUTURA DIALÓGICA DA EXPERIÊNCIA DO PEAD	166
4.3.1 Categoria	166
4.3.2 Indicadores modais	169
4.3.3 Comportamento	172
4.4 CONSEQUÊNCIAS NORMATIVO-COMPREENSIVAS DA ANÁLISE CATEGORIAL DA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA DO PEAD A PARTIR DA METODOLOGIA DO DIÁLOGO ORIENTADO PELO CUIDADO DE SI NA PERSPECTIVA DA <i>ÁGORA DIGITAL</i>	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado (Coordenação e Professores do Curso PEAD/UFRGS)	232
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado (Alunos e Tutores do Curso PEAD/UFRGS)	233
ANEXO A – Planta da ágora ateniense (400 a.C.)	234
ANEXO B – Planta da ágora ateniense (300 a.C.)	235
ANEXO C – Planta de Atenas (Tempo de Péricles)	236

INTRODUÇÃO

Nossa aproximação com o objeto da presente tese se deu na condição de docente na modalidade presencial. Naquele período tivemos a oportunidade de observar o movimento que vinha acontecendo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e, após presenciar discussões comprometidas para a criação do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS), aderimos em tal projeto. Acompanhamos diversos momentos na implantação e acontecimento do Curso, ora trabalhando como professora pesquisadora, como professora formadora, como tutora e atualmente, como pesquisadora.

A educação na modalidade presencial tem sido tema e objeto de diversas pesquisas, ao longo de séculos, mas no que se refere a educação na modalidade a distância via rede, se comparada à primeira, encontramos menos estudos e, por conseguinte, possibilidade menor de nos defrontarmos com focos diversificados de investigação. Destacamos alguns ambientes para a formação, para a educação na modalidade presencial, por exemplo, a ágora (espaço da constituição e do exercício da cidadania), a academia, as salas de aulas. Na educação modalidade a distância, o espaço é o ambiente virtual de aprendizagem ou *quicá*, a *ágora digital*.

Procuramos constantemente, seja em livros e artigos impressos, em materiais diversos na rede, estudos que abordam a pesquisa sobre educação a distância e, nesta busca, sentimos carência de material que se refere às possibilidades da relação professor e alunos. Ou, mais especificamente, retomando nossa inserção na tradição da filosofia, o que nos interessa é pensar as características e diferenças entre ser professor e ser mestre, quem ocupa estes lugares na educação a distância via rede (aqui há os tutores) e, se e como a tarefa do mestre com o discípulo pode acontecer em ambientes virtuais de aprendizagem. Após alguns estudos prévios, entendemos que tal tarefa pode acontecer via diálogo. Nesse ponto a questão que se coloca é *se e como* o diálogo pode se dar em ambientes virtuais de aprendizagem.

Decidimos por essa pesquisa por percebermos a necessidade em compreender algumas diferenças da educação a distância em relação a educação na modalidade presencial, e sobretudo, porque gostaríamos de trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagem no sentido de não perder as potencialidades da educação presencial como, o tempo e a pausa para a reflexão durante as aulas. Assim, buscamos o Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente a Linha de Pesquisa Educação a Distância à fim de pesquisar como podemos trabalhar a relação de aprendizagem, no sentido de formação (*Bildung*) em ambientes de aprendizagem.

Nessa direção, o problema de pesquisa que constituímos é: quais as possibilidades para o estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si, na relação entre tutor e aluno, em ambientes virtuais de aprendizagem?

Para proceder a essa investigação, nosso objetivo geral foi analisar a relação dialógica entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. E para orientar os trabalhos na pesquisa, perseguimos os seguintes objetivos específicos: identificar as interações verbais entre tutor e aluno; analisar os tipos de interações ocorridas; analisar os tipos de interações dialógicas ocorridas; identificar se, dentre as interações dialógicas ocorridas, o trabalho esteve orientado pelo cuidado de si.

Dentre as orientações de nossa pesquisa enfatizamos a distinção entre professor e mestre, sendo que este último pode ser tanto o professor e/ou tutor. Além disso, pensamos que um dos modos possíveis para a aprendizagem é o diálogo, pois nele encontramos a vivacidade possível na oralidade; dado que a presença de quem está no diálogo é indispensável assim como a manifestação do *logos* de cada um. Ou seja, trabalhamos no sentido de que, para o estabelecimento do diálogo é necessário parceria. Nossa intenção com tal pesquisa é a de contribuir para as áreas do conhecimento que se interessam pelo pensamento na época do digital.

Iniciamos, no primeiro capítulo, tematizando o cuidado de si na perspectiva da tradição filosófica do diálogo. Para tal, pensamos a partir do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, do filósofo francês Michel Foucault, de pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, e retornamos a alguns filósofos da Grécia Clássica.

Buscando compreender o objeto de nossa tese, construímos o referencial teórico prezando pela tradição remota do pensamento Ocidental e por estudos recentes. Para pensar a relação entre mestre e discípulo na educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem, reexaminamos as características do mestre Sócrates e sua relação com Alcibíades, sobretudo através de alguns *Diálogos* de Platão e da leitura que deles fizera Foucault. Assim abordamos a posição do mestre, ocupado com o cuidado de si, quando trabalhando com seu discípulo. Tal tarefa pode ser alcançada no diálogo.

Apresentamos a dimensão operativa do compreender e a dimensão lógico-operativa. A primeira se faz presente no circuito do diálogo, quando há o compartilhar entre os que ali estão; e a última aparece nas possibilidades do computador como por exemplo, nas imagens que ali são produzidas. Com o propósito de investigar a possibilidade do diálogo relacionado a tarefa do cuidado de si, aproximamos o texto *A hermenêutica do sujeito*, de Foucault com o conceito de *Cuidado*, trabalhado por Heidegger, estendendo-se ao conceito de *diálogo* em Gadamer.

Para nossas considerações sobre a educação a distância via internet, versamos no segundo capítulo, sobre os aspectos históricos do computador na escola, a respeito dos usos e dos espaços a ele destinados. Trazemos para a discussão alguns estudos sobre ferramentas digitais, visando possibilidades para o sujeito movimentar-se em ambientes digitais. Consideramos a relação pedagógica entre tutor e aluno na educação a distância e trazemos a ideia de que os ambientes virtuais de aprendizagem podem vir a se constituir em *ágora digital*. Isto pode ser possível quando há espaço, disposição, exercício do compartilhar e o reconhecimento de que a formação do sujeito pressupõe uma dimensão coletiva.

No terceiro capítulo nos dedicamos ao desenvolvimento do conceito *ágora digital*. Antes disso, fizemos uma exploração a fim de encontrar estudos que tem empregado o termo *ágora virtual* e qual a concepção do espaço assim denominado. Recorremos a pesquisas empreendidas por historiadores, sociólogos, urbanistas e arqueólogos, para a compreensão da *ágora ateniense* e sua vinculação com a vida e desenvolvimento na *polis*. Em continuidade ao trabalho desde o capítulo um, apresentamos a ideia da *ágora digital* e sua relação com a educação.

Ao traçar nosso caminho de pesquisa, estando nosso foco sempre na educação a distância via rede, interessou-nos investigar a possibilidade da instauração do diálogo entre tutor e aluno na dimensão do cuidado de si, pois entendemos ser necessária uma investigação sobre tais termos. Além disso, optamos em trazer inicialmente para essa discussão, trabalhos que abordam as possibilidades de ambientes virtuais enquanto espaços de vivência, de significação, e de uma nova cultura de participação e democratização do conhecimento. Somente depois de tentar entender alguns pressupostos que sustentam os ambientes virtuais, abordamos diretamente a educação a distância. A partir daí, então, buscamos entender os sujeitos do diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem, voltando nosso olhar, portanto, nossas análises, para a relação entre tutor e aluno na educação a distância.

Nossa investigação tem como fio condutor a hermenêutica filosófica, desde a construção do referencial teórico até a análise dos dados. No quarto capítulo compartilhamos o estudo de caso realizado junto ao Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS). Para a análise de dados utilizamos uma ferramenta digital, o software de Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva (CHIC), sendo que em nossa leitura das interações entre tutor e aluno estivemos pautadas pela hermenêutica filosófica.

Nesta tese também buscamos estabelecer diálogo com outras pesquisas, a partir da questão que nos intriga, qual seja, as possibilidades para o estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si entre tutor e aluno em ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de compreender a sua problemática, seus desdobramentos, possibilidades para a educação. Também procuramos estar atentas ao que a escrita dos sujeitos implicados no estudo de caso, diziam sobre a questão. Assim, procuramos desenvolver o conceito de diálogo; de conceito de cuidado de si; e pensar espaços e modos de exercitar o diálogo e o cuidado de si.

1 O CUIDADO DE SI NA PERSPECTIVA DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA DO DIÁLOGO

A questão de uma hermenêutica do sujeito interessa para a perspectiva de uma reflexão acerca das relações estabelecidas entre Tutor e Aluno em um sistema de EaD¹. Considerando que esta relação se dá entre dois sujeitos falantes, mesmo que, na maior parte das vezes através de uma correspondência possibilitada e suportada por um sistema de gerenciamento digital, entendemos que, ainda assim, a questão da subjetividade, da existência e de sua incidência sobre os modos de ser do processo educacional pode advir como objeto, tanto de uma reflexão filosófica, como de uma reflexão interessada nos processos do ato educativo.

Ainda que as perspectivas conceituais e metodológicas que possam servir de base para uma fundamentação possível deste raciocínio/processo em muitos trabalhos limitem-se a focar os aspectos computacionais e técnicos do uso dos sistemas, entendemos que a perspectiva da reflexão filosófica sobre tais objetos pode contribuir para o auxílio do alargamento das questões que nos interessam, a saber, as possibilidades para o estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si, na relação entre tutor e aluno, em ambientes virtuais de aprendizagem.

Mesmo que possamos encontrar uma multiplicidade de autores que trabalham o binômio subjetividade/processo educativo, dentre eles René Descartes, Jean-Jacques Rousseau e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, defenderemos aqui o ponto de vista de que um pensamento que discute este mesmo binômio, a partir de uma reflexão situada desde os contextos fundadores da tradição Ocidental, - nos referimos aqui aos gregos e a ideia de Paideia² -, se constitui, a nosso ver, em um expediente reflexivo genuíno e

¹ Trata-se aqui de uma tarefa a ser perseguida, que se situa entre o campo do sujeito e o do computador.

² Se quisermos aproximar o significado de Paideia de termos contemporâneos, chegaríamos, segundo Jaeger, a expressões como “civilização, cultura, tradição ou educação” (2001, p.1). Mas esta referência não é suficiente dada a história de uma cultura que propiciou o advento de tal concepção. Referimo-nos aqui ao desenvolvimento de um ideal grego de homem. Para exemplificar, nos reportamos ao diálogo platônico *Leis* “[...] a educação desde a criança deve voltar-se para a virtude, que torna o homem cheio de desejo e ânsia para se tornar um cidadão perfeito, que saiba governar e ser governado com justiça. Esta definição, ao delimitar esta criação, ao que parece, poderia querer chamar só a isso de educação e dizer que a que se concentra em dinheiro ou em uma força ou alguma outra perícia sem inteligência nem justiça é subserviente e não livre e completamente indigna de ser denominada de educação. [...] é o bem mais importante que os melhores homens podem adquirir. E se alguma vez se desviar é possível corrigir, todos

necessário. A motivação para tal estratégia reflexiva reside na própria história da pesquisa ligada ao desenvolvimento computacional, por exemplo, dentro dos institutos que investigam as relações homem-máquina, mais explicitamente, as relações possíveis entre os sujeitos usuários e seus dispositivos computacionais. É o caso, nos EUA, das pesquisas realizadas no MIT³.

Se o computador e os sistemas digitais podem funcionar para os sujeitos humanos ao mesmo tempo como ferramentas e meios (ambientes) mediadores, tanto de processos comunicacionais como de aprendizagem, isso significa, desde os estudos da década de 80 no MIT em autores como Turkle (1984; 1997) que o computador sofre uma transformação na qual a ação humana o faz passar de uma simples máquina de calcular para uma máquina com a potência para interagir entre sujeitos e produzir. Ou seja, transforma-se de máquina contábil em máquina sócio-narrativa, quando passa a contar histórias. Desde os seus primórdios o PC foi tomado pelos seus usuários como uma ferramenta na qual se construíam mundos e se interagia com outros sujeitos (TURKLE, 1997). Ainda mais, nos impressiona o fato de que essa autora ao analisar a construção do sujeito na era da internet, nos mostra que os jogadores nos MUD⁴ (Multi-User Dungeons) se convertiam rapidamente em autores, podendo os mesmos

devem fazê-lo durante toda a vida segundo sua capacidade” (643e-644b). Destacamos algumas características desse diálogo da maturidade, apontadas por Francisco Lisi (responsável pela introdução, tradução e notas da Obra consultada) que diferem de outros *Diálogos*: é um discurso que se dirige primeiramente aos políticos (e não aos teóricos); a situação dialógica acontece com pessoas não iniciadas na filosofia; o diálogo não transcorre numa casa ou outro local em que os personagens se encontram, mas acontece enquanto percorrem um caminho. Um diálogo que tematiza a educação tem seus interlocutores desenvolvendo-se em constante movimento. Nas *Leis*, segundo Lisi, Platão atinge o programa político-filosófico que havia perseguido ao longo de sua vida, especialmente no *Menon*. Ou seja, entendendo a educação como Paideia temos que a educação faz parte da formação geral de um homem que está vinculado à polis e sua responsabilidade estende-se ao longo de sua vida: educação e vida pública interligadas.

³ MIT: Massachusetts Institute of Technology: <http://web.mit.edu/>. O Instituto de Tecnologia de Massachusetts se constitui em um centro universitário de educação e pesquisa avançados privado localizado em Cambridge, Massachusetts, nos EUA. O MIT, desde o seu começo é reconhecido como um dos líderes mundiais em ciência e tecnologia (assim como em outros campos, como economia, lingüística, ciência política e filosofia). Uma consulta a sua base de dados mostra que, dentre os professores e ex-alunos do MIT, estão incluídos proeminentes políticos, escritores, astronautas, cientistas e filósofos da sociedade americana. Segundo as fontes da Wikipédia, até 2006, sessenta e um membros ou ex-membros da comunidade do MIT haviam recebido o Prêmio Nobel. Do ponto de vista da área digital, no que diz respeito a pesquisa relativa ao computador como máquina literária, humanista e gnoseológica, temos no MIT pesquisadores como Janet Murray e Sherry Turkle. Um aspecto interessante a ser observado é que existe uma unidade do MIT em espaço de língua portuguesa, em Portugal: <http://www.mitportugal.org/>.

⁴ O termo tem origem em 1979, donde MUDS refere-se a grupos de jogadores em tempo real. Há duas versões sobre seu significado, a mais antiga é *Multi-User Dungeons* (masmorras multiusuário) e a mais recente é designada como *Multi-User Domains* (domínios multiusuário’).

desempenhar uma multiplicidade de papéis, construir simulacros do eu por meio de ações linguísticas, inserirem-se em estruturas hipertextuais, estruturarem estéticas pós-modernas. Enfim, reconhecerem-se dentro de um estatuto de angústia, ajustando uma mudança cultural que se expressaria na passagem moderna do cálculo para uma teoria pós-moderna da simulação centrada na ideia de meta-narrativas.

Assim como o homem comum pós-moderno se espanta com o computador e suas potencialidades, seguindo assim um raciocínio de base fenomenológica gadameriana, encontramos o homem grego comum surpreender-se com a atitude originária dos filósofos pré-socráticos. No horizonte do nascimento do pensar ocidental, nos diz Gadamer, encontramos o filósofo grego inaugurando um modo de pensar que não mais pensa a *physis* a partir do canto dos deuses, mas a partir de si mesma e do nascimento da observação de um ordenamento das razões. É o caso quando Heráclito justapõe em um esquema formal céu-terra-fogo-água. É o caso, quando antes deste, Anaximandro escreve a sentença inaugural do pensar Ocidental: “onde estiver a origem do que é aí também deve estar o seu fim, segundo o decreto do destino. Porque as coisas tem de pagar umas às outras castigo e pena, conforme a sentença do tempo⁵ (SIMPLÍCIO, Física, 24, 13)”.

⁵ Esta tradução do fragmento de Anaximandro de Mileto (610-547a.C.) encontramos em <http://alpcse.sites.uol.com.br/anaximan.htm>. Mencionamos a tradução de Cavalcante de Souza, “Princípio dos seres ... ele disse (que era) o ilimitado ... Pois donde a geração é para os seres, é para onde também a corrupção se gera segundo o necessário; pois concedem eles mesmos justiça e deferência uns aos outros pela injustiça, segundo a ordenação do tempo). (SIMPLÍCIO, 1996, p.50)”. Lembramos aqui que as anotações diretas de Anaximandro estão hoje perdidas. Elas foram recolhidas na doxografia organizada em vários autores. Simplicio da Cilícia (490-560aC), filósofo e matemático, como doxógrafo, dedicou-se também à compilação das ideias de Anaximandro. Anaximandro viveu num momento em que a escrita não era compreendida enquanto registro e exposição de ideias, momento ainda de decadência do pensamento mítico e mais ainda, segundo Schüler (2002) a linguagem estava submetida aos deuses. Assim, Anaximandro ao fazer o registro de tal ideia, encontra uma nova linguagem e uma nova forma de linguagem. Tínhamos a linguagem oral, onde ideias eram debatidas e Anaximandro, ao registrar, aponta para um novo espaço para o pensamento. Se hoje temos acesso ao que Anaximandro anotou, ainda segundo Schüler, com um carvão na parede ou com um estilete em uma tábua coberta com cera, se nosso acesso se deu através de uma publicação, o tornar público esteve presente desde lá, de uma descoberta de novas possibilidades para a escrita. “O que Anaximandro anota não lhe toma mais que um instante, mas nesse instante a vida de reflexões brilha. Refletindo levou outros a refletir. Anaximandro convoca. Tempo e espaço não circunscrevem a convocação. Publicado, o escrito solicita a atenção dos que passam. À medida que passantes lêem, interpretam. O texto único se multiplica em textos. O limitado cai no sem-limites” (SCHÜLER, 2002, p. 27). E essa, uma possibilidade da educação.

A seguir investigaremos a noção de *cuidado de si* tendo como horizonte a possível relação entre o cuidado de si na presença e promoção dos diálogos de Platão e a emergência do diálogo nos ambientes virtuais de aprendizagem.

1.1 O CUIDADO DE SI COMO RESULTADO DA EMERGÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE O MESTRE E O DISCÍPULO

O ponto central do presente tópico reside no conceito de *cuidado de si* que foi resgatado por Michel Foucault, o qual retoma a tradição da *paideia grega* da *epimeleia heautou*, como um contraponto benfazejo ao *gnothi seauton*, o *conhece-te a ti mesmo*. Será no deslocamento epistemológico realizado por Foucault, no início dos anos 80, que encontraremos este conceito gravitar ao redor da perspectiva ética e da produção de subjetividade. O pensador francês não será o único, nem o primeiro a trazer à tona a questão do sujeito. Antes dele autores como Hegel, Freud, Spengler, Heidegger e Lacan, somente para citar alguns gigantes, fizeram da questão do sujeito um tema que assumiu dimensões ontológicas, epistemológicas, metafísicas, psicológicas, etc. Para além desses notáveis trabalhos, a perspectiva aberta por Foucault irá revelar uma dimensão ainda não-explorada. Ou melhor, por meio de um esforço arqueológico, digno de um escavador de bibliotecas e documentos, Foucault irá *desentulhar* o conceito de *cuidado de si* a partir da recuperação da *epimeleia heautou* grega, em meio as discussões sobre o projeto da educação grega, entre um silencioso e atento Platão e os diálogos entre um loquaz Sócrates e o apaixonado Alcibiades. Tal é o caminho que realizaremos aqui e que convidamos nosso leitor a seguir de braços dados, olhos atentos e mente atenta.

Um dos pensadores que realiza o esforço de pensar a condição da subjetividade humana às portas da pós-modernidade é o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). As reflexões de Foucault acerca do sujeito, esboçadas no livro *A hermenêutica do sujeito*, nos levam diretamente a um diálogo reflexivo no qual travamos, ao mesmo tempo, um reconhecimento e uma confrontação com o período áureo da Grécia Clássica. O esforço desse pensador é o de capturar os momentos inaugurais de uma estrutura de constituição do sujeito que se dá no interior da atividade dos diálogos

filosóficos recuperados pela escrita platônica⁶. Aqui nos deparamos com uma multidão de aspectos que deveriam ser considerados com mais cuidado se tomamos um ponto de vista metodológico, e se os pretendemos pensar em relação às práticas dialógicas identificadas dentro de ambientes imersivos e interativos nos quais se processam alguns cursos da educação a distância⁷.

Se pretendemos aqui adentrar no âmbito assaz controverso e espinhoso de um tema tão caro na atualidade, não podemos deixar de dizer que somos igualmente tomados, em nossa prática docente, por algumas questões: como posso eu ser um sujeito que subsista dentro de um processo do educar a distância, na lonjura de nossos corpos? Posso eu me educar longe, afastado da presença física de meus mestres? Posso eu contar somente com suas letras e com suas efigies? Ainda que realizar tais perguntas possa parecer um esforço desesperado e reacionário de tentar retomar o que parece já estar resolvido, sabemos o quanto de formação subsiste na ausência da presença do mestre e, frequentemente, realizada por meio de programas de ensino ao modo da auto-instrução⁸.

Ora, um assunto que está sobrepujado na literatura técnica sobre a história da educação a distância seria que o apóstolo Paulo teria sido o primeiro a realizar tal

⁶ Aqui somos conduzidos de perto por inúmeros estudos que identificam no trabalho de Foucault uma importante posição no que diz respeito a uma reflexão de uma condição atual, ser particularizada e mostrada a partir de uma des-construção/demonstração arqueológica que a remeta às suas origens históricas. É o caso, por exemplo, dos estudos realizados pelo filósofo André Constantino Yazbek (PUCSP), em sua obra *Itinerários cruzados* na qual relaciona os desenvolvimentos de Foucault com a fenomenologia heideggeriana na sua reflexão acerca das relações entre o sujeito, o *dasein* e a pragmática.

⁷ No segundo semestre de 2011 tivemos a publicação do livro *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Ponty*, do filósofo brasileiro Jayme Paviani, no qual encontramos um capítulo inteiro consagrado ao tema central de nossa discussão sobre a relação entre o cuidado de si e a necessidade de pensar o modo de ser na *era do pensamento digital*, vindo a corroborar a nossa linha central de argumentação.

⁸ A institucionalização da educação a distância não é um fenômeno recente, tivemos os seguintes modelos: educação por correspondência (séc. XIX, inicialmente na Inglaterra, França e Alemanha); Universidades de ensino a distância (anos 70, com os meios de comunicação analógicos). Da era digital destacamos o Tratado de Maastricht, especificamente o Memorando *Aprendizagem Aberta e a Distância na Comunidade Européia* (1991), onde a Comissão da Comunidade Européia destacou que a flexibilidade quanto ao tempo, lugar, ritmo e necessidades dos alunos seriam contempladas na EaD (PETERS, 2004, p. 43). Detalhes sobre a história da EaD em universidades dos diversos continentes, a relação das mesmas e data da implantação de cursos a distância podem ser encontrados em Litwin (2000). Para o leitor interessado em um detalhamento sobre a identificação e o contexto histórico das cinco gerações, quais sejam, 1) por correspondência; 2) transmissão por rádio e televisão; 3) abordagem sistêmica, com a articulação de várias tecnologias de comunicação; 4) teleconferência e; 5) aulas virtuais apoiadas no computador e via internet, sobre as tecnologias e as mídias utilizadas na EaD sugerimos Moore e Kearsley (2008). A legislação sobre a educação a distância no Brasil, os Decretos, as Portarias, podem ser encontradas em <http://portal.mec.gov.br>. Quando formos abordar a analítica existencial da relação dialógica nos sistemas de EaD iremos retomar esse caminho do diálogo, que interessa a uma perspectiva didático-pedagógica realizada a distância, e veremos o significado da ausência e presença do mestre.

ensino. Abordar uma história dessa forma significaria desconsiderar a fundação do Ocidente em seu berço originário, a saber, estar desatento ao fato de que somos o resultado de um processo que tem suas origens na Paideia grega. Nesta, o expediente da missiva que destinava-se a libertar as almas de seus destinatários já era uma prática corriqueira em Platão e Aristóteles.

Para compreendermos mais profundamente o trabalhado por Foucault, necessitamos trazer à representação a importância e contexto dos diálogos platônicos, na perspectiva de um processo de transmissão do saber, o qual coloca em questão os estatutos da *doxa* (opinião) e da *epistheme* (conhecimento verdadeiro). O modo usual da apreensão do trabalho produzido por Platão, no contexto de um processo de auto-esquecimento da tradição ocidental que se torna altivo na era da técnica, orgulhoso de seus feitos, potente em suas ações, é o de que se trata apenas de histórias que pretendem transmitir alguma sabedoria que já se encontra ultrapassada. Não é o caso de aqui iniciarmos uma apresentação das razões pelas quais devemos ter outra atitude cognitiva diante do produzido por Platão em seus *Diálogos*⁹.

Sabemos por intermédio de autores como Arendt (apud WAGNER, 2006), Reale (1997), Schüler (2002) e inclusive Foucault (2006), o quanto o processo e consequentemente a condenação e morte de Sócrates haviam afetado o jovem Platão. Conseguimos imaginar o quão impactado poderia ter ficado o filósofo ao testemunhar a condenação e morte daquele que deveria ser o mais ilustre e sábio de todos os cidadãos de Atenas¹⁰. De acordo com as reflexões de Arendt (apud WAGNER, 2006), este fato teve gigantescas consequências em Platão, as quais viriam a afetar os destinos do pensar no Ocidente. Sócrates é condenado pelo que disse, pelo que dizia, e pelo que testemunhava do que dizia. Sócrates é condenado por indagar aos sujeitos, em viva voz, a sua condição enquanto cidadãos e sujeitos. Sócrates é aquele que com sua presença e discurso faz todos os demais soçobrarem. Ele interpelava ao escravo, ao cidadão,

⁹ O *corpus platonicum* é composto por 35 Diálogos e 13 Cartas. Filósofos da Escola de Tübingen e o filósofo italiano Giovanni Reale (1997), por exemplo, analisam as doutrinas escritas e não-escritas de Platão.

¹⁰ Sócrates nasceu, viveu e morreu em Atenas (470/469 – 399 a.C.), tendo saído desta somente quando fora chamado a participar das campanhas militares. Platão (428/427 – 348-347 a.C.) tinha 20 anos quando conheceu Sócrates, tendo tornado-se discípulo deste até o momento da morte do mestre. A Assembleia na qual ocorrera o julgamento de Sócrates aconteceu em 399 a.C., tendo Sócrates portanto 70 anos e Platão aproximadamente 28/29 anos.

também aos estrangeiros. Ele os intima a considerar seriamente a sua posição de cidadão e de discurso. Ele os chama mais intensamente à responsabilidade que o Senhor do Oráculo de Delfos lhe designou. Por seu discurso Sócrates é condenado pois a cidade não quer saber de ouvir o que ele tem a dizer.

Sócrates movimenta-se pela potência da oralidade fulminante de um discurso reflexivo. Nesse sentido ele segue a linha na qual seus iguais co-cidadãos situam-se. Sócrates pretende dirigir-se à Atenas, à cidade, aos seus cidadãos, aos quais quer fazer despertar, seguindo aqui a premissa que ele tomou do Oráculo: “conhece-te a ti mesmo¹¹”. Indicações de Mossé (2005) nos atentam para o fato de que nas últimas décadas do século V a.C, em função de dificuldades enfrentadas pela cidade, realizavam-se nos meios cultos de Atenas, debates orais públicos e privados, acerca dos diferentes sistemas políticos, tendo todos eles como pano de fundo e alvo principal a questão da democracia. Pronunciamentos importantes seriam os de Platão e Xenofonte, que atribuíam a Sócrates as palavras mais importantes. Sócrates é aquele que, ao lado de Péricles e para além deste, consegue apresentar a beleza e a glória do *Zeitgeist*¹² grego. Enquanto o segundo marcou para a posteridade o grego na pedra, o primeiro marcou na palavra falada, fugidia, metonímica, de difícil apreensão por parte da memória milenar, a força de um pensar que solidifica um marco fundacional do Ocidente.

Schüler (2002), seguindo na mesma linha de pensamento de Mossé (2008) e Arendt (1997), constrói uma interessante perspectiva que vincula tematicamente o processo sofrido por Sócrates e os efeitos deste no modo de ser do filosofar de Platão. Ora, a palavra oral, instrumento privilegiado do discurso público-político, através da qual se constrói a democracia ateniense, possui como uma de suas consequências diretas a transformação de adversários no debate em possíveis inimigos radicais. No entanto, Sócrates, ao se dedicar na atividade do pensar junto aos concidadãos, não pretendia fazer transmutar as ideias daqueles às suas, mas pretendia instalar um espaço de compreensão num momento em que Péricles já não se encontrava no mundo dos vivos (ARENDRT apud WAGNER, 2007, p. 29).

¹¹ De acordo com Claude Mossé (2008, p. 225) o período de declínio de Atenas inicia-se com o processo de Sócrates. A grande cidade tida como a cidade das luzes teria de se transformar na cidade que também condenara Sócrates à morte (p. 218), o que coloca a grande mácula no período de Péricles (495/492 a.C. – 429 a.C.).

¹² *Zeitgeist*: espírito de uma época.

Se Sócrates é condenado em função de sua potência oral, do vigor de seu dizer, nada mais justo concluir que Platão viesse a considerar o debate público como algo potencialmente perigoso e mortal. Schüler apoia-se neste fato para seguir a ideia de que a partir do julgamento de Sócrates e seus resultados, Platão considerou seriamente a possibilidade da mudança da estratégia do filosofar. Acrescente-se aqui a observação de Arendt que expressa-se a favor do fenômeno progressivo da reclusão do discurso platônico diante de uma esfera pública a partir do “processo”¹³. Não que Platão tivesse sido o primeiro filósofo a utilizar a escrita para o registro do pensar. Na verdade, a tradição nos ensina que o primeiro foi Anaximandro. Entretanto, o que Platão faz é dedicar-se a construir um pensar, ainda que de uma forma ostensiva e numerosa, não mais colocado em sentenças e pensamentos próprios, mas sim como diálogos, colocados na boca de sujeitos humanos e, com suas partes mais contundentes, nos/dos já falecidos. Lançando mão de uma atividade considerada espúria e de menor valor, a escrita, relegada às situações de contabilidade e registros; utilizando-se de uma metodologia igualmente depreciada e considerada menor, a dos diálogos ao modo do teatro, Platão alcança, num primeiro momento, escapar das consequências que o discurso filosófico poderia produzir no espaço público de uma Atenas iniciando os seus passos de decadência da democracia. Entretanto, ele alcançaria algo mais que talvez nem imaginasse. Alcançaria projetar o dizer do filósofo para além de 2400 anos, atingindo assim a contemporaneidade. Heidegger nos diz que desde os seus primórdios, o filosofar foi aderindo progressivamente ao escrito. Em Aristóteles o pensar é o escrever na forma de proposições que estruturam uma prosa. Assim, para o filósofo de hoje, Heráclito é somente seu pensamento em toda a sua potência, Platão é o seu pensamento na potência do diálogo, a qual mostra que é possível, estabelecendo entre o eu e o outro, a circulação da palavra que ilumina e liberta para o próprio diálogo. Nesse sentido, se como pensa o Mestre da Floresta Negra, escrever é o livre jogo da escrita, dialogar será o livre jogo do aproximar-se e tornar claro o que está claro entre os que dialogam.

¹³ Dentre as consequências, da condenação de Sócrates, provocada por aqueles que o seguiam, tivemos o esvaziamento do diálogo socrático no espaço público, tendo sido aberta a oportunidade para a separação entre *doxa* e *episteme*. A Academia se tornou o lugar onde poucos ainda sentiam a liberdade para manifestarem-se. Desde a morte de Sócrates, paulatinamente a tarefa do filosofar tornou-se uma atividade solitária.

Diferentemente do fragmento e da prosa escritos, os diálogos de Platão colocam o pensar dentro de uma outra estrutura que se aproxima daquela com a qual estamos acostumados na sociedade da técnica pós-moderna¹⁴. Não se trata de um discurso que organiza as proposições ao modo de conduzir progressivamente o seu leitor a uma conclusão ou corolário. Ao contrário! A natureza do diálogo implica no fato de que ele pode ser interrompido ou suspenso, até ser retomado em outro diálogo posterior. Ainda mais, o diálogo é mestre em revelar a presença, não de um pensamento independente de um sujeito, mas de sujeitos nos quais o pensar se faz algo vivo. Na sua simplicidade aparente, o diálogo é revelador do movimento vivo da alma que busca algo que não é capaz de reter de antemão, a não ser pela própria realização do diálogo. Ao mesmo tempo em que o seu *telos* (fim) se encontra na concordância, ele estrela na miríade de posições que, antagônicas, apresentam o uno na sua multiplicidade. Ainda que permeado pelo *pseudos* (não-verdade), ele organiza a partir do erro, do equívoco, do esquecimento, a possibilidade da abertura para a revelação. Ele é o lugar onde se dá o *logos* (discurso) vivo.

A ideia de que para os gregos, para os frequentadores da Ágora, o pensar deveria acontecer justamente na praça pública, no discutir publicamente, encontramos também em Heidegger (2001a, §10). Este pensador nos aponta que a origem do conhecimento, da lógica, está no *logos*, na palavra anunciada, na palavra falada. No diálogo encontramos no mínimo dois sujeitos que, dispostos a investigarem algo conjuntamente, projetam/entregam suas teses, consideram as teses alheias, dispõem-se adentrar num exame pormenorizado daquilo que emerge no encontro de seus *logos*.

Em inúmeros momentos de sua obra, Gadamer é exitoso em representar o quanto lhe marcou o encontro com os diálogos platônicos, muito mais do que o encontro com os pensadores do idealismo alemão¹⁵. Ele nos ensina que o *logos* pode ser encontrado como o alimento da alma, aquele que faz com que os sujeitos partilhem e celebrem no circuito do diálogo (GADAMER, 1998, p. 48). Este alimento da alma é o que, dentro do aspecto multifacetado do homem, traduz-se em formação e educação pelo próprio

¹⁴ Será que hoje, em e-mails, em conversas nos chats, MSN, postagem, não estamos nos expressando como fragmentos? Fragmentos em direção ao diálogo? Seria possível dizer diálogo com fragmentos?

¹⁵ Destacamos aqui o livro *Mis anos de aprendizaje* (1996), uma autobiografia da trajetória acadêmica de Gadamer e a sua auto-apresentação em *Verdad y Metodo II* (1998).

diálogo.

Assim, o diálogo não é entendido como uma dentre as formas possíveis para o desenvolver da filosofia, mas é o modo no qual o filosofar pode acontecer. É durante o diálogo que a questão e seus desdobramentos podem vir à tona. É no diálogo que pessoas às voltas de um mesmo tema, rodeadas por uma questão, perguntam e respondem. A filosofia surge como uma atividade na *polis*. Segundo Abbagnano (2003) na atividade da conversação está implícita a tolerância, quer dizer, não ouvimos o que o outro nos diz submetendo-nos às ideias do outro e renunciando às nossas, mas ao entrar no diálogo, escutamos e reconhecemos a legitimidade das razões dos outros.

Nessa incessante conversa os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista. Em um percuciente e inexaurível fluxo de argumentos, tais como apresentados aos cidadãos de Atenas pelos sofistas, o grego aprendeu a intercambiar seu próprio ponto de vista, sua própria ‘opinião’ – o modo como o mundo lhe parecia e se lhe abria (*dokeí moi*, ‘parece-me, donde *dóksa*, ou ‘opinião’) – com os de seus concidadãos. Os gregos aprenderam a *compreender* – não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e freqüentemente opostos (ARENDETT, 1997, p. 82).

É assim que, ao construir um pensar através do diálogo, apresentando uma doutrina das ideias, fortalecida em uma dialética das ideias, na matematização da física e na formalização da ética, Platão erige a semente fundadora das bases de toda a metafísica e tradição ocidentais. Gadamer, quando na juventude, ao refletir sobre o encontro com o filosofar platônico, não tratou de criticar Platão, mas antes de deixar-se refletir e pensar com Platão e seus companheiros de diálogo, na própria essência do deixar-se levar por uma conversa agradável. Gadamer nos diz que precisamos aprender a ler antes Platão em seu sentido mimético e teatral. Criticar Platão se torna tão simplório como acusar a Sófocles de não ter sido Shakespeare (GADAMER, 1998, p. 395-6). É por este caminho que aprendemos que a função dos diálogos é a de fazer com que seu leitor participe deles como um interlocutor privilegiado, no qual o pensar remete o sujeito-leitor para além de si mesmo. Gadamer nos diz que eles remetem o seu interlocutor para a unidade do diálogo e do entendimento consigo mesmo, para a conversa consigo mesmo, na qual o consigo mesmo adentra para a *episteme* que circula entre os sujeitos do diálogo (GADAMER, 1998, auto apresentação).

Se pensarmos que esta específica importância do diálogo somente pudesse subsistir no pensamento filosófico grego de Platão, tudo estaria resolvido e não teríamos com o que nos preocupar. Entretanto não é o caso. A potência dessa estrutura do diálogo pode se encontrar na história de toda a filosofia, por exemplo, quando ela aparece com Santo Agostinho, no *De Magistro*. E quando é burilada progressivamente no teatro, de Sófocles a Shakespeare, apresentando as mais radicais questões da natureza humana através de sua conservação como diálogos escritos para teatro¹⁶. Mais recentemente o próprio pensamento científico começou a valorizar o registro de diálogos e missivas¹⁷. Finalmente, do mesmo modo, cada vez mais adquire uma importância maior a publicação das correspondências entre pensadores e cientistas¹⁸. Estas correspondências, antes de revelarem elementos da personalidade de seus sujeitos, se constitui no testemunho vivo do diálogo que foi construído consideradas as distâncias geográficas que os situava, tornando mais próximos e mais íntimos os seus pensares, do que, às vezes, sujeitos na fila de um estabelecimento bancário.

A estrutura do diálogo, recuperada como atividade filosófica fundamental pelo pensamento filosófico do século XX, muitas vezes é apresentada como uma via plausível para o pensar, face os impasses produzidos pelo solipsismo lógico. O pensamento metodológico do século XIX afirmou, de forma categórica, o solipsismo metodológico como atividade normativa associada à linguagem técnica. Será contra esta estrutura que diversos empreendimentos reflexivos irão se constituir. É o caso de Peirce já no século XIX em sua crítica ao espírito do cartesianismo. É o caso do pensamento heideggeriano quando realiza a superação do sujeito e objeto em *Ser e Tempo*, na busca

¹⁶ Sabemos por vários autores, que estudaram a evolução da escrita, como Manguel (1997) e mais recentemente por Petry (2010) que as funções de leitor e autor modificaram-se progressivamente no decorrer da história. Shakespeare, por exemplo, somente publica suas peças de teatro, a partir do momento em que começa a ser copiado por outros.

¹⁷ Por exemplo, as correspondências entre o físico austríaco Guido Beck e os cientistas portugueses Bento Jesus Caraça, Ruy Luís Gomes, António Aniceto Monteiro, Manuel Valadares (FITAS; VIDEIRA, 2004). Nestas trocas está em questão o cenário da ciência nos anos 40 do século XX. Significativas para a história das ciências foram também as correspondências trocadas entre Einstein e Bose (1924), sendo que a partir destas trocas foi concebido um novo estado da matéria, denominado de “condensado Bose-Einstein”. Este exerceu sua vida e reflexões sobre a vida política de sua época através de cartas com Freud (1931-1933); cartas que Einstein enviou ao Presidente Roosevelt, dentre outras.

¹⁸ Embora dezoito cartas já foram atribuídas a Platão, mesmo que 5 foram consideradas falsas e que sobre algumas há dúvidas, as cartas foram identificadas como sendo algumas destinadas a Dionísio; outras a Dião e aos amigos de Dião e; outro grupo de cartas destinadas a diversos governantes e homens de estado. Além dessas, houveram correspondências entre Goethe e Schiller (séc. XVIII-XIX); entre Freud e Fliess (séc. XX), entre Arendt e Heidegger (séc. XX). O que atesta a importância deste tipo de estrutura para o desenvolvimento do pensamento.

das estruturas práticas nas quais o *Dasein* está enredado (resultando na filosofia do mundo prático). É o caso de Appel quando, seguindo os passos das trilhas deixadas por Peirce e Heidegger, nos indica que todo e qualquer conhecimento científico somente pode ser estabelecido de fato por meio do consenso argumentativo no interior de uma comunidade científica de comunicação. Os exemplos poderiam ser continuados, entretanto esta tríade apresentada nos mostra a importância de recuperarmos a *estrutura do diálogo* em toda sua potência para o desenvolvimento e realização do projeto humano, seja qual ele for. É nesse sentido que a abordagem do reflorescimento da estrutura do diálogo na perspectiva foucaultiana, deve ser, a nosso juízo, acolhido.

A atividade reflexiva de Foucault irá partir de um projeto de pesquisa que desenvolveu-se durante os anos de 1980-1981¹⁹ e que teve por tema central uma reflexão acerca das relações existentes entre subjetividade e verdade. É importante considerar o apontado pelo tradutor, na nota 4, página 52, que Foucault se insere na linha de uma tradição que remonta à Heidegger, Husserl, Nietzsche, Schopenhauer, Schelling e Hegel, dentro da qual situa-se como um dos herdeiros franceses. Esta posição expressa publicamente por Foucault significa que ele se insere como pesquisador em uma linha de diálogo com a tradição²⁰. Isto será da máxima importância quando formos pensar a interpretação foucaultiana do cuidado de si com o produzido pela tradição.

Retomando o ponto de partida de Foucault e salientando que este não se constitui no objeto da presente tese, observamos que a temática das relações entre subjetividade e verdade se constitui em um núcleo duro dentro da tradição Ocidental. Este tema, mais recentemente, foi ampla e profundamente revigorado por Heidegger quando nos diz, ao menos duas coisas. Em primeiro lugar quando em *Ser e Tempo* (1986, 1988, 1989) ele nos mostra que o *Dasein está na verdade*. Em segundo lugar, quando em *Lógica, a pergunta pela verdade* (2004), no §11, ele nos faz perceber,

¹⁹ Como tratamos de diálogo, vale lembrar que o livro *A hermenêutica do sujeito* é oriundo de aulas no Collège de France, em 1982. Esses Cursos faziam parte das atribuições dos professores, sendo que este era o momento em que o professor precisava/dispunha para expor, em 12 horas, as pesquisas por ele realizadas no ano anterior.

²⁰ Na linguagem da instituição onde Foucault proferiu o referido Curso, é tido que deles participam ouvintes, ao invés de alunos. A passagem do oral para o escrito, no caso, do Curso proferido, portanto da transmissão oral para a forma escrita, exigiu também do editor um cuidado, à fim de não comprometer aquilo que o discurso oral comunicava.

diferentemente de interpretações corriqueiras da tradição ontológica²¹, que *a verdade é o lugar da proposição*. Pois é seguindo a linha de pensamento fenomenológico - mesmo sem podermos afirmar, no estado atual do conhecimento acerca do quanto Foucault tinha acesso aos materiais e trabalhos publicados de Heidegger²²-, que observamos que Foucault ao redor da página 20 de *A Hermenêutica do sujeito*, nos diz que a verdade somente pode ser dada ao sujeito sob o preço de colocar em jogo o ser mesmo deste próprio sujeito e, não só indica o movimento de esvaziamento da questão da verdade produzido pela modernidade, bem como identifica o estatuto atual da ciência como um saber sem sujeito (2006, p. 23-24). Isto aparece quando ele nos diz que a modernidade em sua história da verdade começa a identificar o acesso a verdade e ao verdadeiro, com a própria estrutura proposicional do conhecimento. Isto significa que Foucault está apontando para o caráter de encobrimento que existe na maravilha da metodologia científica, quando esta delimita e diferencia as condições internas, como o caráter

²¹ A tradição ontológica ocidental remonta aos pré-socráticos, especialmente a Parmênides. Será com Aristóteles, mais especificamente na sua *Metafísica*, que o conceito de ontologia será fixado. Quando falamos de ontologia pretendemos delimitar um campo de investigação reflexiva que diz respeito ao ser e suas relações com os entes intramundanos. Do ponto de vista historiográfico, o termo latino *ontologia* parece que surge entre 1606 e 1613, derivado dos trabalhos de Jacob Loard e Rudolf Göckel. O conceito de ontologia será progressivamente trabalhado no pensamento filosófico até o final do século XIX, tendo como trabalhos significativos Kant, Hegel e Schopenhauer. No século XIX, impulsionado por uma leitura psicologista da obra de Kant, os desenvolvimentos da questão da ontologia desembocarão em uma gnoseologia, em uma teoria do conhecimento. A junção de Kant e Hegel, numa leitura Peirceana dará origem a uma teoria semiótica que tratará pela primeira vez os fenômenos da complexidade. No final do século XIX e no início do século XX teremos a recuperação do conceito ontológico de base kantiana e aristotélica a partir das leituras críticas realizadas por Dilthey e Brentano. Dentre outras coisas, esta renovação do pensamento filosófico que incide sobre o conceito de ontologia irá ter consequências em uma retomada do conceito de ontologia de forma rigorosa na obra de Heidegger, na qual temos uma afirmação da ontologia a partir do conceito de diferença ontológica, no qual se trabalha a perspectiva lógico-pragmática da diferença entre ser e ente. A filosofia, a partir daí, discute esta diferença enquanto a ciência preocupa-se unicamente com a questão relativa aos entes. A questão é complexa e hoje em dia não podemos lidar com o conceito de ontologia como se fosse um verbete de dicionário, mas antes, como uma temática que coloca em questão o todo da filosofia. Neste sentido, perguntar sobre ontologia é o mesmo que perguntar sobre metafísica. Um exemplo importante pode ser dado pela perspectiva de pesquisa em ciência da computação, que trata da ontologia dos objetos. Os cientistas hoje sabem que a questão dos objetos computacionais possuem uma fundamentação ontológica. Uma vertente dela encontra-se na pesquisa ontológica de web-semântica que incide na estruturação dos comportamentos e significados associados, tanto aos bancos de dados ontológicos existentes na web (Yahoo), nos *bots* que trabalham a serviço dos usuários no ciberespaço, bem como nos modernos jogos digitais que são a preferência da juventude. Uma referência importante do assunto pode ser encontrada na Dissertação de Mário Madureira Fontes, intitulada *Aspectos ontológicos da web-semântica: investigação para a utilização do histórico da web-semântica como contribuição para a melhoria da navegação na web* (2009).

²² Foucault não teve a oportunidade de ler este texto, dado que as obras de Heidegger (1889-1976) ainda estão sendo publicadas. As *Obras completas (Gesamtausgabe)* foram publicadas a partir de 1975. Há um projeto da editora Klostermann, de Frankfurt, para a publicação dos textos inéditos. As edições são supervisionadas por Hermann Heidegger, filho do filósofo. <http://existencialismo.sites.uol.com.br/heidegger.htm>

formal, e as condições externas, como o caráter extrínseco que subsistiria fora da proposição positiva da ciência. A metodologia científica moderna abre de forma vigorosa a dimensão do conhecer (positivo)²³. Por outro lado, a filosofia e, neste caso, o esforço de Foucault, está investido na dimensão do pensar. Veremos que este pensar refere-se a sujeitos engajados em uma dimensão designada pela fenomenologia como o circuito do diálogo. A ideia de diálogo fica mais clara quando a vemos colocada em Gadamer.

O circuito do diálogo está relacionado com a experiência hermenêutica, com a dialética da pergunta e da resposta, com a tradição. Para que aconteça o conhecimento é necessário que o sujeito tenha se dado conta de seu não saber sobre algo, quando então uma pergunta se faz emergente. Quando lidamos com o conhecimento, um termo, de forma direta ou indireta está presente: verdade. Mas o conceito de verdade para Heidegger e na fenomenologia gadameriana estão, diferentemente do conceito na modernidade, relacionados à finitude do homem. Quer dizer, o homem interpreta, compreende o mundo, mas o mundo que pode ser compreendido é aquele no qual nos movemos, no qual lidamos com as coisas, sejam elas tangíveis ou intangíveis. A verdade tem caráter histórico e está ligada à historicidade do ser, constituindo-se então como verdade finita. No seu exame sobre a consciência da história efetiva, Gadamer (1993) tematiza a estrutura da experiência, também na sua relação com a ciência, pois, embora não sendo ela mesma ciência, ela é pressuposto para a ciência. A partir de nossa experiência, ou melhor, a partir do momento em que tornamos consciente nossa experiência é que podemos alargar nosso horizonte. A partir de nossa experiência²⁴, a partir das observações individuais colocamo-nos questões.

²³ Aqui Foucault parece gravitar ao redor do trabalhado por Heidegger no seu texto *O que é metafísica?*, pois identifica como recaindo sob o domínio da ciência como saber somente aquelas coisas que dizem respeito intrinsecamente ao ente, enquanto que as demais deveriam ser lançadas fora do campo do científico e da verdade considerada por ela. Heidegger nos mostra que, quando o cientista recusa todas aquelas coisas que não são o ente, não são capazes de objetivação científica, opera uma exclusão do “nada” e como tal, o converte, por sua vez, em um ente, o que produz um paradoxo posto que como tal ele deveria ser então considerado pelo interesse cognitivo do cientista. Este paradoxo é justamente aquele com o qual defrontaram-se inúmeros físicos e lógicos no século XX, tais como Heisenberg e Gödel (HOFSTADTER, 1987).

²⁴ Em Gadamer encontramos que a experiência tem sido considerada como elemento digno de consideração desde Anaxágoras, para o qual eram a *empeiria*, a *mneme*, a *sophia* e a *tekne* que diferenciava o homem dos animais (1993, p. 426).

A questão de como é possível perguntarmos sobre algo do qual não sabemos aparece em Platão, *Menon* “E de que maneira buscarás, Sócrates, aquilo que ignoras totalmente o que seja? Qual das coisas que ignoras vai propor como objeto de tua busca? Porque se tomares efetiva e certamente com ela, como concluirás, que é essa coisa que buscas, dado que não a conhecia?”²⁵ (80 d) . O *Diálogo* que tem como tema principal o ensino da virtude e a rememoração, neste momento e seguintes, debruça-se sobre o argumento erístico. Sendo a virtude um tema caro para os gregos, o destaque para a função propedêutica da pergunta e sua vinculação com o não saber é relevante. Também no contexto de nossa tese, cujo objeto é o cuidado de si no caminho do diálogo entre mestre e discípulo.

A dialética da pergunta e da resposta fica à mostra, fica evidenciada porque, para que eu possa perguntar, eu preciso saber que não sei. Nisso já há uma direção: é preciso querer saber o que não se sabe. É assim, para Gadamer, que se realiza a dialética da pergunta e da resposta: antes do conhecimento uma pergunta se coloca. A pergunta aqui tem a característica de deixar em aberto: possibilidades.

Mas no caso da leitura de um texto, poderíamos pensar que ele nos oferece respostas. Afinal, vamos ler um livro para aprender sobre uma temática que queremos conhecer mais. No entanto, alerta-nos Gadamer, que para interpretar um texto, trabalho com a tradição. Quer dizer, trago dos conhecimentos prévios, vou buscar na tradição, no passado histórico, significados para os conceitos e ideias apresentadas. A *fusão de horizontes* ocorre quando ocupamo-nos com elementos advindos da tradição e com os que são nossos a partir dali.

A circularidade do diálogo se aproxima da circularidade hermenêutica. Ao iniciar a leitura de um texto, de alguma forma, antecipamos o sentido do todo. Mas enquanto buscamos compreender o texto reconfigurações para a interpretação se apresentam. Quando adentramos num diálogo, de modo semelhante: um projeto inicial e as novidades que se apresentam. No primeiro caso, colocadas pelo texto. No segundo caso, pelo interlocutor. Em ambos os casos, entramos na situação com os pré-conceitos e vamos reformulando. Essa é uma característica da circularidade: da hermenêutica, do diálogo, pela experiência.

²⁵ Tradução nossa.

Sócrates apropria-se da prescrição “conhece-te a ti mesmo” e transforma as regras para a consulta ao oráculo em “cuidado de si”, e passa a instigar alguns em tal missão. O cuidado de si como regra ultrapassa o espaço do templo. Acompanhamos na *Apologia de Sócrates* a dedicação de Sócrates em cumprir a ‘sentença’ que recebera dos deuses. No entanto, a interpretação que fizera disso, recai para a provocação no despertar do outro sobre a sua posição, sobre aquilo que sabe e aquilo que não sabe. Assim, cuidado de si aproxima-se de conhece-te a ti mesmo, no exercício de alguém no seu aprimoramento. Sócrates fez ver outros aspectos para além daqueles já reconhecidos, e que, portanto, já recebiam a atenção dos cidadãos, “adquirir riquezas, fama e honrarias, e não te importares nem cogitares da razão, da verdade e de melhorar quanto mais a tua alma” (*Apologia de Sócrates*, 29d). Adquirir é uma coisa, melhorar a alma é outra. Para tal empreendimento, a necessidade de cuidar de si para depois poder cuidar dos outros²⁶.

Sócrates, em sua Defesa, lembra a todos (30a-31c) que sua contribuição consistia em encorajar os demais a ocuparem-se de si mesmos, e quando pondera (36c-d) sobre qual deveria ser a pena, caso fosse condenado, argumenta que deveria ser absolvido justamente por fazer instigar os demais a cuidar de sua própria virtude. Isto nos leva a pensar sobre a relação mestre e discípulo, ou então, na relação professor/tutor e alunos, quando por vezes também sofrem ameaças de condenação no exercício de sua tarefa; quando são levados a obedecer e a ficar naquilo que é o ‘burocrático’, o protocolar à fim de não provocar a evasão. Ou não seria isso, mas o caso de respeitar o processo de cada um de modo que cada intervenção, seja postada ou, referindo-se a conversação, ao diálogo, a intervenção viria de encontro ao momento do aluno e não focado na coisa.

Interessante observar, no diálogo platônico *Alcibiades I*, que Sócrates interpelou Alcibiades quando este já não era tão jovem. No que isso é relevante? Bem, no contexto da vida, da educação grega e do cuidado de si é relevante. Primeiro, porque Alcibiades almejava exercer o poder político, portanto, governar os outros, mas para poder governar os outros, cuidar dos outros, é essencial cuidar de si. Nos perguntamos: mas

²⁶ Mencionamos anteriormente que à época de Platão, após a morte de Péricles, a inveja, o individualismo, ou seja, o *espírito agonístico*, segundo Arendt (apud Wagner, 2007, p. 29) estava presente na vida na *polis*.

por que essa exigência não ocorreu com os governantes anteriores? Por que não havia a presença de Sócrates. Além disso, conforme Foucault (p. 48), a urgência de Alcibiades relativa ao cuidar de si mesmo está relacionada com sua própria educação, dado que fora educado por um escravo ignorante; este é quem ocupou o lugar de mestre quando não tinha noção sobre a importância e implicações desse lugar. Em terceiro lugar, em sua juventude, os enamorados de Alcibiades estavam atentos à sua beleza, e vice-versa. Ao invés de cumprir-se a função do Eros, do amor enquanto cuidado de si e cuidado do outro, a atenção estava voltada para a fugaz beleza da juventude. Sócrates vem cumprir uma função de ‘recuperação’ pedagógica.

Ao interpelar Alcibiades sobre o estatuto de sua ocupação, Sócrates assume a posição do mestre que tem por missão ética questionar o fundamento e a certeza de todos aqueles que se colocam em alguma ocupação, isto com a finalidade de chamá-los para o lugar de sua justificação. É neste sentido que Sócrates responde a Alcibiades acerca de sua posição ético-inquiridora:

E se algum de vós contestar, afirmando que tem cuidados, não me irei embora imediatamente, deixando-o; vou interrogá-lo, examiná-lo, discutir a fundo. É assim que agirei com quem eu encontrar, moço ou velho, forasteiro ou cidadão, principalmente os cidadãos, porque me estais mais próximos no sangue. É esta, estejais certo, a ordem do deus; e penso que à cidade jamais aconteceu nada melhor do que meu zelo em executar esta ordem (Platão, 30a apud FOUCAULT, p.8-9).

Aqui vemos que na própria ordem dada pelos deuses a Sócrates estava incluso o demandar aos outros e a si mesmo acerca do cuidado. Mas este cuidado não é um cuidado com os outros, mas sim um cuidado mais primordial e mais urgente: um cuidado que se expressa na necessidade imperativa da inquirição socrática de verificar e fazer vir à luz até que ponto qualquer um estaria disposto a realizar e, efetivamente, estar empenhado no *epimeleia heautou*. Mas ele não realiza esta prática situado a partir da arrogância narcísica de um sujeito senhor e cheio de si mesmo. Ao contrário, Sócrates a realiza a partir de uma determinação dos deuses que leva a cabo com a parcimônia e chatice que chega a ser irritante, posto que não arreda jamais o pé de sua missão, nem mesmo diante da eminência de sua condenação. Mesmo diante da Assembleia de Atenas, não deixa de cumprir, o filósofo, o imperativo dos deuses.

A questão do cuidado dos outros, ponto de interesse de Alcibíades que cogitava a possibilidade de assumir as suas responsabilidades patronímicas com a *polis*, é colocada como um momento segundo e derivado do cuidado de si. Como veremos mais adiante, a ideia do cuidado em si mesmo, considerada a partir da fenomenologia hermenêutica, implica em encontrarmos o Cuidado como a essência do homem como ser-no-mundo, a saber, como *Dasein*. Uma das formas de ser-no-mundo é a de mestre, mas só podemos falar em mestre considerado na sua relação com o discípulo que o reconhece como tal. Qual é a tarefa do mestre Sócrates? Sua tarefa, ao incitar os outros, é a de fazer despertar. Assim, o despertar (da alma) é o primeiro momento do cuidado de si.

Para Foucault, Sócrates sempre será aquele que estará associado ao cuidado de si, diz ele: *Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá* (2006, p.11). Inicialmente a partir da ideia de que o cuidado de si produz um despertar para o estado torpe de alma, associa-se o fato de que ele é comparado a uma espécie de ferrão que é fixado na carne e na existência humana. Atentamos para o aspecto de que quando a ideia de algo que se incorpora na existência humana, isso ao mesmo tempo implica na ideia de essência e temporalidade, de acordo com o que discutiremos adiante, em Heidegger. Foucault, neste caso, chama a atenção que este despertar produz um efeito interessante, que é o de permanentemente provocar uma inquietude no curso da existência. Então, ele adverte que o *cuidado de si* deve ser distinguido do *conhece-te a ti mesmo*. Para o mestre francês, o cuidado de si, enquanto *epimeleia heautou*, se constitui numa espécie de quadro, solo ou fundamento a partir do qual é possível o germinar do *conhece-te a ti mesmo* enquanto *gnothi seauton*.

Ora, da relação comparativa entre *epimeleia heautou* e *gnothi seauton* deriva uma regra lógico-formal na qual somente posso pensar o conhecer a mim mesmo se já cuido de mim mesmo, se já estou previamente abarcado pelo despertar que o cuidado de si produz em mim mesmo. Não posso derivar o cuidar de si do conhecer a si, mas posso a partir da clareira aberta pelo conhecer-me a mim mesmo, compreender mais profundamente a estrutura prévia do cuidado de si. Isso não significa que do cuidado de si deriva naturalmente o *conhece-te a ti mesmo*, mas que a base do conhecimento enquanto tal e a sua essência talvez não estejam totalmente identificadas com ele, assim como a essência do conhecer não se confunde com o próprio conhecer, bem como a

essência da técnica é não-técnica²⁷. Talvez seja por isso que fracassam rotundamente a maioria das propostas construídas no Ocidente para a ampliação do conhecimento e domínio das vontades (educação) pois descuidam de suas próprias naturezas²⁸.

Um aspecto a mais careceria de ser evidenciado na força deste momento do pensamento Ocidental que é recuperado por Foucault. Ele nos lembra vivamente que Sócrates é aquele que sempre é essencial e fundamentalmente o que interpela a todos em todos os instantes, seja no interior dos lugares sagrados bem como em meio ao mercado e na rua, através do dizer: *é preciso que cuides de vós mesmos*. Sócrates não diz ao outro o que fazer na forma de um preceito neurolinguístico ou de pensamento positivo. Sócrates interpela reiteradamente ao outro acerca do como e quando se dão o cuidado de si em si mesmo. Ele questiona para fazer o outro despertar, para esclarecer, para fazer sair à luz aquilo que usualmente cai sob o âmbito da desatenção. É nesse sentido que ele recrimina Péricles para Alcibíades por ter incumbido a um ignorante a educação deste.

O cuidado de si deve ser pensado como o fundamento do princípio de toda vida racional. Em si mesmo ele se constitui em um fenômeno cultural, nos diz Foucault, do conjunto do helenismo e, como tal, incide diretamente na produção daquilo que chamamos hoje sujeito. Conceito que pode possuir implicações éticas, ele não se constitui natural e imediatamente em um conceito da vida política. Para esta Foucault reserva no texto a expressão *cuidado dos outros*, tarefa a qual Péricles é o modelo

²⁷ Heidegger, no texto *A questão da técnica* distingue a técnica de sua essência, enfatizando que na essência, naquilo que uma coisa é, há mais do que o lidar com a técnica. Nas definições correntes de técnica: um meio para atingir um fim, ou ainda, como uma das atividades do humano, isto é uma visão de caráter instrumental ou antropológico, mas não aponta sua essência. Na essência da técnica reside algo da natureza que, mesmo ao revelar-se, deixa um encoberto para possíveis/futuras revelações *ad infinitum*. Na essência da técnica moderna, quando descobrimos algo da natureza, temos ela à nosso dispor e visamos a exploração. Técnica não é apenas um meio ou um modo, mas uma relação do homem com a natureza e consigo mesmo.

²⁸ Pensamos aqui em alguns métodos que pretendem lidar com o conhecimento de si pelo sujeito mas que podem incorrer em insuficiência, devido a concepção epistemológica da diretriz de tal trabalho. Nos referimos aqui a algumas terapias positivistas, que, sendo positivas, reconhecem como válido somente aquilo que pode ser comprovado cientificamente, àquilo que está vinculado a leis. Trabalhamos aqui na direção de que nem todo conhecimento deva ser classificado, mas compreendido. Na segunda metade do século XVIII, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), nos escritos intitulados *Sobre a Pedagogia; Crítica da Razão Pura e Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, trabalha o homem numa visão integradora sobretudo quando se refere ao saber, abarcando tanto as dificuldades, a ousadia e as disposições necessárias para o trabalho da educação. Salientamos que em Kant, ao lado do próprio sujeito em que se dá o educar, vários são convocados à tal responsabilidade: os pais, a sociedade, os professores, as gerações, os governantes.

exemplar, já que, de acordo com Mossé (2008), não só re-projeta a cidade para os cidadãos mas, igualmente, a Atenas para a posteridade: *antes somos modelos que imitadores*.

Dessa forma o cuidado de si aparece também como um princípio ordenador da boa condução da alma para a direção da virtude e da verdade, o que significaria que o cuidado de si se constitui em um dos motes fundamentais da produção do sujeito.

No que diz respeito a produção do sujeito, Foucault nos alerta que existe um parentesco entre as palavras *epimeleia* e *melete*, entre cuidado e meditar. Foucault observa que o *melete* significa ao mesmo tempo exercício e meditação, o que torna compreensível o parentesco entre a atividade que deve exercer tanto o ginasta como o ator para atingirem um alto nível de performance, bem como o demorar-se na meditação que deve ser levada a cabo por alguém que pretenda aprofundar-se em si mesmo. Se isso fosse correto, o *epimeleia heautou*, investido da *meleia* como prática, resultaria talvez, no *gnothi seauton* como seu resultante. De certo modo a *meleia* estaria para uma prática de si ou para si mesmo, enquanto que a *epimeleia heautou* se constituiria na própria estrutura da coisa em questão.

Não consiste no escopo da presente tese, a investigação dos desdobramentos, inclusive perturbadores da *epimeleia heautou* em suas recepções por parte do estoicismo, do cristianismo primitivo, nem mesmo as suas transformações até os dias de hoje. Este trabalho já foi realizado por Foucault e ele é mister em mostrar inclusive as suas formas impróprias e degeneradas, tais como a auto-exaltação, o culto de si mesmo, e todas aquelas coisas e práticas que culminam numa idolatria do individualismo e do eu nas sociedades modernas e pós-modernas. Importa aqui o sentido positivo que este conceito possui dentro do pensamento grego e, principalmente, nos diálogos platônicos, dado que ele é o elemento acionador da conversação entre dois sujeitos, possuindo um *telos* comum. Nesse sentido, em nenhum momento os diálogos platônicos se deixam levar pela via da *bavardage*²⁹. Entretanto, existem aqueles momentos nos diálogos, nos quais a conversação visa o despertar da alma e a assunção do sujeito no controle e seu destino, à sua verdade. Ele aparece quando Sócrates admoesta aos sujeitos para

²⁹ *Bavardage*: conversa fiada. Justamente o contrário, o método dialético preconizado por Platão (*A República*, VII, 533c-d) era para evitar que ao final do diálogo cada interlocutor saísse dele como quando entrara, quer dizer, cada um com a opinião inicial.

prestarem atenção em si mesmos, para cuidarem de si mesmo. Do mesmo modo, Alcibiades reconhece ter vivido por muito tempo em uma vergonhosa ignorância sem aperceber-se disso, ao qual Sócrates lhe responde que ele está justamente na idade em que é preciso aperceber-se disso (129b). Observamos que tal situação se processa no interior de um déficit pedagógico da educação de Alcibiades e, mais geralmente, no projeto de educação grega. O sujeito necessita aprender a ocupar-se consigo no momento em que se encontra na idade crítica na qual não mais tem os pedagogos para ensiná-lo e quando está às portas de entrada do reclame para que assuma as suas responsabilidades diante da *polis* (p. 49). Um exemplo contemporâneo pode ser dado pelo esforço cooperativo que é realizado entre o Estado e a universidade pública na oferta de Cursos de Graduação para professores da rede pública em exercício. Como tal, este é um dos espaços possíveis no qual pode se manifestar o empenho do sujeito (professor-aluno) no cuidado de si³⁰. É neste contexto que o sujeito pode perder a função geral da existência, deixando-se levar pelos aspectos negativos citados anteriormente e recair nas práticas inautênticas do cuidado de si, tais como auto-exaltação, etc.

Quando evidenciamos a possibilidade de uma aproximação negativa do cuidado de si estamos, certamente, cada vez mais nos afastando do contexto histórico de seu surgimento e nos aproximando do contexto no qual situa-se o homem da pós-modernidade. Ainda que Foucault toque nessa questão, que é do desenvolvimento e transformação do conceito, aqui precisamos nos fixar no seu surgimento histórico para que possamos retirar a sua essência e relacioná-la com os nossos propósitos.

A irrupção do despertar da alma a partir do *epimeleia heautou* coloca, como o diz Foucault, a premência da emergência da questão da verdade, de uma alma ou sujeito, dizemos nós. A necessidade de acesso à verdade é o que, para o ser do sujeito, é colocado em questão. No contexto da reflexão platônica, este é o caminho do filosofar, lembrando que, quando Platão escreve sobre ciência, no *Timeu*, interessa ao Diálogo o conceito de ciência verdadeira, no qual não há ainda uma disjunção entre subjetividade, verdade e ciência. É neste âmbito que falamos de ciência verdadeira e de acesso ao

³⁰ Nos referimos aqui ao Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS) e a diversos Cursos de Graduação do Programa Pró-Licenciatura, da Rede Gaúcha de Ensino a Distância (REGESD), todos com apoio do MEC. Ambos visam agregar aos saberes práticos os saberes acadêmicos, trabalhando com a aproximação de ambos.

verdadeiro. Por outro lado, na análise que Foucault realiza da construção do conceito até a pós-modernidade, o que se revela é uma operação de disjunção entre saber e verdade, na qual o sujeito não mais luta para ter acesso à verdade e mesmo salvá-la como no tempo de Leibniz. Aqui Foucault não é o primeiro mestre da denúncia. Antes dele encontramos Nietzsche, Hegel, Freud e Lacan, destacando aqui apenas quatro³¹.

Assim como Sócrates se tornou responsável pela sua condição de sujeito, que é impressa pelo Oráculo, também o pensador de hoje não pode escapar da responsabilidade pela sua condição de sujeito. Inúmeros são aqueles que nos lembram disso, sendo um deles Foucault. Sempre será preciso pagar um preço para que o acesso à verdade seja franqueado. Não se trata de considerar aqui que esse acesso à verdade se dê unicamente pela via do saber descomprometido do modelo da ciência positiva. Goethe já nos mostrava no *Fausto* que o acesso ao saber não é sem risco. O ato de filosofar enquanto pensar serve de modelo para o ato de educar. Não se trata da providência de máximas prontas que possuem a máxima utilidade, mas sim de, em cada ato educativo, colocar em questão a nossa posição de sujeitos.

Ao mesmo tempo, dentro da perspectiva da *epimeleia heautou*, os interlocutores precisam compreender que no seu encaminhar para a questão do conhecimento (*gnothi seauton*) jamais alcançaremos o acesso pleno. A verdade que este lugar permite enquanto iluminação do sujeito sempre terá um caráter parcial. Isto fica mais claro quando vemos que na expressão grega para a verdade, a *aletheia*, temos o prefixo subtrativo *a*, o qual designa que a *Erschlossenheit* (abertura ou revelação), em uma leitura fenomenológica da mesma, nunca será plena ou, ainda, sempre teremos de nos deparar com alguma nuvem ou ar impuro³² que nos impede de ter o pleno acesso à verdade.

³¹ É o que nossa leitura retira de Foucault quando escreve: “Chamemos de ‘filosofia’, se quisermos, esta forma de pensamento que se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso. Chamemos ‘filosofia’ a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos ‘filosofia’, creio que poderíamos chamar de ‘espiritualidade’ o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc, que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (2006, p. 19).

³² Como apresenta Kant muito bem na *Kritik der Reiner Vernunft* (Crítica da Razão Pura). Mesmo assim, ainda que parcialmente, o fenômeno de acesso à verdade, possui um caráter libertador, ou como diria

Esta questão, daquilo que nos permite ou impede o pleno acesso à verdade está no coração da questão da *aletheia*, tal como foi trabalhada por Heidegger e parece estar sendo seguida aqui por Foucault, o que nos demanda uma digressão perpendicular a essa questão no pensamento heideggeriano que retorna ao modo pré-socrático do filosofar.

Ora, quando pensamos sobre a tarefa do pensamento, encontramos que Heidegger (1967, p. 61), ao retomar a imagem descrita numa carta de Descartes, utiliza da imagem de uma árvore para pensar os fundamentos da metafísica, perguntando: qual seria o solo onde fixa, onde repousam as raízes de tal árvore (a filosofia), de onde as raízes receberiam seus nutrientes, qual seria seu apoio? Nisso vemos a busca pelo reconhecimento daquilo que possibilita a existência da árvore, quer dizer, o reconhecimento daquilo que é, de alguma maneira anterior porque torna possível sua existência e, também, busca pelo que vem historicamente, antes da própria filosofia. Bem, para que uma árvore - no caso, um campo de conhecimento - possa vigorar, é necessário que ela encontre espaço para tal. Heidegger identificou/ nomeou como clareira (*die Lichtung*) o 'primordial' para que algo possa mostrar-se. Mas, como nos alerta Heidegger, o que se mostra contém também o que está asilado. Como mencionamos anteriormente no exemplo da árvore, vemos o que está sobre o solo mas não aquilo que se encontra abaixo do mesmo. O que está oculto também faz parte da árvore, também lhe fornece o vigor de que necessita.

O que está oculto é o que nós não vemos. O que está oculto também está fazendo parte da verdade. Este modo de pensar já se encontra nos pré-socráticos, quando para a verdade utilizavam a palavra *aletheia*, palavra que é traduzida por desvelamento, ou seja, abarca, no mesmo, o movimento de velar e des-velar, de mostrar e ocultar. A isso associamos o movimento de saber e ignorância, introduzidos no pensamento Ocidental pelo Mito da Esfinge. Tomando o sujeito como aprendente, temos que ele movimenta-se

Kant, de *Aufklärung* (Esclarecimento). Se, para nos tornarmos ricos precisamos antes atravessar o caminho da humildade e pobreza, tal como Hölderlin ensina por sua poesia, não podemos deixar de nos maravilhar com esta mesma comunhão de espírito aberta para nós no interior do Seminário de Foucault quando ele nos diz que: "a verdade é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. [...] para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito" (FOUCAULT, 2006, p. 21).

entre o saber e não saber e saber (e assim sucessivamente), quer dizer, o empenho do sujeito para aprender/apreender se faz constantemente necessário dado que os entes (as coisas) tendem a manter oculto algo de si.

Desta forma, para que um ente qualquer possa advir diante do homem enquanto tal, em si mesmo, como manifestação e como essência, faz-se necessário que o espaço originário da abertura esteja disponível. Este espaço é a *Erschlossenheit*, a clareira na qual pode germinar a árvore na plenitude de sua disposição para o Ser. Para que ela floresça, tanto a água da chuva quanto o esforço de recolher os minerais e seu sumo pelas raízes, se faz necessário. Peirce diz que o signo faz crescer (*growing*) o espírito humano em um processo de mútua colaboração e dependência. Para que cresça em sua dimensão de árvore com copa, há que esforçar-se a planta. Este é, em certa medida, um dos sentidos possíveis do *cuidado de si*.

Neste acesso parcial à verdade é que podemos identificar os momentos do diálogo geral que aqui sugerimos pela ideia de conversação. Isto porque na perspectiva do termo que será discutido mais adiante na abordagem hermenêutica de Gadamer, a *Gespräch*, muitas vezes designa ambas as situações: diálogo e conversação³³. Ora, nossa perspectiva é aquela que também busca isolar os momentos de conversa entre dois sujeitos que se constitui em um ponto da mais alta significância, como por exemplo, os momentos analisados por Foucault, no diálogo de Platão, da conversação entre Alcibiades e Sócrates, entre discípulo e mestre. Quantas vezes em nossa vida não tivemos diálogos com nossos mestres que re-significaram a nossa posição diante do conhecimento e da existência?

Com Foucault é por *Eros* e *askesis* (ascese), tomadas conjuntamente, que se dá a transformação do sujeito na direção da possibilidade de um sujeito capaz de verdade. Para ele a prática da espiritualidade convivia com a busca da verdade no horizonte da antiguidade grega. Nesse sentido, a questão filosófica do como ter acesso à verdade e a

³³ Em momentos acadêmicos anteriores a esse (de doutoramento) tivemos contato com a obra *Verdade e Método*, de Gadamer, publicado no Brasil pela Editora Vozes, e na ocasião verificamos que um mesmo termo era utilizado, o termo diálogo. Nas re-leituras para o Projeto de Tese, quando trabalhando com a edição espanhola de *Verdade e Método* observamos que Gadamer ora empregava a expressão diálogo, ora a expressão conversação. Para uma precisão conceitual, buscamos na edição alemã e constatamos que o Filósofo emprega tanto *Dialog* s. *Gespräch*. Na edição espanhola encontramos que o emprego de *conversación* se refere a diálogo e fala (1993, p. 677), enquanto que *diálogo* é relacionado a conversação, pensar e pensamento (1993, p. 678).

prática da espiritualidade não estavam separadas. O ato do conhecimento, que resulta no *gnothi seauton* encontrava-se sobrecarregado de uma atitude (prática) de um ato espiritual. Seria o ficar um dia inteiro com os pés nus sobre a terra gelada, ou mesmo o gelo? Ou, seria o de dedicar-se a uma conversação com o outro e, nesse ato, ao mesmo tempo subtrair-se ou retirar-se singelamente de uma demanda de amor? Seriam essas duas situações atitudes espirituais? Ao passo que estas duas possibilidades de situações possuem ainda um caráter ou estrutura de *epimeleia heautou*, ainda abrindo a porta para o *gnothi seauton*, talvez pudéssemos dizer afirmativamente acerca daquelas duas perguntas. O cuidado do outro é desinteressado de si mesmo. Porém ele só é possível com base no cuidado de si. Mais importante que o dizer é construir a possibilidade ética de um espaço do dizer. Esta é a tarefa do mestre, na forma de sua ascese espiritual, vivida por Sócrates.

Foucault (2006, p. 22) nos diz que uma idade moderna da história inicia no momento em que se torna possível acedermos ao verdadeiro e ao próprio conhecimento sem que participe aí qualquer outra possibilidade. Sabemos muito bem que momento é este e que implicações ele tem na constituição do sujeito e da ciência moderna. Quando Descartes alcança demonstrar a máxima exemplar e derivar dela todas as demais proposições de seu sistema, ele dá um dos passos fundadores para a progressiva disjunção entre saber e verdade no caminho da ciência moderna e, ainda mais, deixando do lado de fora a espiritualidade³⁴. Isto significa que, do ponto de vista formal, na modernidade discutimos proposições e seus sentidos possíveis, muitas vezes sem considerar as suas implicações éticas e mesmo espirituais.

³⁴ Descartes (1596-1650), um dos representantes do racionalismo, considerava o homem como um ser imerso no erro dado que nele corpo e alma se mesclam. A partir disso, realizou diversos estudos na tentativa de assegurar ao homem o conhecimento verdadeiro. Para que este ser, formado pela razão e pelos sentidos, pudesse alcançar um conhecimento incontestável, desenvolveu o método da dúvida metódica. Decidido a reconhecer o caminho para o conhecimento verdadeiro, afastando as opiniões, empreendeu, a partir das considerações da Lógica, da Geometria e da Álgebra, na tarefa que resultou nas 4 regras/preceitos do método: “1º) nunca admitir alguma coisa como verdadeira, sem a conhecer evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção e não aceitar nos seus juízos nada que não se apresentasse tão clara e distintamente ao seu espírito que não houvesse ocasião alguma de a pôr em dúvida; 2º) Dividir cada um dos problemas que examinasse em tantas partes quantas as necessárias para melhor os resolver; 3º) Conduzir por ordem os seus pensamentos, partindo dos objetos mais simples, para subir, pouco a pouco, gradualmente, até ao conhecimento dos mais compostos. Supor também ordem entre os que não se sucedem naturalmente uns os outros; 4º) Fazer por toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que tivesse a certeza de nada omitir” (GILSON apud DESCARTES, 1990, p. 30).

Entretanto, qualquer proposição sobre algo pode ter em si uma abrangência ou mesmo implicação ética ou espiritual que não está objetivamente expressa nos seus sentidos possíveis. Um exemplo disso, que podemos dar aqui, são as proposições da ciência quando consideradas isoladamente. Este fato tem como consequência, muitas vezes, que as implicações de um trabalho científico podem extrapolar os próprios âmbitos pretendidos pela própria investigação. Quem diria que as cogitações científicas ao redor da fissão do átomo e, posteriormente, o Projeto Manhattan³⁵ teriam implicações ético-espirituais que estariam além do simples cálculo do número de vidas americanas que seriam poupadas com o uso de apenas duas bombas atômicas? Qual o professor, na academia, que poderia sustentar aqui a necessidade categórica da disjunção entre saber e verdade quando fosse discutir esta temática com seus alunos? Qual o cuidado do outro ao qual ele estaria atentando quando assim procedesse? Qual o cuidado de si que precederia nele a possibilidade dessas proposições?

Aqui a soma dos pré-juízos do pesquisador se volta contra ele mesmo, contra a sua compreensão e, tem como resultado direto, a delimitação de um campo de objetividade de seu pensar, não admitindo nada além disso. Vemos que a formação (*Bildung*) pode funcionar também como uma forma de não ver. Nesse caso não há mestre que lembra, mas somente a disposição do cálculo sobre o real, tal como Heidegger indica em seu estudo *A questão da técnica*, na qual a *Gestell* (quadro, ou imagem)³⁶ se coloca como uma visão antecipada de uma essência da técnica. Nesse sentido, a perspectiva científica tem seu parâmetro acabado na ideia da técnica mecanizada, como um exemplo refinado pretendido para a própria essência da técnica.

³⁵ O Projeto Manhattan, dirigido pelo General Groves e rebatizado pelo mesmo de Distrito de Engenharia de Manhattan, foi o primeiro projeto dos Estados Unidos da América para o desenvolvimento de armas nucleares, em 1945 (durante a Segunda Guerra Mundial). Liderado pelos EUA, contou com o apoio do Reino Unido e Canadá. Não bastasse um projeto para criar, produzir e detonar bombas nucleares, a população das localidades que foram envolvidas em tal projeto (pesquisas em 13 cidades e laboratórios em 3), os habitantes tiveram de evacuar o local, compreendendo do abandono das terras que estavam há gerações na família a desocupação de um colégio interno de rapazes. Ciente da eminência de que a pesquisa sobre fissão nuclear tornar-se-ia em bombas atômicas, a pesquisa do Projeto foi orientada pelo físico estadunidense judeu Julius Robert Oppenheimer.

³⁶ “Diante do que Platão exige da língua e do pensar, neste caso e em outros, o uso que nos atrevemos a fazer agora da palavra *Gestell* para designar a essência da técnica moderna, é quase inofensivo” (HEIDEGGER, 2001b, p. 24).

Aplicando esse esquema ao processo do ensino e da aprendizagem, podemos dizer que quando o professor não considera a necessária conjunção entre o cuidado do outro com o cuidado de si, não mais subsiste qualquer espaço para o *gnothi seauton*, mas somente para o conhecimento dos entes. Tal posição se constitui em uma particular posição ético-educativa, na qual um número pré-fixado de elementos é o que deve ser transmitido e ser verificado, nada além disso. Isso significa que o processo do ensino e aprendizagem se movimentam unicamente dentro de um conjunto pré-figurado didaticamente. Quando uma abordagem de troca entre professor e aluno pauta-se por esta perspectiva, a conversação torna-se obsoleta, senão impossível.

Mas lembramos que, se houve a ruptura entre o exercício da espiritualidade e o fazer filosófico culminando no pensamento moderno, isto não aconteceu abruptamente. Embora tenhamos em Descartes um marco para a ciência moderna, seguindo Foucault encontramos em Aristóteles os primeiros momentos dessa divisão. Identificamos tal momento em Aristóteles, por exemplo, quando da classificação das ciências. Aristóteles funda a racionalidade moderna. Embora possamos identificar momentos do domínio da razão moderna, da razão técnico-instrumental, fazemos referência a alguns pensadores dos séculos XIX-XX que reconsideraram a espiritualidade e o ato reflexivo; reconsideraram a necessidade do empenho do sujeito na sua aproximação com o conhecimento. Referimo-nos aqui, por exemplo, a Kant, Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl, Heidegger. Foucault depreende daí que constitui-se em *falsa ciência* (2006, p. 39) aquela que permitiria um conhecimento sem que fosse necessária a transformação do sujeito. Perguntamos: podemos chamar a isso de conhecimento? É o caso de distinguir conhecimento e saber.

Ao retomar a transformação de um conceito/de uma noção, Foucault distingue três grandes momentos da *epimeleia heautou* (cuidado de si). O primeiro momento teria sido quando o cuidado de si se transformou, se configurou como reflexão filosófica, qual seja, o momento socrático-platônico. Um segundo momento significativo na história desse conceito deu-se nos séculos I e II, marcados pela posição ético-estoica na apreensão romana da questão do cuidado de si como uma prática, a qual incide não somente sobre o espírito mas atingindo o próprio corpo. O terceiro período, e não menos importante, se dá na passagem da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão,

correspondendo ao medievo, na qual o cuidado de si sofre uma transmutação para se tornar um ascetismo que procura negar o corpo e o espírito, através do qual a elevação espiritual se dá através de práticas mortificadoras. O renascimento receberá esta tradição produzindo uma nova reviravolta, dentro da qual a partir de uma progressiva construção da razão, apostará no eu racional a única possibilidade de crescimento humano. Temos aqui metade da conversa, pois a mente sem o corpo, tal como dizia Hobbes (*Leviatã*), nada é.

Se no pensamento antigo, do tempo dos *Diálogos* de Platão, a *melete* funcionava como o jogo do pensamento sobre o sujeito, na modernidade o sistema regulador se dará por meio de uma razão convertida em linguagem produzindo o sujeito imaginário do eu: este é um outro jogo. As regras modernas do exercício e treinamento de certo modo colocam no plano da racionalidade aquilo que, no séc. XIX, funcionava com uma certa mortificação do corpo pelo exercício para o controle das pulsões: a expressão é o *gymnazein*, ou seja, a vaga schreberiana que Freud (1980) identifica no seu grande ensaio sobre a psicose.

Ainda que uma arqueologia orientada filosoficamente acerca dos desdobramentos do cuidado de si na modernidade seria amplamente reveladora dos caracteres psicopáticos presentes em nossa cultura, o nosso interesse, por outro lado, recai sobre o momento inaugural da questão, posto que nele é que se dá a prima valorização da estrutura da conversação para a condução da alma ao encontro da verdade. O trabalho de Foucault incide inclusive sobre as questões da bioética, considerada na objetivação do mundo e do sujeito, apresentando desafios para o pensamento da filosofia ocidental que pretenda abordar tais questões. Entretanto, como nós visamos aqui a estrutura do diálogo, ou melhor, em sua matriz da conversação entre dois sujeitos, somos levados a reter a nossa atenção aos momentos discutidos por ele no contexto da experiência platônica. Serão esses momentos que, junto a outras reflexões, nos conduzem a uma reflexão acerca da relação pedagógica no sistema ROODA³⁷.

³⁷ O ROODA é um ambiente que visa atender a necessidades dos docentes e discentes da UFRGS. O financiamento, para que sua realização e manutenção seja possível, é oriundo do CNPq (CT – Info – Fundo Setorial de Tecnologia da Informação) e da SEAD (Secretaria de Educação a Distância). A realização do ROODA está sob responsabilidade do NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital Aplicado à Educação) e do LIMC (Laboratório de Interação Mediada por Computador), ambos da UFRGS.

A civilização Ocidental trabalha/pensa com diversos estilos de educação desde a antiguidade, e tal caso podemos encontrar no diálogo platônico *Alcibiades I*. Ali tomamos conhecimento sobre algumas diferenças entre a educação espartana e a educação persa. Nesta última os jovens contavam com quatro mestres, sendo eles, (1) mestre da sabedoria, (2) mestre da justiça, (3) mestre da temperança e (4) mestre da coragem. Já os espartanos tinham, na educação, a atenção voltada para “as boas maneiras, a grandeza de alma, a coragem, a resistência, que dá aos jovens o gosto pelos exercícios, o gosto pelas vitórias, pelas honras” (FOUCAULT, 2006, p. 45). A educação aponta para possibilidades de experiências e conhecimentos que cada sujeito teve a oportunidade de aproximar-se. Isto ficou evidenciado na história de Alcibiades, que, querendo governar os outros teria, para conquistar esse lugar, fazer-se valer diante de seus rivais, e viu-se, ao ser estimulado por Sócrates, inferior em comparação aos rivais. O que ele podia fazer diante de sua situação? Como ficar no mesmo nível que aqueles que pretendiam o mesmo: governar os demais? Temos a oportunidade de acompanhar, no *Diálogo*, o método socrático e como, durante este processo, Sócrates leva Alcibiades a dar-se conta que lhe falta *tekhne*. Assim, trabalhar a *tekhne* dentro do cuidado de si, na direção da prudência, seria a possibilidade de equilibrar, de contrabalançar as diferenças. No contexto deste momento histórico, alerta-nos Foucault, o cuidado de si assemelhava-se a uma “necessidade” dos homens livres, portanto, uma necessidade também ligada ao poder. Bem, se na época somente os homens livres tinham o direito assegurado do cuidar de si mesmo, o que não era garantia de que o faziam, quais as condições hoje para esse exercício? Qual seria o momento adequado para cuidar de si mesmo?

Para Foucault, a partir da leitura de *Alcibiades I*, o momento seria aquele em que os pedagogos não mais acompanham os jovens e estes estão se preparando para exercer a atividade política. Lembramos de Kant, quando na *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?* trabalha o caminho para alcançarmos a maioridade, para agirmos com autonomia, momento em que, após ter sido guiado por mestres, nos sentimos aptos a agir de acordo com nosso próprio entendimento. Então, seria o caminho da *Aufklärung* o caminho do cuidado de si?

Pergunta Foucault: “qual é pois o eu de que é preciso cuidar quando se diz que é preciso cuidar de si?” (p.50). Para este pensador a questão que se coloca, a direção da pergunta aponta para o que veio a ser denominado, ao que veio a constituir-se como sujeito. A pergunta que se coloca é: para onde nos levará o cuidado de si pensado às últimas consequências?

Quando lemos os diálogos platônicos e quando lemos *A hermenêutica do sujeito*, de Foucault, identificamos que, no contexto de Alcibiades, os jovens aristocratas tinham em mira vir a predominar sobre os outros, ou seja, encontramos aqui a relação entre prestígio social pelo poder político e o estar em condições de governar. Como mencionamos anteriormente, a educação é uma maneira para ‘estar em condições’. Como estava a educação na época? Anteriormente referimos algumas características da educação espartana e da educação persa. Nos textos a que nos reportamos, encontramos a identificação de alguns problemas colocados na educação ateniense: comparada à educação espartana, aquela não se ocupava, como esta, com a rigidez das regras coletivas. Além disso, o amor e o abandono estão na mesma relação. Falamos aqui da relação amorosa entre os rapazes, relação que se estabelecia num momento de passagem na formação, quando os jovens não mais seguiam as *lições dos mestres* e encaminhavam-se para exercer a política. Em Alcibiades essas duas modalidades não foram cumpridas com êxito: recebera educação de um escravo ignorante e, os jovens enamorados interessavam-se somente pela sua beleza, em outras palavras, o cuidado de si não foi tematizado, oportunizado, exercido nos devidos momentos pedagógicos. Conduzido por Sócrates, Alcibiades pôde dar-se conta de sua ignorância. O que Alcibiades deveria então fazer: aprender a governar a cidade, aprender a arte da retórica para ter os cidadãos apoiando suas ideias? Sócrates aponta para a necessidade do cuidar de si, sendo esta a origem da *Bildung* (formação).

[N]este desnível entre o ‘aprender’ que seria a consequência esperada, a consequência habitual de semelhante raciocínio, e o imperativo ‘ocupar-te contigo’, entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura, de *Paidéia* [...] que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *Selbstbildung* [formação de si], como diriam os alemães, é neste desnível, neste jogo, nesta proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo (FOUCAULT, 2006, p. 58).

Tratava-se então de desenvolver a técnica do cuidado de si e colocá-la em movimento. A ideia de desenvolver técnicas do cuidado de si remonta à Grécia arcaica³⁸. Nesse período referia-se a conseguir obter a verdade dos deuses, mas para isso era preciso ser merecedor de tais conhecimentos, mesmo que através de revelações. Muitas eram as técnicas de purificação e, para tal, exigia-se a concentração da alma. Uma das técnicas para a concentração da alma era a técnica do retiro, na qual o sujeito procurava uma maneira de ficar absorto e assim resistir às provações, fortalecer-se para resistir a tentações vindouras, enfim, mostrar-se digno de aproximar-se da verdade. Temos aqui presente a dedicação da alma e do corpo que, mantendo-se imóveis, concentram-se em si mesmo. Temos a relação intrínseca entre conhecimento e conhecimento de si.

O recolhimento pode ser testemunhado em diversos *Diálogos*, e também n'*A hermenêutica do sujeito*. Dentre tantos, destacamos aqui o *Banquete* e o *Fédon*. Vamos acompanhar Sócrates (*Fédon*, 83a) a atenção do filósofo para com os perigos das sensações e do cuidado da alma.

Eu te direi - Conhecem então os amantes do saber – digo – que quando a filosofia se encarrega de sua alma, está sensivelmente encadeada e aprisionada dentro do corpo, e obrigada a examinar a realidade através deste como através de uma prisão, e não por si mesma, mas ao redor de uma total ignorância, e advertindo que o terrível do aprisionamento é a causa do desejo, de tal modo que o próprio encadeado pode ser colaborador do estar aprisionado. O que digo é que os amantes do saber que, ao encarregar-se da filosofia de sua alma, que está nessa condição, a exorta suavemente e procura libertá-la, mostrando-se que o exame através dos olhos está cheio de engano, e de engano também o dos ouvidos e de todos os sentidos, persuadindo-a a prescindir deles enquanto não lhe fazem uso forçoso, aconselhando-se que se concentre em si mesma e se recolha, e que não confie em nenhuma outra coisa, mas tão somente em si mesma, no que por si mesma capte do real como algo que é em si. E o que observe através de outras coisas que é distinto nos seres distintos, não julgue como verdadeiro. Que o da classe sensível e visível, e que ela [a alma] somente contemple o inteligível e o sensível (*Fédon*, 83 a).

Além disso, vemos a resistência de Sócrates, no *Banquete* diante das provocações que Alcibiades lhe fazia. Por exemplo, quando ao final da ceia, Sócrates queria ir embora e por vergonha Alcibiades concordou mas o envolveu, entabulando em novas conversações e quando aquele manifestou novamente a vontade de ir embora, este,

³⁸ A Grécia Arcaica aconteceu no período entre 776 a.C. e 323 a.C, dos primeiros Jogos Olímpicos até a morte de Alexandre, o Grande.

alegando ser tarde, fez com que Sócrates ficasse (217d). Outro momento em que Sócrates resistiu à tentação sabemos de Alcibiades (219d) quando diz ter feito diversas investidas sobre Sócrates e este, mesmo tendo dormido ao lado dele, não cedeu. Sócrates mostrava-se diferente frente aos demais, também no quesito resistir às tentações o simples exemplo de nunca ter sido visto bêbado, enquanto seus companheiros (vamos lembrar, estamos no *Banquete*) entregavam-se a comer e beber (*Banquete*, 220a). ‘Admiração’ maior Sócrates causou quando, no inverno rigoroso, enquanto alguns nem saiam para a rua, ele absorvido em seus pensamentos, caminhava sobre a neve com os pés descalços, e ainda, quando ficava por horas seguidas com seu corpo imóvel (*Banquete*, 220b-d). Aproveitamos esses exemplos para lembrar que Foucault (2006, p. 64), recorda das advertências de Sócrates sobre o cuidado de si: cuidar de si não é apenas cuidar das próprias sandálias, dos próprios calçados. Olhar para si é o ponto de partida. Cuidar de si, no sentido de atentar para a alma, é ocupar-se consigo mesmo, ocupar-se com o cuidado de si, deixar-se de tal forma tomado na temporalidade do cuidado que o imperativo socrático se torna um organizador da vida. Para Foucault, a evolução das chamadas tecnologias do eu³⁹ sofrem um processo de progressiva modificação no Ocidente. Não se trata aqui de discutirmos essa questão de uma forma absolutamente radical, dado que ela não faz parte do escopo da presente investigação, ainda que a questão da transformação do eu, através de tecnologias ligadas ao cuidado de si, possam ser consideradas como um elemento fundamental nas transformações que enfrentou a modernidade, de Descartes a Husserl.

Seguimos aqui os passos da reflexão foucaultiana, no sentido de observar quais as relações práticas e teóricas relativas a noção de *epimeleia heautou* (cuidado de si) e do *gnothi seauton* (conhece-te a ti mesmo) que podem se constituir no encaminhamento para uma reflexão acerca da questão do cuidado de si no contexto de uma formação acadêmica nos dias de hoje. Isso significa que os contextos estudados no interior do

³⁹ As “tecnologias de si” ou “técnicas de si” são as regras que homens seguiam no intuito de aprimorar o seu eu, convertendo sua vida numa obra. As técnicas de si estavam presentes já na Grécia Arcaica, e Pitágoras era um dos que as praticava, controlando sua respiração para uma maior concentração da alma à fim de liberar-se do corpo, visando o acesso à verdade. Outras técnicas: a) ritos de purificação para poder ter acesso aos deuses e suas mensagens; b) concentração da alma: sendo a alma móvel, necessário evitar sua dispersão; c) retiro: evitar a agitação do mundo exterior; d) prática da resistência: aproxima-se da técnica do retiro e da concentração da alma, foca em suportar as dores e resistir às tentações (FOUCAULT, 2006). Temos nestas práticas a ideia de que o acesso à verdade exige e deve estar acessível a quem empenha-se para tal.

espírito dos diálogos platônicos se nos apresentam como indicações formais de estruturas que, dentro de uma ideia da formação da *Paideia* e do homem, no Ocidente, nos traz até aqui, dentro das salas de aula e diante dos computadores envolvidos em processos de ensino e aprendizagem, a saber, enquanto ensinantes e aprendentes.

Foucault reconhece aí uma questão de caráter formal, quer dizer, pondera sobre a inevitabilidade de debruçar-se sobre o que é o *heautou*, diremos, o eu, do cuidado de si. Esse movimento é observado no diálogo *Alcibiades I*, pois quando a ele é dito que deve ocupar-se com sua alma, considera Foucault (2006, p. 68) que a questão está sendo colocada de modo diferente daquele *d'A República*, dado que nesta a busca está na universalização dos conceitos, enquanto que em *Alcibiades* está para uma investigação em sua própria alma, naquilo que hoje denominamos 'sujeito'. Outro aspecto é: nos diálogos platônicos encontramos, por exemplo, "Sócrates fala a Alcibiades", uma alma que se dirige a outra alma, ou um sujeito que se dirige a outro sujeito através da linguagem. Em enunciações desse tipo temos o sujeito que fala (sujeito da ação) e as partes, a ação do falar. De outro modo, temos o sujeito com aquilo com que ele opera.

Nem toda ação que o sujeito faz é sobre si mesmo enquanto considerando sua alma. Ocupamo-nos com muitas coisas. Lembra-nos Foucault que há as 'mediações instrumentais' (2006, p. 69), ou seja, há ações que o sujeito faz ao lidar com as coisas. Um dos grandes contributos de Sócrates é nos revelar que há uma indissociável relação entre a alma (o sujeito) e as ações que empreende. Afinal, o pedreiro ao trabalhar com o martelo serve-se somente de suas mãos? Não, tal sujeito age porque é constituído por linguagem, serve-se de instrumentos e de seu corpo (FOUCAULT, 2006, p. 69-70).

O esforço foucaultiano consiste em sustentar a perspectiva de uma superação do dualismo que nos ligou à modernidade, buscando com isso uma superação das categorias de sujeito e objeto. Este esforço realizado por Foucault no seu Seminário é algo comum ao pensamento filosófico e epistemológico do século XX. Digamos que ele foi realizado como programa, às vezes epistemológico, às vezes metafísico, às vezes crítico e, por incrível que pareça, igualmente anti-metafísico, quando nos aproximamos da proposta do Círculo de Viena⁴⁰. Ora, o chamado dualismo entre sujeito e objeto, eu e

⁴⁰ O Círculo de Viena era um grupo de filósofos e cientistas, que se reuniam semanalmente. O interesse inicial se deu a partir dos estudos de Moritz Schlick um dos expoentes iniciais do positivismo lógico.

mundo, interior e exterior, etc., foi celebrado pela ciência, inaugurada por Descartes e Galileu, e produziu inúmeros frutos positivos e benefícios para a humanidade como um todo. Em linhas gerais, foi através do dualismo que a ciência conseguiu erradicar uma quantidade inestimável de pré-juízos e afastou, cada vez mais, o homem dos perigos que lhe colocava a natureza selvagem e as dores e sofrimentos inerentes ao nascimento, doença e morte. Foi graças a este impulso de diferenciação entre uma mente que examina e um objeto exterior que é examinado por aquela, que o homem construiu a ciência capaz de fazê-lo alcançar as estrelas.

Ora, não bastasse isso, uma considerável soma de conhecimento humano oriunda das chamadas ciências humanas somente puderam vir à luz graças a radical diferença estabelecida entre sujeito e objeto. Exemplos aqui podem ser muito úteis para o fim de nossa investigação. É o caso quando, os pioneiros da Psicologia conseguem traçar a curva da memória e da atenção, quando, por exemplo, a Gestalt alcança diferenciar originalmente entre figura e forma, entre fundo e primeiro plano, mostrando assim que a atenção humana se constitui em uma função seletiva diante de objetos do mundo. Nesse sentido, não se pode dizer que a estrutura categorial que coloca a diferença, o abismo, a separação, enfim, a oposição entre sujeito e objeto se constitua em um aspecto essencialmente negativo na evolução humana que singrou a estrada da modernidade. De modo algum. As conquistas da modernidade permitem-nos hoje a educação na modalidade a distância via web. Tematizamos um fenômeno contemporâneo tendo a tradição conosco.

A perspectiva que afirma a autonomia do eu diante do mundo e seus objetos alcança o estatuto de organizar os objetos do mundo de acordo com a sua utilidade que lhe é própria. Dizemos com isso que o homem é capaz de servir-se de algo para um determinado fim ou propósito. Este algo, que é disposto pelo eu, de uma dada forma, possui uma utilidade, uma *khresthai*, que significa quando sou capaz de servir-me de algo para um determinado fim ou propósito. Assim posso eu, nos ensina Foucault (2006,

Participaram ainda do Círculo de Viena: Rudolf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Philipp Frank, Friedrich Waissman, Hans Hahn. O Círculo reuniu-se desde pouco antes da Primeira Guerra Mundial até finais de 1936, quando as reuniões foram se dissipando, por ocasião do assassinado de Moritz Schlick. Eventualmente, mas não menos importante, participaram do Círculo de Viena: Kurt Gödel, Hans Reichenbach, Carl Hempel, Alfred Tarski, Willard Van Orman Quine e Alfred J. Ayer. Associa-se também Karl Popper ao Círculo, embora ele não participasse das reuniões, dada sua recepção e crítica às ideias oriundas dali.

p. 70), servir-me de meu corpo, dos órgãos que dele fazem parte e, certamente, de instrumentos, para a realização de uma dada ação. O servir-se de, entra na estrutura de um comportamento, posso usar a minha mão para abrir uma porta, controlar um cavalo, digitar um texto. Em todos esses casos, e muitos outros, Foucault nos mostra que podemos encontrar aí um certo abandonar-se às paixões (*pathos*), aspecto já amplamente discutido por Descartes em seu texto *As paixões da alma*. É por isto que Foucault (2006, p.69) nos lembra que o corpo pode também funcionar como uma mediação instrumental. É o caso quando buscamos estender as propriedades ou capacidades do corpo por meio de próteses, sejam elas diretamente ligadas aos sentidos e suas potencializações, como no caso dos óculos que compensa uma dada deficiência visual, ou ainda quando elas ampliam e potencializam ao infinito as funções do corpo. Tratam-se aqui de mediações instrumentais, nas quais o martelo, o sapato, a harpa, o automóvel e o computador são exemplos. Ao mesmo tempo, o corpo pode funcionar como mediador instrumental na relação com o um e os outros entes intramundanos – pode também funcionar junto aos nossos outros eus, quando, por exemplo, nos relacionamos com o outro servindo-nos de nossos corpos.

Foucault nos mostra que nesta abordagem podemos encontrar o tesouro do sujeito já presente no contexto dos diálogos. Ele nos alerta que, do interior dos diálogos emerge o conceito de alma-sujeito. Vejamos o que ele diz:

Portanto, como vemos, quando Platão (ou Sócrates) se serve da noção de *khrêsthai/khrêsis* para chegar a demarcar o que é este *heautón* (e o que é por ele referido) na expressão “ocupar-se consigo mesmo”, quer designar, na realidade, não certa relação instrumental da alma com todo o resto ou com o corpo, mas, principalmente, a posição, de certo modo singular, transcendente, o sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo. Pode-se dizer que, quando Platão se serviu da noção de *khrêsis* para buscar qual é o eu com que nos devemos ocupar, não foi, absolutamente, a alma-substância que ele descobriu, foi a alma-sujeito. [...] É sendo sujeito, este sujeito que se serve, que tem esta atitude, este tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo. (FOUCAULT, 2006, p 71).

Será a partir do *khrestai*, a questão da instrumentalidade possível, que o *heauton*, o cuidado, pode ser pensado. Para que o sujeito advenha, um cuidado enquanto comportamento prático deve existir em uma dada temporalidade. O sujeito como alma emerge a partir de uma prática que incide sobre o cuidado produzindo como seu corolário o que Foucault chama de alma-sujeito. É o que ele identifica na fala de Alcibíades quando pergunta “O que é si mesmo, que sentido deve dar a si mesmo quando se diz que é preciso ocupar-se consigo?” (FOUCAULT, 2006, p. 72).

Ora, se a estrutura do cuidado de si demanda um comportamento e a emergência de uma alma-sujeito, isso significa que, em uma primeira perspectiva, a *khrestai* pode ter como objeto o próprio corpo, o próprio sujeito, desenvolvendo assim aquilo que mais tarde será designado como hábito ou disciplina. De outra parte, o pensador francês nos indica que o cuidado de si pode manifestar-se em situações nas quais haja a participação do outro enquanto estrutura de uma alteridade benfazeja: o médico, quando cuida e dispõe do paciente como corpo e como outro; a dona de casa, quando executa tarefas que incidem sobre o outro; o enamorado quando organiza todo o seu comportamento em função e para com o outro. Haveria ainda outra forma privilegiada na qual o cuidado de si se manifestaria na perspectiva da libertação da alma e da produção do sujeito. Esta forma nos interessa sobremaneira, dado que ela se encontra, não somente no centro de nossas preocupações, no que diz respeito a presente tese, mas também se situa na evolução do pensar Ocidental. Entretanto esta forma privilegiada deve ser diferenciada de uma outra que muitas vezes a encobre. Heidegger em seu texto *O que significa pensar?* nos alerta que existe uma diferença radical entre um professor de filosofia e um filósofo. A questão é complexa e tende a produzir uma miríade de equívocos, e muitas vezes, gerar resistências e preconceitos: por isso precisamos entrar nela com cuidado. Não seria de modo algum inadequado advertir ao nosso leitor que se faz mister acompanhar o desenvolvimento deste raciocínio antes de antecipar qualquer compreensão.

A diferença pontuada por Heidegger entre o professor de filosofia, que realiza seu trabalho de modo primoroso, e o filósofo, reside no modo como a atividade prática na qual estiver envolvido se relaciona com o objeto último da *khrestai*. É por obrigação de ofício que interessa ao professor o exame cuidadoso do domínio de uma dada

regionalidade por parte dos alunos.

Para que isso possa ocorrer, o professor necessita, muitas vezes, parar, interromper, sustar e desistir da essência que viveria dentro da *khrestai* e então, proceder a um comportamento de exame, muitas vezes objetivo, de seus alunos – chamamos muitas vezes este momento de avaliação didático-pedagógica. O professor precisa viver também a vida do controle, pois, caso assim ele não o faça, não terá como determinar os rumos da aprendizagem que controla ou dispõe, que está sob sua delimitação ou possibilita a abertura. É justamente neste ponto que ele, como professor de filosofia, tão próximo da essência do objeto que o ronda permanentemente, se diferencia do filósofo. Ao filósofo cabe somente a atividade de lançar-se à *khrestai* que circunda o objeto permanentemente, cabe a missão de nunca fugir à essência da investigação que cuida de promover o objeto de seu pensar. Ele nada mais é, dentro de uma linguagem apropriada ao contexto plato-foucaultiano, do que a alma-sujeito. Distinção aproximada pode ser observada quando dos estudos na Graduação e quando na Pós-Graduação, quando, no primeiro momento buscamos nos aproximar do objeto do conhecimento e, no segundo, da essência de determinado conhecimento.

O elemento pretendido por Foucault é designado pelo mestre. Ele nos diz que o cuidado de si sempre tem a necessidade de passar por um outro, pela via de uma alteridade, que é aquela do mestre: “não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 73). O mestre cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo. Ele realiza essa função em virtude do amor que possui para com o seu discípulo: ele encontra neste caminho a via da possibilidade de cuidar do próprio cuidado que o discípulo tem de si próprio. É por isto que as intenções do mestre sempre terão um quê de enigmáticas quando consideradas do ponto de vista do olhar possível do discípulo. A função erótica do cuidado ao quadrado que o mestre deve ter o desloca da posição da alteridade benfazeja para uma alteridade transcendental que é designada por Foucault e pelo estruturalismo lacaniano, a partir de Hegel, como o Outro. Dito de outro modo, quando estamos empenhados na tarefa de educar e ocupamos o lugar de mestre, nossa atenção vai para além de uma transmissão, mas no sentido de uma formação.

Relacionamo-nos com os discípulos, e eles assim nos reconhecem, porque no trabalho está presente também o *cuidado de si*, no sentido de uma atenção para a formação de sujeitos que sejam cidadãos implicados em sua sociedade.

1.2 MAQUINAÇÃO E CUIDADO NA PERSPECTIVA DA COMPREENSÃO E DA TÉCNICA

Se a *khrestai* nos aponta para um comportamento que tem como resultante, na abordagem de Foucault, no processo do cuidado de si, a emergência da alma-sujeito, é porque ela indica uma estrutura fundamental do *Dasein* que o situa junto aos outros e em meio a um mundo. A fenomenologia gadameriana indicará este movimento apontado por Foucault com a expressão de *circularidade do diálogo*, a qual se insere na questão fundamental da compreensão. Mais próximo de nós, temos trabalhos nesta direção, altamente significativos, como é o caso da pesquisa do filósofo brasileiro Ernildo Stein.

Ora, Stein (2003) enfocando essa temática, nos faz ver que o compreender é essencialmente operativo. Isto significa que o ser humano se compreende e se explicita desde sempre – para si e com o outro – e neste processo é que se dá a compreensão do que seja ser. Sem esta compreensão, segundo este pensador, jamais teríamos acesso aos entes, pretendido pelo pensamento científico: uma cadeira, uma pedra, um quadro-negro, um computador e seu sistema de trabalho. No segmento desta reflexão, Petry (2003, p. 336) observa que, sendo a compreensão operativa, ela não pode ser definida como maquínica, pois jamais se dá de forma replicável e, quando retomada, tende a produzir novos efeitos de sentido “no” e “para o” sujeito da experiência.

O fato da compreensão ser operativa, significa que ela se dá dentro de uma estrutura prática no viver do homem, no aí do homem, o que os filósofos chamam de *Dasein*⁴¹. Essa condição operativa da compreensão é a que encontramos no fazer viver o

⁴¹ *Dasein* é um dos conceitos centrais do filósofo Martin Heidegger, e por isso alguns tradutores resolvem deixá-lo no original (Lya Luft, na biografia *Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*; Manuel Jiménez Redondo, *Introducción a la filosofía*) enquanto outros traduzem-no por *ser-aí* (Marco

circuito do diálogo, em qualquer uma das suas múltiplas manifestações, seja quando uma mãe conversa com a criança, seja quando duas crianças, entrando em entendimento sobre algo, cooperam para o brinquedo, seja quando dois filósofos ou cientistas conversam partilhando ideias, ou ainda quando tutor e aluno trocam mensagens em um sistema de educação na modalidade a distância.

Por outro lado, o aspecto lógico-negativo do maquínico, diz respeito a clara repetição ou replicabilidade dentro de uma série finita ou infinita de possibilidades. Ela indica o legado da modernidade que passa pelo mecanicismo e chega até nós via a cibernética e a etologia que postulam que, inclusive, o comportamento humano pode ser entendido a partir de estruturas calculáveis. O maquínico indica o aspecto formal inclusivo da ciência moderna, na metáfora do livro da Natureza, presente na obra de Galileu⁴² e a estrutura do calculável que rege o pensamento do século XIX, que aspira aplicar sobre as ciências do espírito a racionalidade das ciências empírico-matemáticas (GADAMER, 1993).

Para além da maravilha do legado do método científico galileano, o desenvolvimento da modernidade pensado por Heidegger, indica como um dos resultados da objetivação científica acima mencionada, a qual só visa o ente e mais nada, a maquinação identificada como violência, poder e dominação. Na *Meditação* (2010)⁴³, ele nos diz que a maquinação designa a *factibilidade do ente*. Ora, factibilidade do ente significa a necessidade de que o ente possa vir a ser encontrado dentro do conjunto de todas aquelas coisas capazes de advir no mundo fáctico, remetendo assim o ente exclusivamente ao âmbito da experiência, da replicabilidade e, fundamentalmente, de sua possível identificação, classificação, organização, modificação e aniquilação. Com isto maquinação para Heidegger designa a possibilidade de uma totalidade constituída que determina os entes constituídos no conjunto de sua efetividade: é o erigir-se algo com vistas a que tudo que seja previsto dentro do método (científico) possa ser realizado nele e com ele.

Antônio Casanova, em *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude e solidão*; Márcia de Sá Cavalcante, em *Ser e Tempo*). Este conceito carrega a noção de que o ser constitui-se pela sua existência. Temos um sujeito que é ser-com, ser-em, ser-para; também onde passado-presente-futuro co-existem.

⁴² “Os matemáticos começam a perceber que o pensamento matemático pode ir além da mera descrição da essência da Natureza” (PETRY, 2003, p. 51).

⁴³ Curso dos anos 1938-39.

Toda a disposição aqui evidenciada no conceito de maquinação colocado por Heidegger identifica o poder de um domínio, no qual se dá o conjunto da totalidade das coisas que são disponíveis (entes) e, a partir do qual é que devem ser pensadas as ações a serem realizadas. Esta condição implica em uma dignidade e uma velocidade. Dignidade, no sentido fenomenológico, porque indica um conjunto definido de elementos que são tratados pelo âmbito coberto do método científico. Uma velocidade porque, com o avanço da tecnologia é capaz de realizar a coleta e o processamento do domínio digno em um espaço de tempo cada vez menor. O exemplo acabado e refinado da maquinação, em seu sentido positivo, é o computador, o qual opera em seu sistema lógico-operacional com uma série finita de elementos e possibilidades, produzindo uma série quase indeterminada de manifestações (imagens, sons, cálculos, ambientes e *bugs*), a cada vez de forma mais eficiente e em menor espaço de tempo, em função do acréscimo do poder de processamento. Do ponto de vista negativo, o exemplo acabado da maquinação, pode ser encontrado na bomba final, tal como já discutido anteriormente.

A emergência do diálogo mediado pelo computador está situada na possibilidade da capacidade positiva da maquinação, isto quando, motivado por um impulso criativo e subjetivo dos próprios cientistas da computação, o computador não era aceito como uma máquina de calcular que estivesse a serviço ou do capitalismo ou da promoção da guerra. Petry (2009b) nos mostra que cientistas da computação como, por exemplo, Ivan Sutherland, já entre os anos de 1959-63, em sua tese de doutorado no MIT estava preocupado no desenvolvimento do computador como uma máquina artística, tendo desenvolvido o *Sketchpad*, o ancestral dos programas de modelagem tridimensional. Nesse sentido, o *Sketchpad* visava a modelagem de uma ferramenta que se destinaria ao uso de artistas, professores e crianças para a expansão da criatividade humana.

Se por um lado, observamos que a ciência é lida em seus aspectos deletérios por Foucault, Heidegger e outros, como um saber sem sujeito, que se dirige unicamente ao ente, observamos também que, a partir de motivações subjetivas, pesquisas na área de ciências da computação procuraram realizar o caminho de volta para a subjetividade, tal como no exemplo de Sutherland. Buscando uma interpretação das intenções do cientista, ao produzir um software de computação destinado a produção de cultura e

arte, ele realiza o movimento de tentativa de recuperação do cuidado de si através do conhecimento do ente (computador). Produzir um desenho ou um objeto em 3D significa exercer as capacidades subjetivas inerentes ao humano. O que precisamos agora é encontrar o caminho que será capaz de nos conduzir do binômio discutido por Foucault, do cuidado de si e do conhece-te a ti mesmo, para o ambiente de operação da estrela da cibernética: o computador. Seria como se encontrássemos a coruja mecânica de Athenéia. Será pelo retorno ao contexto da discussão do pensador que busca o diálogo com sua plateia, relacionando com outros pensares, que encontraremos a nossa resposta.

Foucault pensa a expressão “cuidado de si mesmo” a partir do grego *epimeleia heautou*. Este conceito é pensado por ele como complementar ao grego, *gnothi seauton* “conhece-te a ti mesmo⁴⁴”. Esta dupla conceitual emerge na análise que Foucault realiza dos diálogos platônicos, especialmente o diálogo *Alcibíades I*. O núcleo central nesse diálogo que é de interesse conceitual para Foucault, gravita ao redor do diálogo entre Sócrates e Alcibíades, como o diálogo entre o mestre e o discípulo. No contexto desta relação inter-subjetiva de um diálogo entre mestre e discípulo, no interior de um dos diálogos de Platão, inúmeros elementos são desenvolvidos, dentre os quais salientamos inicialmente a formulação de um conceito de sujeito presente no texto platônico como a resultante do cuidado da alma, no momento do despertar para o princípio de toda e qualquer vida racional, aqui não divorciada ainda da possibilidade da meditação, mas integrada em uma Paideia que tenha como seu *telos* uma espiritualidade que encontre a verdade como a iluminação do sujeito através de uma travessia do “conhece-te a ti mesmo”.

⁴⁴ Tal inscrição encontrava-se num dos locais importantes da vida grega, da comunidade, indicando regras para a consulta ao oráculo - não continha ainda o sentido filosófico posterior. Quais eram as regras, os preceitos? Nada em demasia; quando vem consultar os deuses não faça promessas, não te comprometa com coisas que não poderás honrar; cuida de ver em ti o que tens precisão de saber o que aconteceu que a tradição apontou-nos o “conhece-te a ti mesmo”. Foucault relaciona a *epimeleia heautou*, o cuidado de si mesmo, o ocupar-se consigo mesmo com a inscrição no templo de Pito, em Delfos, “conhece-te a ti mesmo”, considerando a história da filosofia. Assim, temos a origem para a relação sujeito e verdade, para a questão do sujeito, seja questão do conhecimento para o sujeito ou do conhecimento do sujeito por ele mesmo.

De certo modo, o desenvolvido por Foucault do cuidado de si como o contraponto benfazejo do “conhece-te a ti mesmo” estaria no mesmo caminho que o pensado por Gadamer (1993) com o conceito de experiência estética, dentro do qual o cuidado de si conduziria a alma num sentido de uma formação (*Bildung*) que se consumaria na ideia de um sujeito pleno da *polis*: aquele que, tendo cuidado de si é capaz de cuidar dos outros. Em uma linguagem mais próxima ao nosso contexto pragmático, diríamos: para educar, ou ser um agente do processo educativo, é necessário antes educar-se. Por mais inusitado que possa parecer, esta ideia parece ressoar o pensamento de Hölderlin pela via da reflexão heideggeriana: “entre nós tudo se concentra sobre o espiritual, nos tornamos pobres para advirmos ricos” (Hölderlin apud Heidegger, 2008, p. 93).

Como fazer a passagem da pobreza para o torna-se rico? Até o momento a via que se nos apresenta a ser percorrida é a do cuidado de si. Para compreendermos esta perspectiva dentro de um alcance maior iremos pensá-la em relação a *Sorge* (cuidado) heideggeriana.

1.3 FOUCAULT E A *SORGE* HEIDEGGERIANA

Ao utilizar a palavra *cuidado*, dentro da expressão grega *epimeleia heautou*, que seria traduzida como *cuidado de si*, estaria Foucault recuperando, dentro de um contexto especial, a *Sorge* heideggeriana? Dentro de uma tradução alemã, o *cuidado de si* é traduzido por “*Die Sorge um sich*”. Ora, a possibilidade de que um conceito possa funcionar como questão colocada por um autor e a ser trabalhada posteriormente por outro, muitas vezes é designada como uma *angústia da influência*, aspecto desenvolvido por Bloom (2002), em seu livro *A angústia da influência*.

Se o foco original da investigação de Bloom situava-se na perspectiva de analisar a influência que poderia ter um poeta sobre outro, tal como um fantasma pairando sobre a alma corpórea de outro, a sua meta nuclear era a de “acabar com a idealização de nossas versões oficiais de como um poeta ajuda a formar outro” (2002, p. 33). A *angústia da influência* funcionaria muitas vezes como uma resposta. Esta é a

perspectiva de leitura adotada pelo crítico António Pinho Vargas (2009)⁴⁵, quando nos aborda os *Noturnos de Chopin* (1800) que fazem parte do cânone de um conjunto de peças com presença regular nos concertos e nas edições discográficas de grande sucesso.

Segundo a pesquisa do crítico, o primeiro compositor de cânones foi o irlandês John Field (1782-1837), anterior a Chopin. Segundo sua análise, o criador da *forma* foi suplantado pela forte resposta, isto no sentido de Bloom, do influenciado. Aqui o sentido do conceito interpretativo histórico parece se colocar na mesma linha do trabalhado por Gadamer (1998)⁴⁶, como a dialética da pergunta e da resposta que se encontra presente dentro do conceito ampliado de diálogo. Ao criar uma dada forma musical, Field abre o campo da possibilidade de uma pergunta que recebe uma forte resposta por parte de Chopin, a qual chega inclusive a suplantar historicamente o momento inaugural da forma, produzindo o que os fenomenólogos chamam de *soterramento da coisa*⁴⁷.

Mas para entendermos o que ocorre entre a *Sorge* heideggeriana e a foucaultiana, precisamos tornar clara a relação conceitual entre ambas e organizá-las em um esquema prático. Veremos que ambos a constroem a partir e dentro do contexto grego do pensar. Enquanto o segundo irá buscar o seu conceito no interior do contexto dos *Diálogos* de Platão, o primeiro realizará um passo histórico mais atrás, e irá recolher a ideia do *Cuidado (Sorge)*, construindo-o no circundar o pensamento mítico grego referido pelo filosofar pré-socrático. Os aspectos centrais do conceito de *cuidado* em Foucault já foram desenvolvidos acima, restando-nos aqui a tarefa de apresentarmos o que

⁴⁵ Vargas, António Pinho (2009), *A angústia da influência*, Artigos Meloteca 2009. In: http://venus.dns270.com/~meloteca/pdfartigos/antonio-pinho-vargas_a-angustia-da-influencia.pdf

⁴⁶ Ainda esta questão da *pergunta* e da *resposta* é trabalhada por nós no contexto do *cuidado de si* no *diálogo* e na *conversação*.

⁴⁷ O conceito negativo de *soterramento* é utilizado na fenomenologia hermenêutica para designar quando algo ou alguma ideia ou conceito está quase que irremediavelmente perdido para a consideração contemporânea de sua tematização. Um exemplo próximo interessante é a utilização, por parte dos cientistas da computação e, inclusive por parte dos artistas computacionais, da ideia de operação booleana, na qual dois objetos podem ser fundidos em um terceiro, ou um objeto pode arrancar uma parte de outro desde que esteja realizando com ele uma intersecção e, ainda, um objeto pode ser construído considerando apenas as partes que se interpenetram de dois ou mais objetos. Ora, esta operação é, do ponto da ciência da computação uma mera operação algébrica com base em algoritmos. Na formação e discussão da ciência normal dos computacionais em nenhum momento da questão se remete ao trabalho lógico-matemático de Georg Boole, *Análise matemática da lógica*. O soterramento pode ser com ou sem possibilidade de recuperação por uma análise fenomenológica. Mais detalhes sobre isso, ver em: PETRY (2003).

pensamos ser fundamental no conceito em Heidegger para desenvolvermos a ideia da relação entre os dois. Todo um capítulo em *Sein und Zeit* é dedicado ao problema do cuidado face ao *Dasein*. Trata-se do Sexto Capítulo (Primeira Seção), que compreende os parágrafos 39 a 44. Heidegger irá desenvolver toda uma reflexão, a qual irá culminar na ideia de que o cuidado como ser do *Dasein* o levará à possibilidade da abertura como *aletheia* (verdade)⁴⁸.

Lembramos aqui que este horizonte da pergunta pela verdade se constitui no fundo cromático sob qual Foucault abre o seu Seminário *A hermenêutica do sujeito*. Talvez não se trate no atual espaço aqui delineado de nossa reflexão abrir uma extensa e densa reflexão sobre a questão da *Sorge* em *Sein und Zeit*. Entretanto, alguns pontos essenciais que se conectam com as nossas preocupações sejam talvez igualmente essenciais. Ora, historicamente na leitura de *Sein und Zeit*, esta parte se tornou, senão a mais importante, uma das mais trabalhadas pelos pesquisadores. Por exemplo, o pensador Ernildo Stein dedicou uma década de seu ensino na Pós-Graduação em Filosofia Contemporânea na UFRGS a trabalhar o *Sexto Capítulo da Primeira Seção de Sein und Zeit*, culminando com a publicação do livro *Seminário sobre a verdade*⁴⁹.

O *Cuidado* na fenomenologia hermenêutica deve ser entendido a partir da noção originária de temporalidade. Para realizar a apresentação do cuidado, Heidegger reconta a história do mito, isto porque interessa muito mais o caráter prático ligado ao conceito do que antes uma epistemologia deste. O mito apresentado por Heidegger⁵⁰ é resolvido quando *Cronos* decide que *Cuidado*⁵¹ é aquele que terá em si a responsabilidade de

⁴⁸ O conceito de *altheia* redescoberto por Heidegger é-nos importante porque aponta para uma característica da verdade, das ciências, do conhecimento. O radical ‘a’ nos indica a privação de algo e, no caso do termo, a privação da revelação é o seu ocultamento. Assim, quando buscamos pela verdade devemos ter presente que ali há uma tendência para o seu ocultamento. Trabalhamos assim numa direção diferente de uma ciência positiva.

⁴⁹ STEIN, Ernildo. *Seminário sobre a verdade: lições preliminares sobre o § 44 de Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1993.

⁵⁰ Na obra *Sein und Zeit* (Ser e Tempo), “§ 42. A confirmação da interpretação existencial do *Dasein* como cuidado a partir da própria interpretação pré-ontológica do *Dasein*”, páginas 197-198 da edição alemã e páginas 263-264 na edição brasileira.

⁵¹ A edição brasileira opta pela tradução de *Cura* para o termo alemão *Sorge*. Aqui novamente ressurgem o problema da questão da correta tradução dos termos filosóficos. A comunidade filosófica tem acirradamente se degladiado por causa da tradução de termos heideggerianos fundamentais, tais como *Dasein*, *Sorge* e outros. Ainda que não trate de nosso propósito esta questão, ela em si mesma um tema para uma gigantesca pesquisa, somos obrigados a realizar uma escolha que contenha elementos noemáticos e éticos. Nos alinhamos com a proposta de tradução que é trabalhada pelo grupo de pesquisa do CNPq, Centro de Estudos Integrados Fenomenologia e Hermenêutica II, liderado pelos filósofos Robson Ramos

Humus enquanto ele vivo estiver. Enquanto que *Júpiter* ficará ao final com as ideias (o espírito) que lhe são devolvidas e, *Gaia*, com o corpo (matéria prima com a qual é construído o corpo), somente restará a *Cuidado*, o período de vivência de *Humus* durante a sua permanência transitória sobre *Gaia*, compreendendo o período (histórico) que se processa entre o *nascimento* e a *morte*⁵². Este período é o qual delimita o âmbito da historicidade que define e molda o *Dasein*, também como ser para a morte. Heidegger, na sequência do mito nos diz que o *ser-no-mundo* está marcado pelo *Cuidado* na medida do Ser. O *homem*, o *homo*, não por causa do seu Ser, mas porque está constituído, ou construído, pelo material com o qual foi feito por *Cuidado*: para alguns o *barro*, para outros a *terra úmida* e, para a fenomenologia, o *humus*.

O essencial neste caso é que, sob uma base de algo capaz de ser modelado, o homem recebe uma forma. O receber uma forma é aquilo que se dá pela continuada ação sobre uma base: eis o sentido prático-formal do *Cuidado*. *Cuidado* consiste na ação continuada e intencional sobre algo, de conduzir e acompanhar este algo de um ponto a outro sem des-cuidar dele, sem abandonar a atenção sobre ele. Por isso o *Cuidado* se aproxima muito da ação do artista que modela e esculpe no material a forma dos deuses. Porém, para além da ação sob a forma externa de um material, o *Cuidado* é

dos Reis e Ernildo Stein. Para este grupo de pesquisa, o termo *Dasein*, ainda que possa ser traduzido por *ser-aí* e *estar-aí*, é deixado em seu original alemão devido ao fato de ser considerado um constructo filosófico. Já o termo *Sorge*, é traduzido pela palavra de uso corrente na língua portuguesa, *Cuidado*. Assim, diferentemente da prática da tradução brasileira que trabalha com os termos *presença* (*Dasein*) e *Cura* (*Sorge*), nós nos remeteremos ao texto em alemão, sempre indicando a sua pontualidade na edição brasileira e utilizando a formulação da escola de leitura à qual nos filiamos. Além disso, já em nosso trabalho de graduação em filosofia, nos dedicamos a uma leitura comparatista de *Sein und Zeit*, apontando as diferenças para com as abordagens na tradução brasileira: SANTOS, Vanice dos. *Em torno do parágrafo 44 de Sein und Zeit*. 1995. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia - Licenciatura Plena) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1995.

⁵² O mito do *Cuidado*, trabalhado por Heidegger, é recolhido de uma antiga fábula recolhida por Goethe das Fábulas de Higino. Ele a trabalhou intensamente para a segunda parte de seu *Fausto*. A estrutura do mito oferecida por Heidegger é a seguinte: "Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro (*humus*). Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco de barro-humus e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse (lhe desse) espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse colocado o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a *Gaia* (Terra). Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro-humus, material (retirado) do corpo da terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: "Você, Júpiter, que deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, que deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará ela sob seus cuidados enquanto viver. E uma vez que entre vocês se dá uma acalorada discussão acerca do nome, decido eu: que esta criatura seja chamada de *Homo* (Homem), isto é, feita de *humus*, que significa terra fértil".

pensado também no interstício da permanência do *Dasein* no mundo, dentro da qual entram igualmente todas aquelas práticas que visam a condução de si mesmo, o que abre a possibilidade de Foucault falar de um *Cuidado de si*, não sem a expressa autorização de um Sócrates (*epimeleia heautou*) e o consentimento de um Heidegger.

1.4 DIÁLOGO E CONVERSAÇÃO EM *VERDADE E MÉTODO* NA DIREÇÃO DO CUIDADO DE SI

Até agora nos dedicamos a apresentar a ideia do cuidado de si na leitura da tradição fenomenológica realizada por Foucault. Aprendemos com ele que o cuidado de si somente pode ter a sua emergência verdadeira dentro de um circuito de diálogo que se estabelece entre o mestre e o discípulo. A apresentação dos diálogos platônicos foi ali fundamental, revelando, dentre outras coisas, que a atividade do pensar filosófico, a qual era tradicionalmente exercida no plano da oralidade, passa a subsistir no plano dos escritos na forma do diálogo.

Conseguimos observar que a estrutura do diálogo apresentou-se como a recuperação do momento vivido pelos sujeitos que estavam engajados na busca do verdadeiro, bem como igualmente florescia, na atividade paralela da correspondência realizada entre os sujeitos do diálogo. A partir daí, identificamos algumas estruturas promotoras da ideia do cuidado de si, sendo particularmente interessante a estrutura do comportamento prático que florescia a partir da *khrestai* e que se constituía na promotora fundamental da emergência da alma-sujeito. Foi então que descobrimos que a emergência da alma-sujeito, como resultante do cuidado de si era o objeto final de uma relação dialógica entre mestre e discípulo. Com a ideia de maquinação vimos identificar que as estruturas práticas que compõem a compreensão, necessitam ser diferenciadas das estratégias normativas da era da técnica. Com isso foi possível a incorporação dos produtos positivos da modernidade, a saber, o computador e os softwares que constituem a sua existência efetiva. Foi então que a ideia de um enriquecimento no caminho do cuidado de si foi tornada possível, a partir das ideias de *Bildung* e humildade, que devem estar presente no conhece-te a ti mesmo.

Com isso alcançamos relacionar modestamente a *Sorge* heideggeriana com o cuidado de si foucaultiano. Elas foram vinculadas por meio da específica estrutura prática que o próprio cuidado tem em si mesmo em uma dada temporalidade. Com isso, o sujeito interessado na questão pode advir como um *Dasein* que está na verdade, mas jamais a tem. O desenlace de nossa amarração nos fez encontrar a ideia de que o cuidado deveria ser pensado como a estrutura prática que delimita o interstício da permanência do *Dasein* no mundo. Assim, esta estrutura deve emergir como algo a ser considerado na direção de um pensamento que a mostre como o diálogo que subsiste entre dois sujeitos no mundo. Será sobre exatamente este ponto que nos encaminharemos agora, pensando acerca da participação do diálogo na direção de um cuidado de si no processo da produção de uma maioria. Aqui Gadamer será o nosso guia maior.

Gadamer toma a ideia de diálogo no contexto da tradição do pensamento Ocidental transmitida, na sua maior parte, através do texto escrito. Ele segue nesse sentido os passos de Schleiermacher, não aceitando as restrições colocadas pelas línguas. Para ele, o que deve ser retido, capturado, compreendido, “não é a literalidade das palavras e seu sentido objetivo, mas também a individualidade de quem fala e, conseqüentemente do autor” (GADAMER, 1993, p. 239). Importa para a fenomenologia hermenêutica de Gadamer, o alcance do texto que pode ser capturado pela significância da linguagem na forma da conversação. O fundamental é alcançar o esforço de compreender a série de ideias que irrompe no esforço vital do outro, inclusive em conexão com os seus contextos de produção, de natureza evidentemente diferentes.

Dentro de uma dialética da pergunta e resposta que coloca o leitor dentro de um circuito de conversa com a tradição (o escrito), ele nos mostra que a relação com a compreensão se manifesta na forma de “uma relação recíproca semelhante à de uma conversação” (GADAMER, 1993, p. 456). O texto não fala a seu leitor como um “tu” falaria em viva voz à um “você”, certamente. É a função da leitura que faz com que o texto, pela via da compreensão, advenha ao campo da fala, a partir de seu seguimento. Trata-se aqui daquilo que ele designa como *a fusão dos horizontes que se deram na compreensão* em um desempenho genuíno da linguagem – a conversação entre a

pergunta do texto e a resposta do leitor em sua leitura-intérprete. E diz ele:

Se tentarmos considerar o fenômeno hermenêutico, segundo o modelo da conversação que tem lugar entre duas pessoas, o caráter de unidade e o de orientação entre essas duas situações aparentemente tão diversas, como são a compreensão de um texto e o chegar a um acordo numa conversação consiste sobretudo no fato de que toda compreensão e todo acordo tem presente alguma coisa que está postada diante de nós. Da mesma forma que nos pomos de acordo com nosso interlocutor sobre uma coisa, também o intérprete entende a coisa que lhe diz seu texto⁵³ (GADAMER, 1993, p. 457).

A coisa que se coloca entre Alcibiades e Sócrates no diálogo é o cuidado de si, no aspecto de que é ele que é conduzido na conversa para sair da pobreza e alcançar a riqueza do encontro da alma com a verdade. Lembrando aqui que Platão, n^o *A República*, nos ensina que a dialética consiste num método através do qual conseguimos arrastar a alma do lodo bárbaro na direção da verdade (VII, 533 c-d).

A compreensão da coisa - no nosso caso, o cuidado de si -, dá-se necessariamente de forma linguageira, continua ele, mas não de uma forma objetivada e positiva, mas no sentido de, na conversação, fazer vir à fala a própria coisa⁵⁴ e seus múltiplos sentidos e possibilidades, quer se trate de interlocutores presentes ou de um texto. Aqui o acordo segue a via de uma transformação comum rumo a um partilhar de uma compreensão que somente pode subsistir com a presença da dupla de interlocutores, ou com a dupla texto e seu leitor.

Ora, ninguém poderia responder a pergunta acerca de quando se processa a primeira compreensão de sentido por parte de uma pessoa, a primeira abertura de sentido, a sua entrada efetiva no circuito da linguagem. Sempre tratamos do uso da linguagem já dentro de seu uso mesmo e, a ideia de uma competência linguística aqui somente poderia ser pensada dentro de um processo no exercício da própria linguagem.

Se Gadamer está interessado em perguntar-se como o jogo mundano da linguagem se conjuga com o jogo da arte, como eles se relacionam, é porque ele visa mostrar o como a coisa é capaz de advir ao sujeito em ambas. Para ele, a troca de correspondências, por exemplo, mostraria a continuação do diálogo através de outros meios (GADAMER, 1998, p. 14).

⁵³ Tradução nossa.

⁵⁴ Coisa quer dizer aquilo que se mostra, aquilo que está em questão.

Da mesma forma, a leitura de um texto, de um livro, que aguarda resposta pelo leitor, seriam momentos de abertura de diálogo nos quais *algo vem à fala*. É neste sentido que, todos os recursos que propiciam a extensão do processo comunicativo poderiam ser pensados ao modo do diálogo, no qual pergunta e resposta os colocariam como o movimento da promoção do circuito hermenêutico (linguagem) no qual algo advém diante dos sujeitos. A linha seguida pelo pensamento do filósofo nos colocaria na posição de identificar o uso do computador, seja no processo de escrever textos, de enviar e-mails, de responder a provocações em Fóruns, etc., como lugares genuínos da abertura de sentido nos quais prospera o diálogo e concordância diante da coisa.

Por outro lado, ele nos diz que a reprodução pode advir como uma interpretação (GADAMER, 1998, p. 24) genuína. É o caso de um executor de uma partitura musical quando a executa: ao mesmo tempo que faz viver as notas inscritas nela ao modo de uma reprodução a mais perfeita possível no momento, lhe empresta o estilo de sua particular execução, produzindo assim, pela sua ação e arte, a interpretação em ato como o resultado da dialética da pergunta e resposta. Executor e autor inserem-se então em um circuito de diálogo – mesmo que distanciados no tempo ou no espaço – na apresentação da coisa diante de si e dos outros que o acompanham (GADAMER, 1998, p. 24-25).

O exemplo poderia percorrer os exercícios escultóricos ou pictóricos nos estudos artísticos igualmente. Poderia da mesma forma percorrer a recolha de pensamentos e poesias que são declamadas em encontros poéticos em bares e saraus e, mesmo quando realizado a dois secretamente. Tudo isso é correto! Mas ele também pode ser encontrado quando alguém lê a correspondência que outro lhe envia e, com isso, reproduz e faz viver o ato locucionário de seu companheiro de diálogo, na resposta que sua leitura produz. Mas a correspondência terá algo mais, pois ela possui sempre um destinatário elegido, comprometido nas próprias estruturas do conteúdo da correspondência e sua incidência ilocucionárias. É neste caso que a troca de correspondência entre dois sujeitos recupera o sentido vivo do diálogo original, aquele que procurou plasmar Platão na construção do pensamento filosófico grego, como já indicado por nós. Ao ler o escrito do outro na forma de uma correspondência, o leitor coloca-se diante da tarefa hermenêutica de reconstruir as suas intenções, a de compreender o que ele tinha em

mente ao escrever para. Intenção e demanda subsistem no corpo da estrutura de uma correspondência. É o caso quando dois amigos trocam e-mails e, igualmente, quando professor e aluno encontram-se às voltas com suas caixas de e-mails (*mail posts*), ocupados em dar continuidade a uma troca de ideias entre si.

Ora, todo texto objeto de uma experiência de leitura experimenta um crescimento ontológico e, somente pela leitura de um leitor é que ele recebe a sua plena atualização (GADAMER, 1998, p. 26). Toda leitura tem como meta a ultrapassagem dos vestígios enrijecidos da palavra na direção da promoção de seu sentido propriamente dito. Ao ler-se um texto (uma carta, um e-mail), recupera-se a cada vez o sentido originário do diálogo no qual vinculam-se em um circuito de compreensão autor-texto-leitor. Um exemplo que poderia ser dado consiste na entrada de elementos gráficos que se associam ao corpo do texto das mensagens, como por exemplo as inúmeras expressões afetivas que figuram nos e-mails, construídas com os próprios caracteres tipográficos: ☺ ;-) ☹ ;-(. Estes caracteres tipográficos ultrapassam, como diz Gadamer, a literalidade das palavras e seu sentido objetivo, abrindo o campo da expressão da individualidade de quem fala, em uma visual aproximação afetiva com o outro.

Quando a conversação entre os sujeitos move-se na compreensão do escrito, como por exemplo, sobre um texto que é partilhado e lido por ambos, ela reside na possibilidade de compartilhar um sentido possível em si mesmo, sem que necessite recorrer a um retorno à subjetividade idiossincrática do outro. Gadamer nos diz então que aqui a tarefa hermenêutica não se constitui em fazer frutificar uma *comunicação misteriosa entre as almas*, mas sim a participação a ser alcançada de um sentido comum, ainda que provisório (1998, p. 75). Aqui estamos no domínio do ato educativo no qual a leitura de textos e a sua compreensão são fundamentais.

Próximos fisicamente ou relacionados através de suportes digitais, leituras de um mesmo texto podem se encontrar no sentido comum que constitui o entendimento que o texto deve primariamente receber do seu lugar inscrito na tradição. Trata-se aqui de um entendimento sobre a coisa-texto que dirige a ambos uma pergunta pelo seu sentido. Dois sujeitos podem muito bem desenvolver suas leituras e pontos de vistas sobre um texto em um *Fórum* ou *Chat* de discussão, deixando o registro de suas leituras e trocas

de ideias na forma de várias postagens. O crescimento ontológico que a leitura e debate ao redor do texto promove, expressa-se no encontro e acordo dos elementos que permitem apreender em comum o sentido que o texto lhes endereça. Mesmo as chamadas “intuições poderosas” que podem emergir no diálogo, se dão no interior de um contexto ontológico que suporta os sujeitos em uma leitura e diálogo e jamais poderiam ser pensadas a não ser dentro de seus limites.

Aqui se esboça uma advertência aos sujeitos que estão empenhados em um diálogo suportado por uma leitura de um texto. Gadamer nos diz que se quisermos compreender não podemos abandonarmos cegamente à causalidade de nossas próprias opiniões, para cada vez mais obstinadamente não darmos mais ouvidos à voz do texto e, conseqüentemente, a de nosso interlocutor (1998, p. 80). Esta posição é aquela que resiste a emergência da coisa partilhada pelo diálogo, na verdade, constituindo-se na negação do diálogo e a afirmação do monólogo interno como a sede da verdade sobre a coisa. Ela acopla-se frequentemente àquela burocrática, quando encontramos sujeitos que apenas se preocupam com o cumprimento de uma tarefa, sem considerar as dimensões de sentido nela presentes, seja quando respondemos uma carta ou e-mail sem o genuíno interesse na coisa que busca se apresentar diante de nós, seja quando apenas cumprimos uma obrigação, tendo em mente que gostaríamos de estar fazendo outra coisa ou mesmo estar em outro lugar como, por exemplo na praia.

O processo educativo reclama um comprometimento de sujeito face ao seu companheiro de diálogo na coisa. Dentro dele, encontra-se a disposição para a abertura de um espaço para a expressão das dúvidas e questionamentos inerentes à coisa e o compartilhamento (no sentido de construir um partilhar progressivo de ideias) de ideias que necessitam de ajuste no decorrer do próprio diálogo. Quando a relação entre os sujeitos e um texto limita-se a um questionário objetivo de simples escolha, abandonamos as possibilidades ontológicas possíveis que um texto encontrado em um diálogo podem fazer frutificar.

Aqui não se trata, de modo algum, de uma recusa metodológica. Ao contrário! Uma consciência formada e orientada hermeneuticamente coloca o sujeito na posição da receptividade ao texto e ao outro companheiro de diálogo. Ela somente pode existir quando tiver presente os limites de seus juízos prévios para uma aproximação para com

o entendimento na coisa. Ela não estará interessada em somente buscar e confirmar suas antecipações cognitivas, mas antes, de tomar consciência delas como limites, a fim de controlá-las e, assim alcançar com e por intermédio do outro uma ampliação da compreensão a partir da coisa mesma (1998, p. 80). É por isso que os testes objetivos (na forma de quiz, por exemplo) jamais poderão substituir o encontro genuíno entre dois sujeitos ao redor de um tema de discussão. Diante das possibilidades ontológicas do diálogo face a uma leitura comum, eles se mostram pálidos, em nada acrescentando a compreensão dos mesmos. É por isso que os *Fóruns*, *Chats* e troca de *e-mails*, por exemplo, se constituem em poderosos elementos no ambiente digital, quando se trata de relacionar o ato de ensino e de aprendizagem entre sujeitos.

Todo ato de diálogo envolve ações de linguagem que podem resultar igualmente em equívocos momentâneos. Eles são fundamentais no processo do diálogo pois permitem o ajuste, em primeiro lugar sobre a coisa e, em segundo lugar sobre nossas próprias opiniões e nossos usos da linguagem. Em primeiro lugar, na base do diálogo, compreender significa entender-se e despertar na coisa. Em segundo, discernir e compreender a opinião do outro como tal. Ao proceder de tal modo, os sujeitos estão ligados pela fala-escrita na tradição, construindo um vínculo com ela, a partir do diálogo sobre o texto que os une na tradição.

Familiaridade e estranhamento aqui são dois elementos importantes na hermenêutica do diálogo. Para Gadamer (1998, p. 68) eles ocupam uma posição de espaço *entre* a objetividade distante referida pelo texto e o pertencimento dos sujeitos a uma tradição (aberta pelo texto). Transformar, pelo diálogo, o estranhamento em familiaridade se constitui na tarefa hermenêutica por excelência. Retomando a questão da subjetividade idiossincrática, não se trata de sustentar-se obstinadamente a *doxa* na conversa, coisa que somente pode ser objeto daquele que somente tem por finalidade prevalecer sobre o outro – e jamais encontrar a concordância na coisa. Antes disso, ao contrário, uma das missões do diálogo é a de promover a *epistheme* (aqui considerada como conhecimento resultante de uma compreensão).

Para a fenomenologia hermenêutica, falar é algo mais do que o simples exercício da linguagem. Nos interstícios da fala-escrita no diálogo considerado como uma relação entre um texto e um leitor, entre leitores e um texto ou ainda entre dois sujeitos em uma

conversação, a fenomenologia hermenêutica encontra um mundo inteiro a ser descoberto e face ao qual insiste que se deva prestar a atenção cuidadosa.

Realmente esta ideia parece estranha ao nosso modo positivo e utilitarista de pensar na sociedade pós-moderna, dentro da qual o sentimento de urgência se volta sempre para o caráter útil e imediato das coisas. Perguntamos sempre: “mas para quê serve isto afinal?” Isto porque o modo do interrogar da fenomenologia hermenêutica apela sempre na direção de perguntarmos pelo sentido de nossas ações, de nosso comportamento, de nossas ideias e do mundo que nos circunda e com o qual travamos uma relação de mútua influência e interferência. Assim, talvez estejamos na direção de considerar que a linguagem não se constitua apenas em um *medium*, entre outros possíveis, mas sim que, em suas multi-formas culturais permita estruturar uma relação especial para os sujeitos dentro de um caráter comunitário e consensual da razão – a estrutura do diálogo certamente aqui ocupa um lugar fundamental. Se nosso ser-no-mundo desde sempre é permeado pela linguagem, certamente que o acontecer do diálogo deve ser considerado com um evento importante, posto que indica o encontro de dois sujeitos em um estar no mundo conjuntamente e consensualmente.

Para Gadamer, as apreensões modernas da linguagem demonstraram avanços consideráveis na estruturação do sujeito no mundo suportado pela linguagem (2002, p. 136): é o caso das abordagens de Chomsky (linguística) e Piaget (psicologia/epistemologia genética) na abordagem da estruturação cognitiva do sujeito, amparado pelo crescente desenvolvimento de uma apreensão da linguagem. O filósofo detecta o mesmo que os cientistas aqui, a saber, que toda experiência realiza-se em uma constante ampliação comunicativa (cognitiva) de nosso conhecimento. Talvez, quando um sujeito amplia o seu conhecimento acerca do mundo, aqui dito na forma de dizer da hermenêutica, ele estaria, a partir da epistemologia genética, passando de uma estrutura cognitiva para outra, na qual são operados processos de assimilação, acomodação e equilíbrio⁵⁵. Certamente que existem experiências fundamentais para a constituição do sujeito humano que precedem ao domínio da linguagem, dentro daquilo que é designado como o *infans*, fato amplamente reconhecido e aceito pela fenomenologia

⁵⁵ Podemos acompanhar tais construções em Piaget (1978; 1982) e em Piaget e Inhelder (1975) na *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Para o leitor que deseja uma pronta definição e síntese dos conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio, indicamos Battro (1978) e Montanero; Maurice-Naville (1998).

hermenêutica. Não se trata aqui de começarmos a elencar o *index* das vigorosas teorias psicológicas que dão conta disso⁵⁶. Afinal de contas do que se trata aqui então, para a filosofia?

Ora, a filosofia reconhece em todos estes mundos de representação do espírito humano, na ciência positiva dos entes, na psicologia, na linguística, etc., um caráter formal de validade universal. Nelas temos o desvelamento de momentos históricos pré-lógicos da formação do homem, os quais são fundamentais para a construção de um pensamento lógico e mesmo linguageiro que se expressa nos inícios da vida humana, bem como acompanha o homem por toda a sua existência. É nesse sentido que Gadamer nos diz: “Reconheço que todos esses fenômenos indicam que por trás de todas as relatividades de linguagens e convenções existe algo comum, que já não é linguagem, mas propício a ser verbalizado pela linguagem [...]” (GADAMER, 2002, p. 240). Este algo comum, em uma especulação aproximativa que não se pretende definitiva, tende a aproximar o conceito fenomenológico de (ser-no) mundo e a vivência do *infans*, em sua ascese para com a entrada posterior na linguagem oral.

O pensamento fenomenológico é o de que, quando dois sujeitos se encontram e compartilham experiências no diálogo, temos o encontro frutífero de dois mundos de representação, de duas imagens de mundo que são tensionadas pelo diálogo na direção de construir uma imagem comum via a concordância sobre a coisa. Retornando ao princípio nuclear de nossa tese, observamos que Platão não construiu e comunicou seu pensamento em uma forma simplesmente escrita. Ora, interessa sobretudo nos diálogos platônicos o encontro dos sujeitos e o reconhecimento do mestre no diálogo. Mas isso não no sentido de simplesmente reconhecer um princípio de autoridade, mas no de fazer circular um princípio de verdade, na qual a palavra somente encontra seu esclarecimento e sentido por meio da aprovação do outro que a coloca de forma vinculante em um circuito no sentido da construção de um mundo co-participativo. Se todo ponto de vista humano tem algo de aleatório, conforme nos admoesta Gadamer (2002, p. 246), ele só se realiza em sua plenitude quando os sujeitos lançam-se em uma conversação aberta, sem tentar prevalecer os seus juízos prévios.

⁵⁶ Desde o Behaviorismo de Bandura, até o trabalho de Wallon, passando pelos estudos de Piaget e Inhelder, por exemplo.

De acordo com o filósofo Róbson Ramos dos Reis (1999), “Gadamer herda um conceito ampliado de hermenêutica, em que a compreensão é vista como o projeto humano de mundo, submetido às determinações da pré-compreensão e da historicidade”. Tal projeto humano se realiza de forma exemplar dentro do diálogo que encaminha de forma carinhosa o cuidado de si.

Ora, a perspectiva aberta por nós, de compreendermos a utilização dos computadores, por parte de sujeitos humanos envolvidos em uma aventura narrativa, como nos mostrou Turkle (1997) conduziu os utilizadores dos MUD a se transformarem rapidamente em autores de narrativas nas quais podiam desempenhar papéis colaborativos em dramas no ciberespaço. Para além de uma estética e uma psicologia, encontramos nestes exemplos uma perspectiva ontológica da vivência do sujeito humano em ambientes virtuais, a qual foi tematizada por Heim (1993) que no capítulo “A essência da RV”, de seu livro *A metafísica da realidade virtual*, apresenta uma perspectiva fenomenológica para compreendermos os fenômenos de simulação, interação, artificialidade, imersão, telepresença, comunicação em rede⁵⁷. Segundo o filósofo, na tradição Ocidental, nosso sentido de presença espacial tem se confinado nos limites da visão. A tarefa da realidade virtual consistiria em ampliar os aspectos sensoriais do homem no sentido de fazer com que os demais sentidos além e, a abertura para uma sensibilidade maior do próprio corpo estejam incluídas. Este é o ponto inicial da chama da presença remota, dentro da qual situam-se as vídeo-conferências. Porém, a possibilidade efetiva da RV será encontrada dentro das realidades aumentadas e dos metaversos, vários deles ao modo de games pois eles preveem a manifestação e a participação do sujeito neles, não mais como assistentes com direito a voz, ou ainda, com direito ao texto, mas sim com direito a plena e total corporeidade plástica de um sujeito no mundo digital.

⁵⁷ Heim, no capítulo mencionado, trabalha ainda os conceitos de imersão total do corpo; atividade/passividade; manipulação/receptividade; presença remota e realidade aumentada.

2 ESTRUTURAS ONTOLÓGICAS DA RELAÇÃO DIALÓGICA NOS SISTEMAS EAD: O CUIDADO DE SI NO CAMINHO DO DIÁLOGO ENTRE TUTOR E ALUNO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

2.1 ASPECTOS DO CONTEXTO HISTÓRICO DO USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA

Buscar compreender a estrutura do diálogo e da cooperação nos ambientes digitais voltados a experiências de ensino e de aprendizagem se constitui em uma tarefa diferente daquela de compreender estas mesmas estruturas no mundo prático e mesmo em situações tradicionais e presenciais de ensino e aprendizagem. O diálogo dentro da atividade didático-pedagógica presencial foi amplamente discutido na história Ocidental, e focado sob os mais diversos aspectos. Não se trata aqui de começarmos a elencar e apresentar este caminho, e sua riqueza, pois eles por si só se constituiriam em um amplo e gigantesco projeto, mais afeito a uma longa pesquisa e publicação seriada.

Entretanto, somos colocados diante do impasse e paradoxo de vivenciarmos, em nossa prática docente, experiências didático-pedagógicas que são realizadas em ambientes suportados por computadores e, neste aspecto, configurando-se como ambientes virtuais⁵⁸ de aprendizagem. Oriundos da filosofia e das práticas tradicionais de ensino, nosso encontro com os sistemas de ensino a distância, dentro de disciplinas tematicamente afins à nossa formação, nos deparamos com o desafio de fazermos o pensar filosófico e sua metodologia falarem também no mundo digital.

⁵⁸ Em Lévy (1996) encontramos uma ampla abordagem sobre *O que é o virtual?*, remontando ao significado de *virtualis* no latim medieval, derivado de *virtus*: força, potência. Em relação à filosofia escolástica, virtual está relacionado à potência, não ao ato. “Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutuar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular. [...] A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade” (LÉVY, 1996, p. 18). Na educação costuma-se empregar o termo virtual associado a sistemas e relacionamentos suportados pela rede. A tecnologia hoje é uma das formas de potencializar as virtualizações. Heim (1993) trabalha sobre a essência da realidade virtual aproximando a criação artística e a criação tecnológica. Encontramos em Kirner (2010), sobre realidade virtual, caracterizações, breve histórico, geração de ambientes virtuais e plataformas.

Somos forçados a observar e reconhecer que a atividade filosófico-reflexiva, face a qual nos aproximamos em nossa formação, não permite a sua simples transposição⁵⁹ para o universo digital⁶⁰. A tarefa de filosofar dentro do ambiente digital é extremamente problemática. Resulta em uma atividade de transposição a passagem de uma obra filosófica concebida fora do universo digital para o seu interior. Na web encontramos inúmeros textos de pensadores que se tornam disponíveis como textos. Na mesma forma um áudio e um vídeo produzidos fora ou dentro do mundo digital continuam sendo áudios e vídeos.

Nesse sentido, os objetos conceituais produzidos fora do mundo digital possuem a sua natureza preservada quando são transpostos para este (a natureza de um texto é ser lido). O filósofo Júlio Cabrera, em seu trabalho *O cinema pensa* (1999) defende o ponto de vista de que podemos encontrar formas do pensar filosófico dentro de objetos filmicos. Segundo seu ponto de vista, através daquilo que ele considerou como conceito-imagem, uma espécie de conceito visual, que se expressa na linguagem filmica do cinema, seriam capazes de apresentar reflexões que poderiam servir de contraponto às chamadas reflexões presentes nos conceitos-ideia, presentes nas obras escritas, filosófico-literárias.

Segundo este ponto de vista, o cinema teria a capacidade de problematizar questões e, assim, colocar-se ao lado da filosofia como questionadora do mundo na busca da verdade. Em sua obra, Cabrera analisa inúmeros filmes mostrando que neles, principalmente no chamado cinema de autor⁶¹, poderíamos encontrar reflexões de alto

⁵⁹ Conforme Murray (2003) e Manovich (2006).

⁶⁰ Na presente investigação de doutorado optamos por utilizar o termo *universo digital* ao invés do consagrado termo utilizado na comunicação, *meio digital*. O conceito de meio digital, o qual em suas origens remontadas a McLuhan, se constitui em um dos conceitos-chave que orientam as transformações tecnológicas que culminam no ciberespaço e na web 2.0. Entretanto, a nossa opção pelo conceito de *universo digital* a torna mais próxima de uma reflexão filosófica, dado que ela compreende na sua formulação o conceito lógico de universo do discurso e as suas incidências conceituais nas ciências humanas, mais especificamente, no estruturalismo francês e nas leituras fenomenológicas da tecnologia e da pós-modernidade (Vattimo, por exemplo). Quando se escreve *universo digital*, em última análise, realizamos uma extensão do conceito de mundo fenomenológico, dado que o *dasein* habita nele. Aqui pensamos essa extrapolação lógica a partir do trabalho de Petry (2007; 2009).

⁶¹ O cinema de autor se caracteriza pelo projeto idealizado e empreendido por um cineasta ao longo de sua carreira, como por exemplo questões humanistas, antropológicas, sociais, políticas. Relaciona-se o cineasta ao autor porque ele oportuniza pontos de vista através de novos recursos estilísticos, assim como na obra literária. Os mais conhecidos que atualmente estão desenvolvendo obras cinematográficas autorais são Tarantino, Woody Allen, Almodóvar. Foi o cineasta Jean Renoir quem, nos anos 30 empregou a palavra *autor* referindo-se ao diretor de cinema. A denominada *política dos autores* surgiu na França,

nível como aquelas das obras de filósofos. É nesse sentido, por exemplo, que ele discute a pertinência fílmica dos conceitos-imagem presentes em obras como a de Tarantino, relacionando-as com os pensamentos empiristas de Locke e Hume, realizando um questionamento da questão da substância e da causalidade. Entretanto, o filósofo reserva esta propriedade somente para o cinema, e não a aceita para a questão da imagem-pintura e mesmo a imagem digital, isso na contramão de todo o desenvolvimento do pensamento ocidental filosófico da arte e, fundamentalmente, a leitura gadameriana que é feita da obra de arte.

Quando Cabrera realiza esse interessante trabalho, ele inicia os primeiros passos daquilo que era o dever filosófico do filósofo do século XIX. O exemplo pode ser dado através de Schopenhauer, o qual acreditava que o filósofo tinha o dever de dialogar com a ciência de sua época.

Seria uma grande ingenuidade pretendermos afirmar que as estruturas reflexivas do diálogo podem ser simplesmente transpostas para o universo digital, assim como se tem a impressão de que o telefone simplesmente estende o bate-papo entre duas pessoas. Gadamer, em seu texto *A incapacidade do diálogo*⁶², mostra inúmeras dificuldades que o simples uso do telefone pode trazer para a conversação. Os exemplos poderiam ser multiplicados, entretanto pensamos que aqui devemos focar no problema da presente tese.

Para dar seguimento a nossa exposição do presente capítulo, inicialmente iremos abordar alguns aspectos relacionados com a história do uso do computador na escola, seus sucessos e dificuldades, questões a serem trabalhadas. Na sequência, tendo firmado este recurso, objeto e porta de entrada para o universo digital no ambiente escolar, apresentaremos alguns projetos que são considerados hoje fundamentais para o contexto do florescimento de uma atividade didático-pedagógica que também se desenvolva junto ao digital. É o caso de introduzirmos os projetos da Wiki, do Moodle e do Projeto UCA (Um Computador por Aluno), que tem sido patrocinado pelo Governo Federal.

nos anos 50, com o grupo de críticos da revista *Cahiers Du Cinéma*. No Brasil, o cinema autoral foi desenvolvido pelo Cinema Novo, como uma alternativa ao cinema comercial, e tinham como tema e comprometimento, as questões que afligiam o povo, os excluídos.

⁶² Publicado como um dos capítulos de *Verdad y Metodo II* (1998, p. 203-210).

Por outro lado, vemos que a situação é ainda mais crítica quando somos levados a examinar a história do uso do computador na escola. De acordo com a pesquisadora Edméa Santos (2010), da UERJ, no final dos anos 1980, o computador começa a marcar a sua presença no Brasil de forma decisiva, entrando progressivamente na vida cotidiana da população. Iniciando na indústria e no comércio, a microinformática assume cada vez mais uma posição central, vindo somente na década de noventa a se firmar na Universidade e, somente mais recentemente, no terceiro milênio, a começar a sua entrada na escola pública. Dos grandes CPDs aos sistemas pessoais de programação, o computador migrou sua função, do que já dissemos anteriormente, passando de uma máquina de calcular, para uma máquina de escrever (produção de conteúdos), para se tornar mais recentemente, em uma máquina social (Web 2.0 e redes sociais).

Observamos que o primeiro lugar dado ao computador na escola foi a Secretaria, quer dizer, nesse momento começou-se a privilegiar, a valorizar a questão administrativa, ou seja, ao invés do uso voltado para aspectos pedagógicos, criativos, intermediando a relação professor – aluno – aprendizagem, a ênfase estava na administração escolar, na organização dos processos burocrático-administrativos.

O segundo lugar a que foram destinados os computadores foi a Biblioteca, não com o objetivo da pesquisa, mas para a catalogação do arquivo, ou seja, ainda com fins organizativos necessários.

Na tentativa de uma aproximação com o trabalho desenvolvido nas salas de aula, computadores foram adquiridos e a eles foi reservado um espaço físico apropriado: o Laboratório de Informática. Mas o que se acabou observando é que ficava num local quase sagrado, onde a entrada do aluno era permitida somente com a presença de um professor responsável; e ao professor que quisesse ocupar esse espaço, usufruir das possibilidades do uso do computador, em muitas escolas, só era possível após agendamento prévio e se tal professor tivesse feito um curso de capacitação ou treinamento. Sobre os treinamentos, quer para o corpo docente ou discente, a pesquisadora Edméa Santos (2010) nos lembra que, dado o elevado custo dos treinamentos, algumas escolas fizeram parcerias com Cursos de Informática à fim de que estes suprissem essa necessidade. À princípio isso pode ser considerado como uma boa estratégia da escola mas passou despercebido, à época, o fato de que aos instrutores

dos Cursos de Informática não era requerida nenhuma formação pedagógica, didática, metodológica, de tal modo que considerações sobre processos de ensino e aprendizagem não eram considerados. Então nos perguntamos: as pessoas encaminhadas pela escola estavam sendo treinadas, capacitadas para observar, para lidar como e com o quê no uso com o computador? Quais as relações com as aprendizagens escolares?

Passada essa primeira fase do computador na escola, tematizadas as insuficiências de seu uso na educação, termos como “informática na educação” e “softwares educativos” passaram a fazer parte das discussões na educação. Aqui identificamos um primeiro momento de vital importância, no qual o computador e todo o conjunto de termos associados a ele são incorporados na mente pedagógica e inseridos no discurso que pensa a educação. Este é o primeiro passo para autorizar a transposição de conteúdo para o digital, reconhecer a sua existência, e principiar a sua manipulação e consulta a partir do esquema prático da utilidade.

Passamos então para um segundo momento, de mais alta importância, no cenário da ação do computador como ator em um processo escolar. Trata-se pois da entrada do LOGO na escola. Os estudos de Seymour Papert (MIT) com a criação da linguagem LOGO, foram muito bem recebidos no Brasil. Os pressupostos dessa linguagem, ao invés de ser instrucionista, estava embasada na teoria construtivista. Assim, ao invés dos alunos usarem o computador a partir de instruções anteriormente definidas, as crianças, ao movimentarem-se na linguagem LOGO, estariam tendo contemplado o seu desenvolvimento cognitivo. O ambiente LOGO apresentava a possibilidade de deixar o controle das ações para o usuário, estimulando assim as capacidades inventivas individuais e em grupo. Muitos cientistas da computação lembram do LOGO como um momento importante de sua formação na escola. A pesquisa de Papert possibilitou uma continuada investigação acadêmica acerca das relações entre o computador e a criança, e suas potencialidades para o desenvolvimento cognitivo. Dado que o LOGO está centrado não em competências específicas do sujeito e sua promoção, mas no conceito de linguagem, ele se aproxima mais do conceito de lógica e seu ensino⁶³.

⁶³ Hoje existem inúmeros projetos livres, na web, que podem ser compreendidos como herdeiros do LOGO. Um deles é o projeto Processing (<http://processing.org>), iniciado por Ben Fry e Casey Rees, que investe no desenvolvimento das idéias ligadas à aprendizagem da lógica de programação, porém agora voltadas para o desenvolvimento de expressões subjetivas no ciberespaço.

Seguindo o nosso sintético caminho, encontramos outra reviravolta na história do uso do computador na escola que, segundo Santos (2010), se deu com o advento da internet, quando além de pessoas comuns e veículos de comunicação de massa, alguns professores passaram a utilizar a rede como repositório. Assim, esse espaço que alojava de informações comuns, saberes ordinários até os científicos, adentram muito sutilmente, os espaços escolares. Além disso, com a ‘popularização da linguagem html’, a rede passou a ser utilizada como um espaço de apresentar e divulgar criações particulares ou institucionais, através de *site* e *homepages* (como por exemplo *geocities*). A repercussão disso em escolas aconteceu como parte de projetos pedagógicos, seja por iniciativa particular do docente na produção e/ou publicização de materiais complementares as suas aulas, ou como iniciativa institucional, para a divulgação de informações sobre seus cursos e currículos. No primeiro caso às vezes ocorria, segundo Santos (2010) a proposta de atividades a serem realizadas pelos alunos no ambiente virtual. Assim, inicialmente professores disponibilizavam seus saberes na rede e, posteriormente, alunos também o faziam, quer dizer, também tinham sua produção valorizada. Outra implicação desse movimento foi a não mais dependência para com os softwares: agora, com a linguagem html, ambos podem produzir e, ainda mais, tais materiais podem ficar disponíveis, para toda a rede mundial, podem ser compartilhados com essa comunidade.

O processo do desenvolvimento histórico do computador dentro do ambiente escolar, desenvolvido por Santos (2010), culmina hoje com a proposta da Web 2.0 e as facilidades de edição e publicação das manifestações individuais. Elas ficarão mais claras adiante, quando formos relacionar os trabalhos de McLuhan e Kerckhove. Considerando a perspectiva da Web 2.0, verificamos três projetos que nos chamam a atenção. O primeiro deles é o da Wikipédia, o segundo, o Moodle e o terceiro, o Projeto OLPC (The One Laptop per Child Project). Estes três projetos se tornam mais vivos se pensados à luz de pesquisas realizadas por pesquisadores do MIT, tais como Turkle (1995), Murray (1997) e Manovich (2001). São eles uma perspectiva que considera o usuário como um sujeito no ambiente digital (Turkle), experienciando diversas narrativas com outros sujeitos (Murray), participando de um processo de construção de uma nova linguagem para um novo e revolucionário meio (Manovich). Começamos com a Wiki.

Iniciada em janeiro de 2001, o projeto da Wikipédia foi criado dentro de um espírito livre e colaborativo, regido pelos termos da Licença conhecida como GFDL (Gnu Free Documentation License), significando que o seu conteúdo, em sua plenitude, pode ser livremente copiado, alterado e redistribuído por qualquer um, desde que sejam respeitados os devidos créditos existentes nos documentos. A Wikipédia é hospedada e financiada pela Wikimedia Foundation nos Estados Unidos e compreende versões em mais de uma centena de línguas e dialetos diferentes. Em agosto de 2010, estimava-se que a Wikipédia possuía cerca de 14 milhões de artigos. As críticas realizadas contra a Wikipédia (KEEN, 2009) centram-se em aspectos como: qualquer pessoa pode editar os verbetes presentes na Wiki; os verbetes não são ratificados por editores de editoras famosas e reconhecidas no mercado; os verbetes apresentam erros e equívocos; alguns verbetes são escritos de forma tendenciosa e auto-promocional. Não se constitui no objeto da presente investigação de doutorado o exame detalhado de tais críticas. Certamente que elas populam em discussões acadêmicas tais como Bancas de Defesas, nas quais posições contrárias são sustentadas. O fato é, entretanto, que um aspecto que não é considerado na maior parte das vezes pelas críticas, refere-se ao aspecto de que a simples existência da Wikipédia, nestes quase dez anos, motivou um maior e mais genuíno interesse pela pesquisa e pelo conhecimento em diversas línguas e culturas. Os fundadores do projeto apostam na idéia positiva de um processo de trabalho que resultará em uma espécie de consenso geral de idéias, posição defendida por filósofos notórios tais como Charles-Sanders Peirce e Karl-Otto Apel. Outro fator digno de nota refere-se ao fato de que o projeto defende a idéia postulada, desde muito, da universalização do conhecimento, o que coloca inúmeros problemas para os setores responsáveis da gestão dos direitos de cópia (*copyright*). No caso, a Wikipédia anima e estimula a produção do conhecimento de uma forma colaborativa, na qual todos os envolvidos com um verbete são listados e classificados dentro dos itens *histórico* e *discussão*. Este fato responde a todas as críticas, ingênuas e maliciosas, quanto a questão do direito de autor no âmbito da Wiki. De certo modo, ela realiza algo do projeto original da secularização afirmada pelos ideais da Revolução Francesa, principalmente quando pensamos em Diderot e D'Alembert.

Na mesma linha da Wikipédia, temos o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) que, igualmente, surge em 2001, fruto da pesquisa do educador e cientista computacional Martin Dougiamas, a partir de pressupostos construtivistas e sócio-construtivistas. O chamado sistema Moodle possui profundas implicações dentro daquilo que é estabelecido nos princípios da Web 2.0 e do W3C: a tarefa de pesquisa e aprendizagem em um ambiente virtual necessita desenvolver-se e construir-se através de uma relação triádica entre o *estar separado*, o *estar conectado* e o *construir comportamentos*.

Do ponto de vista da filosofia do Moodle, o *estar separado* diz respeito ao fato de alguém no processo da pesquisa buscar objetividade, remetendo-se a fatos e de ter de defender suas próprias idéias usando a lógica e, com isso, construindo seus pontos de vista. Já o *estar conectado* comporta em uma aproximação empática do sujeito humano *com os outros*, seus semelhantes, realizando perguntas, escutando, no intuito de compreender mais profundamente seu interlocutor e por ele ser igualmente compreendido. Finalmente, a perspectiva da *construção de comportamentos* implica na fusão das duas perspectivas anteriores, dentro da qual exercita e vivencia a relação entre o receber que se dá pelo ouvir a voz do outro e o afirmar que se dá pela expressão de seu pensar enquanto sujeito. Ainda do ponto de vista filosófico, o Moodle foi pensado como uma cultura social de artefatos de ensino-aprendizagem que podem se direcionar tanto para a construção de um conhecimento sistemático e vertical, bem como para a promoção de uma comunidade de diálogo, dentro da qual a construção do conhecimento se constitui em um de seus vetores resultantes. Somos levados a supor que, dentro deste ambiente, podem muito bem frutificar as ações práticas que promovem o diálogo. Mais adiante retornaremos a este ponto buscando avaliar, a partir de nosso percurso, tais possibilidades.

O terceiro projeto listado por nós é o PROUCA, o qual integra os dois anteriores e tem sido tema de discussão e ação em todo o território brasileiro, no que diz respeito tanto ao conteúdo da educação digital, das ferramentas de construção dos processos do ensino e aprendizagem, bem como da derradeira entrada do computador na cidadela do ambiente educacional: a sala de aula. Embora os discursos sobre o computador na escola trouxessem tentativas de utilizá-lo como ferramenta para apoio na ação

educacional, observamos que o processo não se deu de modo fácil. No Brasil ouvimos sobre o Projeto OLPC, idealizado a partir das idéias de Manuel Castells (2009), denominado no Brasil de “Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA)”, em junho de 2005, quando, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil para apresentar ao Presidente da República as idéias do Projeto⁶⁴. Tal projeto prevê que cada aluno em uma sala de aula possua o seu próprio computador, de modo a usufruir das possibilidades de tal tecnologia (arquivos, pesquisa), visando com isso um ingresso comunitário na cultura Ocidental, a partir do princípio da universalização do conhecimento e do acesso à informação a todos. A tese de Castells baseia-se e reforça os postulados do W3C (World Wide Web Consortium), liderado por Tim Bernes-Lee que propõe a democratização do conhecimento humano acessível, irrestrito e livre a todo e qualquer ser humano.

Bem, tal Projeto⁶⁵ tem uma história que, como mencionamos anteriormente, se estende de 2005 até hoje, e para diante. Tem como objetivo oportunizar a inclusão digital nas escolas das redes de ensino municipal, estadual, distrital e federal, também nas escolas sem fins lucrativos que atendem pessoas com deficiência. No Projeto Piloto participaram 300 escolas públicas. Alguns critérios para implantação: a) que a escola tenha em torno de 500 participantes, entre alunos e professores, b) que esteja próxima a Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) ou similares, c) que seu corpo docente esteja de acordo. Além disso, é interessante porque, antes de ser implementado, mesmo enquanto Projeto Piloto, houve reuniões com especialistas brasileiros em Tecnologias da Informação e Comunicação, dentre os quais destacamos a pesquisadora Léa Fagundes, Coordenadora do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶⁴ A primeira exposição ao governo brasileiro ocorreu em janeiro de 2005, no Fórum Econômico Mundial (Davos).

⁶⁵ No Rio Grande do Sul já foram contempladas 14 escolas, 476 professores, 5134 alunos, sendo assim distribuídos por rede de ensino e município: escolas estaduais (Arroio do Sal, Carazinho, Ijuí, Santo Ângelo, Sapucaia, Porto Alegre), escolas municipais (Bagé, Candiota, Canguçu, Panambi, Portão) e o Colégio de Aplicação da UFRGS, em Porto Alegre. Em 10 de junho de 2010 foi convertida em Lei 12.249 a Medida Provisória que criou o Projeto Uca. Para mais detalhes sobre o Projeto, a Lei 12.249 e o histórico do PROUCA são encontrados em <http://www.uca.gov.br/institucional/>.

Destacamos um trecho do site oficial do PROUCA referente a janeiro de 2010:

para receber os computadores, as escolas devem passar por uma adequação na infra-estrutura e, o mais importante, pela formação dos professores. Para isso, o GTUCA elaborou um plano de formação que contará com o apoio das Instituições de Ensino Superior e dos Núcleos de Tecnologia Educacional dos Estados e Municípios (NTE/NTM) (PROJETO UCA, 2010).

No Brasil o Governo Federal elegeu escolas para implantar o Projeto UCA, onde cada criança e professor recebe um laptop, passando a contar não somente com acesso à internet, mas também a colocaria na estrada digital. À guisa de ilustração nos remetemos aqui a um caso no Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul onde, no dia da publicação da reportagem⁶⁶, 450 computadores já estavam na escola, ainda encaixotados. Embora alunos demonstrem interesse em tê-los, e em poder utilizá-los, a Diretora diz que só poderão recebê-los depois que os professores tiverem sido treinados. Perguntamo-nos, mas por que os alunos não podem ir se apropriando de tal equipamento, de suas ferramentas e demais potencialidades?

Alguns dos aspectos apresentados aqui atestam para a questão de uma visão burocratizante a qual é incentivada pelo Estado. Sem pretender aqui entrar numa teoria do aparelho do estado (Althusser), nosso foco situa-se mais naqueles aspectos evidenciados por Foucault quando este discute o conceito de vigilância e por Deleuze, quando ele discute a noção de controle.

De acordo com Serra (1995/96), o conceito de ciberespaço indica também a idéia de controle, dado que o termo grego *ciber* significa também *governo* ou *piloto*. A partir dessa idéia, Serra discute o ciberespaço a partir de uma noção de controle que funde as idéias sobre o panóptico de Foucault, em *Vigiar e Punir* (1991 apud SERRA) com as idéias de controle de Deleuze (1987; 1990 apud SERRA), nas quais uma sutil mutação do capitalismo nos faz passar de uma *sociedade da disciplina* para uma *sociedade de controle*. Segundo ele, não se trata aqui de uma simples mutação tecnológica, mas sim uma operação interna do sistema, no qual o conceito de fábrica é substituído pelo conceito de empresa, esta segunda regulada por uma logística que tem

⁶⁶ MUGNOL, Babiana. Reforço no ensino: um laptop para cada estudante. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 18 ago. 2010, p. 39.

em vista o *marketing como controle social*. Esta mutação encontra-se orquestrada conjuntamente com uma mutação tecnológica que culmina em uma dupla posição, que é a da vigilância e prescrição eletrônica sobre o sujeito.

O panóptico natural ou arquitetônico é substituído por um panóptico digital. Se em sociedades tecnologicamente desenvolvidas, como por exemplo na Inglaterra, este espírito de administração digital pode muito bem incidir sobre a vigilância em tempo real, por câmeras de vídeo, em todas as ruas da cidade londrina, em sociedades que ainda não atingiram tal estatuto, como por exemplo no Brasil, impulsos de uma vigilância eletrônica se mesclam com hábitos oligárquicos anteriores. Por isso, a administração escolar, que como administração tem sua essência centrada na própria numerabilidade confirmada e garantida, não pode deixar de ver a introdução de um novo patrimônio como um item a compor no próprio conjunto da numerabilidade. Ora, é muito difícil que o espírito administrativo alcance ver o computador como uma máquina social. Antes, porém, ela o vê mais facilmente como ligado às tarefas burocráticas que precisa desenvolver.

Se a introdução do Programa UCA na escola tem como finalidade o crescimento cognitivo e cultural das crianças, a justificativa da Direção quanto ao treinamento dos professores funciona como uma habitual proposição do pensamento que administra. Aqui temos a identificação da presença do espírito administrativo, no contexto educacional, mas não os seus efeitos e consequências. Após o Estado ter realizado a capacitação dos professores e então os computadores serem liberados para os alunos, é possível que eles já estejam obsoletos, do ponto de vista tecnológico. Além do mais a dilatação de tempo entre a chegada das caixas e sua liberação pode ser um fator que tenha força coercitiva para a comunidade e receba como resposta, por parte dessa, uma tendência ao depauperamento dos mesmos.

Aqui, por força de nossa investigação, necessitamos trazer um questionamento: em todo esse processo discutido não entra em questão os princípios que regem uma Paidéia? O espírito original, que concebe a fantasia de uma criança sendo educada digitalmente e movimentando-se no espaço social com seu laptop, não consegue levar em conta o estado da arte da Paideia brasileira. É verdade que o ato educativo pode se dar de forma totalmente carente de ferramentas, servindo-se apenas da linguagem que é

capaz de circular entre mestre e alunos. Isso é verdadeiro e o mostra a tradição Ocidental.

Entretanto, é bem verdadeiro que para além do exemplo e da fala, experiências com objetos podem ser altamente enriquecedoras, bem como ajustar as crenças. É o caso do uso das ferramentas digitais quando utilizadas como meios para socialização e consulta a bases de conhecimentos disponíveis no ciberespaço. A introdução de um sujeito no ciberespaço requer a existência prévia de uma comunidade que o abrigue. Dado que o computador, a partir das especificações do W3C se constitui em um veículo socializador, uma comunidade de comunicação pode ser criada em uma classe escolar. Ainda que essa questão mereça um maior aprofundamento nós iremos discuti-la somente mais adiante.

Apresentados alguns elementos da evolução histórica da introdução do computador na escola e, esboçadas algumas ferramentas e sistemas que consideramos fundamentais hoje, somos levados a direcionar o nosso olhar investigativo para um dos polos de nossa investigação sobre o diálogo, a saber, o sujeito: aquele que entra no mundo digital e é a razão deste.

É nesse sentido que o trabalho de Sherry Turkle, uma pesquisadora do MIT que se dedica aos estudos da questão da subjetividade, identidade e das formas do eu dentro do ciberespaço é fundamental para podermos compreender melhor a estrutura do diálogo. Ela tem se dedicado à pesquisa desde a sua famosa publicação em 1985, *The Second Self: Computers and the Human Spirit*. O trabalho de Turkle começa no início da segunda geração de suportes inovadores na era dos computadores: a emergência do PC e a nova leva dos games. Partindo de uma formação como psicóloga e um Doutorado que é em parte realizado na Europa, Turkle é profundamente afetada pelas ideias do estruturalismo francês. Autores como Lacan, Levi-Strauss, Winnicott, Heidegger, Piaget, por exemplo, são presenças frequentes em seus livros e em suas perspectivas acerca da presença humana no ciberespaço. Em 1997, Turkle publica *Live on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, trabalho no qual a autora irá discutir a problemática da construção da identidade na era da internet. Aqui Turkle inicia uma discussão que é partilhada com colegas do MIT: a entrada do sujeito no ambiente digital é franqueada e potencializada pelos jogos que possuem a estrutura dos RPG (Role

Playing Game). Turkle irá discutir a evolução das estruturas computacionais e, conseqüentemente, a mudança que a perspectiva estética dos anos 80 para os anos 90 determina no sujeito humano.

Ao mesmo tempo que, quando falávamos da passagem do computador enquanto máquina de calcular para uma máquina de escrever, e se tornando finalmente em uma máquina de produção de narrativas (Laurel e Murray), temos a passagem de uma estética austera no âmbito computacional, determinada pelo padrão IBM dos mainframes – uma estética moderna, para a adoção de uma estética pós-moderna, na qual as interfaces são o elemento determinante. Turkle identifica a estética moderna do texto puro no ecrã do computador com um tipo específico de subjetividade que se coloca como a assunção de um eu racional situado fora do computador. A passagem, por outro lado, para a estética pós-moderna das múltiplas janelas, seja no MAC ou no Windows, dá-se com a entrada do sujeito no universo digital do computador e sua multiplicação de identidades.

Turkle realizará este passo apoiada nas teorias estruturalistas citadas acima, mediadas por uma perspectiva e compreensão tanto fenomenológica quanto computacional. Os aspectos mais significativos de sua abordagem residem nos conceitos de bricolagem, relação do sujeito humano com entidades de inteligência artificial (*bots*), a qualidade da vida artificial como uma nova fronteira, a crítica da questão da multiplicidade do eu e da crise da identidade no ciberespaço e, uma proposta de uma construção de uma história interna da tecnologia.

Juntamente com o trabalho de Turkle, temos em 1997, a publicação do livro de Janet Murray, *Hamlet no Holodek: o futuro da narrativa no ciberespaço*. O trabalho de Janet Murray abre uma escola de pensamento dentro da perspectiva computacional que é designada como narratologia e possui a sua representação mais forte nos grupos que se dedicam à produção de narrativas digitais e games. Partindo como Turkle da experiência dos grupos ligados as narrativas RPG e aos grupos de *fans fictions*, especialmente na área de ficção científica, Murray amplia o pensamento de Laurel mostrando que o grande território de crescimento para o computador também reside na possibilidade da construção e participação do sujeito humano em narrativas digitais interativas, nas quais o leitor se converte em um co-autor da obra. Aqui Murray segue os caminhos iniciados

por Barthes e o pensamento estruturalista francês. Ela contribui decisivamente com três conceitos-chave que são aplicados, tanto ao usuário como aos agentes de inteligência artificial que podem estar presentes nas referidas narrativas-games: agência, imersão e transformação. Estes três conceitos não somente estruturam a estética do meio digital mas possibilitam a emergência do que a autora chama “o bardo digital”.

Uma observação aqui se faz necessária. Devemos considerar que atualmente, quando se fala em computação, em inteligência artificial, não se pretende a designação clássica do conceito de inteligência associado a uma consciência ou a uma auto-consciência de si mesmo. Sem pretender avançar neste tópico, observamos que os autores pesquisados aqui, restringem-se a um conceito brando e ampliado de inteligência artificial (IA), o qual escapa do contexto da discussão crítica da segunda metade do século XX sobre o mesmo⁶⁷. Os filósofos da mente e os peritos em filosofia computacional atualmente definem a inteligência artificial através da manifestação de comportamentos programados que simulam alguma inteligência. A questão é muito ampla e assim como possui limites inferiores bem baixos de aplicação, tais como os encontrados nos *bots* do Word, os agentes inteligentes que auxiliam em tarefas, seus limites mais elevados estão presentes nos atuais jogos de computador. A IA está presente em várias plataformas de EaD, como por exemplo, o Moodle e o Blackboard⁶⁸.

⁶⁷ O Teste de Turing é um teste que foi proposto por Alan Turing e que tinha por objetivo determinar se um computador *era ou não* inteligente. O Teste foi proposto formalmente. A partir do proposto por Turing os cientistas computacionais começaram a elaborar softwares que realizavam propostas para testar o Teste de Turing. O Teste consiste, basicamente, em uma simulação na qual temos de um lado o computador e de outro o ser humano. Se o ser humano julgar que o outro (computador que não é revelado como tal) é inteligente, podemos supor (mas não afirmar) que ele passou no teste. Até hoje, pelo que se sabe, nenhum software computacional foi capaz de ser aprovado no teste completamente. Versões literárias e filmográficas derivadas do Teste de Turing foram levadas a cabo. Uma das mais famosas é o Teste realizado duas vezes no filme *Blade Runner*, e tinha como finalidade determinar se o sujeito entrevistado seria um humano ou um replicante. Atualmente, dentro das discussões acadêmicas acerca do problema da inteligência artificial, a questão é colocada da seguinte forma: se um comportamento determinado se parece inteligente aos olhos do usuário, supomos que ali haja inteligência de alguma espécie. A chave para esta posição é derivada da perspectiva que o lógico pode ter diante de uma questão a ser resolvida ou de um puzzle a ser decifrado. A metodologia utilizada pelo professor Igor Aleksander (2009, p. 124) engloba 5 axiomas: 1) começa pela primeira pessoa, reconhecendo o sentimento de que é uma entidade, distinto do mundo e das demais pessoas; 2) interiorizar os sentimentos internos oriundos do anterior, servindo-se da imaginação e da memória; 3) a atenção deve guiar sua trajetória; 4) estar ciente de que tem a capacidade de decidir sobre o que vai fazer e, 4) avaliação emocional. Maiores especificações sobre o que é inteligência artificial podem ser encontradas em Teixeira (2010). Indicamos ainda o texto *PixelBot: a inteligência artificial associada à ead*, disponível em http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0015.htm.

⁶⁸ O referido sistema de gestão de aprendizagem a distância foi desenvolvido em 1997 pela Blackboard Inc. Sua atuação maior é na América do Norte, Europa e Ásia. No Brasil tem-se conhecimento de poucas

Este último possui um sistema inteligente voltado ao apoio e controle dos textos produzidos durante os trabalhos. Quando acionado, ele informa ao professor e ao aluno o índice de cópia ou glosa presente nos textos, através de estatística e referências na Web. Já o Moodle possui um sistema complexo de controle e classificação das atividades dos usuários que serve como auxiliar do professor. Devidamente configurado, ele coloca o professor a par de todas as atividades realizadas pelos membros da comunidade. Além disso, o Moodle permite uma configuração altamente plástica, isso através da instalação de *plugins* e componentes, dentre eles alguns voltados para a ampliação dos aspectos de IA.

Lev Manovich (2001) em seu livro *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación* apresenta um ponto de vista que defende que os chamados novos meios necessitam de uma nova linguagem que lhes permita realmente se colocarem em sua plena capacidade. Entretanto, o ponto de vista do pesquisador é o de que esta nova linguagem se constitui em uma construção humana. O trabalho de Manovich consiste na desmontagem de vários mitos, dentre eles o mito do novo meio, o mito do digital e o mito da interatividade. Palavras caras a muitos dos autores preocupados com a participação do computador no processo educacional, Manovich nos mostra que a utilização ostensiva desses termos produz falácias das mais variadas, as quais geralmente estão associadas ao perfil de discurso integrado sobre a coisa (computador, meio). A grande questão colocada por Manovich é a de que, ao contrário do que a maioria faz ao simplesmente transpor o realizado fora do computador para dentro dele, como, por exemplo, textos, áudios, filmes, cartas, etc. (como já referenciado), se faz necessário o estabelecimento de uma nova linguagem que faça jus tanto ao meio como ao sujeito que nele opera. Nesse sentido, ele estrutura sua discussão ao redor de conceitos fundamentais como interface, cultura, corpo, simulação, forma, base de dados, narrativa e espaço, por exemplo. Segundo seu ponto de vista, a questão do meio deve ser pensada a partir de uma filosofia da linguagem que combine elementos dos pensamentos de Wittgenstein, Kuhn, Certeau e Lacan.

O meio digital, dentro do qual realizamos atividades com nossos semelhantes de forma colaborativa, ou ainda, de modo aparentemente solitário é considerado por ele como um metameio. Nesse sentido, ele tem as características de uma *metafísica*, o que o torna próximo do pensamento de Heim. Este meio, além de demandar uma constante cartografia, permite a construção de novas formas culturais que se refletem no *corpus* da sociedade. É o caso de observar que, as tais formas digitais culturais retornam sobre a sociedade humana, produzindo nela espécies novas de lógicas culturais (MANOVICH, 2001, p. 53): é o caso do exemplo do telefone celular que evolui a partir da web e se transforma no iPhone e, mais recentemente, no iPad, como os instrumentos efêmeros e transitórios sem os quais a sociedade já não pode mais viver.

Manovich nos apresenta, não uma teoria das interfaces centradas na técnica, ou ainda estruturas a partir de uma estética bizarra e dândi. Manovich nos faz ver que o computador nos introduziu em uma teoria das interfaces culturais. Nesse ponto ele é debitário de Michel de Certeau e alcança a compreensão de que, quando nós lidamos com o suporte computacional, estamos trabalhando com formas de representação (Kant). Dessa forma, os novos objetos chamados digitais, advém como *objetos culturais*. Eles participam junto com o usuário, da ação, do controle, da simulação, da informação, da ilusão, etc., em uma palavra: dentro do computador sempre estamos imersos em uma narrativa na qual todos esses elementos se fazem presente ao mesmo tempo. Nesse sentido, Manovich nos alerta para o fato de que, quando colocamos a disposição do usuário-educando um sistema computacional, estamos lhe dispendo uma determinada forma de vida que está expressa na interface enquanto representação das possibilidades do ser do sujeito na figuração digital. Os designers e controladores do sistema, muitas vezes, não se perguntam pelas extensões e consequências da interface que constroem: basta que funcione, é suficiente que “não dê pau”. Entretanto, a questão não se resume na eficácia pragmática de um simples funcionamento: ela demanda algo mais.

A estruturação de um sistema que mimetize as formas de vida tradicionais, que possuem uma alta eficácia fora do ambiente digital, nem sempre são as mais adequadas. As ações realizadas no mundo da vida estão reguladas por uma estrutura de linguagem que circunscreve um ambiente presencial e que permite a representação do outro *in*

efigie ou *in absentia* na forma do comentário. As atividades burocráticas no mundo natural são realizadas em meio a uma experiência que se dá dentro do mundo. Já no ambiente digital, a maior parte das transposições de atividades tende a ser sentida como artificial. Aquelas que assim não parecem, são as que possuem a felicidade de estarem imersas em uma estrutura narrativa. É por isso que o sujeito entra na internet e consulta o seu saldo no banco, muito rapidamente. Mas ele consome largas quantidades de seu tempo lendo sua caixa de correspondência e participando de atividades como fóruns. Nesses casos, sempre uma estrutura narrativa vincula o sujeito a formas de vida, ainda que bem básicas. Elas se complexificam quando ele decide jogar com os seus semelhantes nas comunidades on-line ou nos MMORPG (jogos massivos, multiusuários on-line).

As contribuições conceituais dos pesquisadores que trabalharam os fundamentos críticos de uma possível teoria que desse suporte à entrada do sujeito no universo digital, desde a década de 1990, ainda não alcançaram os seus efeitos possíveis. A rápida evolução que esta máquina teve nos últimos 30 anos, ainda não alcançou os seus resultados e impactos previstos dentro do ambiente acadêmico e educacional. Ainda que o computador e seus dispositivos derivados (iphone, por exemplo) possua um status privilegiado e seja de larga utilização em nossa sociedade, algumas situações necessitarão ser trabalhadas e aprofundadas para que tal ocorra. O fato de dispormos na web de vídeo-tutorias e vídeo-aulas não significa que tenhamos assumido um controle e domínio completo da seara digital. Significa que alcançamos uma mais ampla democratização da informação e da cultura, do que as antes oportunizadas pelo rádio e televisão.

O fato dos programas governamentais buscarem atingir as camadas iniciais da educação mostra que a preocupação com os usos e consequências da coisa digital cresce a largos passos. Um programa relevante é o da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pois no elenco de seus objetivos⁶⁹ encontramos: a) ofertar cursos de licenciatura e de formação continuada para os professores da educação básica, assim como b) cursos

⁶⁹ O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 e anunciava pretender chegar ao final de 2010 com mais de mil pólos presenciais e 300 mil vagas no ensino superior. O Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que dispõe sobre Sistema Universidade Aberta do Brasil pode ser encontrado em: www.planalto.gov.br/civil_03/At02004-2006/Decreto/D5800.htm

superiores para capacitar dirigentes, gestores e outros trabalhadores da educação básica da rede pública; além disso, c) oferecer outros cursos superiores, d) ampliando o acesso à educação superior pública, e) reduzindo as desigualdades do mesmo nas diversas regiões do país, f) formando um sistema nacional de educação superior a distância, e g) promover o desenvolvimento institucional de educação a distância. É relevante, na história desse país, que mais pessoas tenham acesso à universidade pública e ainda, que através da educação a distância não precisem abandonar, mesmo que provisoriamente, o local onde vivem (na maioria da população, geograficamente distante das Universidades presenciais) para poderem cursar uma Graduação.

Podemos sugerir que, nestes programas, encontra-se um reflexo derivado e secundário, das pesquisas conceituais que referimos acima. A questão é que, na maior parte das preocupações acadêmicas com o uso do computador, os elementos que mais se sobressaem são aqueles que possuem uma aparência pragmática. Entretanto, por baixo do verniz multicolor das propostas interessadas na resolutividade pragmática do uso do computador para o processo de ensino e aprendizagem, reside um perigo fundamental. A utilização, por vezes, de uma linguagem pseudo-técnica e estatísticas de qualidade duvidosa, servem muitas vezes para ocultar a falta ou inexistência de uma fundamentação conceitual, necessária à ciência para o desenvolvimento de seus programas de pesquisa que se refletem na sociedade.

A presença aqui, em nossa pesquisa, de autores como Turkle, Murray, Manovich, Heim e outros, que se interrogam pela questão do digital de forma dedicada, se faz justificada pela necessidade urgente que a indigência conceitual impõe a nós. Talvez, no futuro, possamos lidar com uma perspectiva da questão tal como áreas já consolidadas do conhecimento alcançam realizar, com suas próprias regionalidades. Nossa intenção aqui é trazer para o circuito da conversa os autores e projetos que podem colaborar para uma perspectiva do florescimento do diálogo dentro do contexto digital em situações de ensino e aprendizagem – e não mais do que isso. É nesse sentido que precisamos dar um passo adiante e conversarmos com pensadores que discutem a potência semiótica da ferramenta digital para a produção de cultura, e com isso encontrar uma relação com a

questão do diálogo para alcançar o estabelecimento da possível *ágora digital*⁷⁰.

2.2 O CONTEXTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO CUIDADO DO DIÁLOGO EM SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No ensaio *O computador como máquina semiótica* (2001), Pedro Barbosa retoma suas teses sobre ciberliteratura, as quais vinha desenvolvendo desde a década de 1970, colocando a possibilidade de pensarmos o computador como uma máquina semiótica. Um dos aspectos inicialmente considerados nesta concepção trata da questão não-determinística do computador, quando alimentado o software por uma inteligência de dupla via. Neste sentido Barbosa nos diz:

Por outras palavras: o computador é encarado aqui como o manipulador de um conjunto de sinais linguísticos (reportório) obedecendo a um conjunto de regras (gramática) de acordo com um conjunto de instruções definidas pelo programa (algoritmo). Sob este aspecto o computador apresenta-se como uma máquina, dita "não-determinista", onde a informação de saída (output) é diferente da informação de entrada (input): isto em oposição às máquinas ditas "deterministas" - tal como um magnetofone - onde a mensagem aí armazenada permanece sempre idêntica a ela mesma.⁷¹

A perspectiva colocada por Barbosa é rediscutida pela semioticista Lúcia Santaella (2003) enfocando a mutação produzida nas mídias, a partir da aceleração verificada na evolução tecnológica dos computadores nos últimos 20 anos. O computador, como já indicamos, passou do status de uma excelente máquina de contabilidade (cálculo) para, na década de 80, tornar-se uma excelente máquina de escrever (narrativa) para então, finalmente, converter-se em um ambiente digital de experimentação cultural (hipernarrativa). De acordo com a análise realizada por Santaella (2009), o exemplo modelar de experimentação cultural de produção em hipernarrativa, possui as características da linguagem hipermídia e compreende as três matrizes da linguagem e pensamento (sonora, visual e verbal), a partir da racionalidade semiótica.

⁷⁰ Este conceito e a relação serão desenvolvidos na seção 2.3 em diante.

⁷¹ BARBOSA, Pedro. **O computador como máquina semiótica**. [2001] Disponível em: http://pedrobarbosa.net/artigos_online-pdf/artigo-rcl.pdf. Acesso em 20 jul. 2010.

O trabalho produzido na relação entre o digital e a semiótica consiste em um dos esforços brasileiros de produzir uma fundamentação teórica para o universo digital que permita também sua análise. Ele indica um movimento conceitual que possui implicações tanto formais quanto pragmáticas, pois discute a partir de exemplos acabados, a perspectiva iniciada por Barbosa. Este movimento realizado pela máquina, resultado acabado da cibernética e da era da técnica, mimetiza o desenvolvimento do pensamento filosófico quando observado em relação ao seu suporte privilegiado da escrita. Aqui faz-se necessária uma digressão que tem por finalidade fundamentar a relação conceitual subjacente às estruturas de discurso presente em ambos os suportes.

Ora, sabemos que na Grécia Antiga a escrita (*graphein*) era reservada inicialmente para atividades consideradas menos nobres, tais como a contabilidade, os negócios e o gerenciamento das coisas. O próprio Sócrates defendia uma posição hostil em relação ao pensamento tornado escrita, pois considerava que ele perdia o aspecto vivo da possibilidade da interlocução que o diálogo fomentava, tornando o pensar uma atividade autoritária⁷². Foi quando Anaximandro resolveu fixar o pensar originário de toda e qualquer filosofia em uma tabuinha de barro, ou em uma folha de papiro, ele dá o primeiro passo para a revolução que o pensamento filosófico realizaria no Ocidente. É bem possível que se assim não o tivesse feito, nunca teríamos a filosofia, pois como atestam inúmeros autores, dentre eles Heidegger (2001a), foi pela via da escritura que o pensar filosófico se firmou, sobreviveu e se moldou naquilo que hoje é. Com Anaximandro temos o primeiro momento de uma revolução que se processa na história do Ocidente em diversas camadas.

Assim, na defesa de um segundo momento desta revolução, encontramos novamente Platão lançar mão da escrita e inovar a forma do discurso filosófico no interior da matriz do diálogo, isto quando lança mão da linguagem e forma de registro do teatro. Ao realizar tal feito, Platão alcança cristalizar no texto escrito a essência da

⁷² A questão do diálogo e da escrita no período da Grécia Clássica já foi abordado por nós em outros momentos. No entanto, ressaltamos, no que se refere à Platão, a suas doutrinas escritas (*Diálogos* e *Cartas*) e doutrinas não-escritas (*agrapha dogmata*). Nestas temos as duas imagens de Platão: a do escritor e a do professor. Tal tematização, colocada pela Escola de Tübingen, é amplamente analisada por Giovanni Reale (1997). Embora nos diálogos na forma escrita esteja presente a força da oralidade, no referido livro temos indicações de onde, na obra escrita de Platão (por exemplo na *Carta VII* e no *Fedro*, 274b-278e), ele deixa entrever que algumas questões não poderiam ser ‘discutidas’ no diálogo escrito, dado que há neste certa fixidez, ou seja, Platão decide por tematizar algumas questões com o *logos* oral.

verdade que só conseguia existir na voz viva dos debates filosóficos na *Ágora* e no ambiente privado da Academia. É neste momento do trabalho de Platão, que vemos a larva transformar-se na borboleta que preserva a beleza e a verdade do dizer para a posteridade da história. Se não fosse por este ato, não saberíamos o que seria de nosso destino⁷³. Em nenhum outro lugar é tão visível que o homem e o seu dizer são um poema apenas começado. Aí reconhecemos a potencialidade para a nossa investigação, quando nos perguntamos se, no uso do computador pode se instaurar o diálogo, podendo vir a transformar os sujeitos através do processo de ensino e aprendizagem.

Platão, ao redigir os *Diálogos* na forma da linguagem do teatro, busca fazer viver no texto escrito a potência do discurso vivo e da experiência do diálogo vivida na presença de Sócrates e seu *daimon* (espírito). Ao proceder deste modo, ainda que crítico do teatro, da poesia e da arte, ele fixa de forma exemplar uma estrutura narrativa para cada texto, que se expressa como diálogo. Ao mesmo tempo que se afasta cada vez mais do teatro e da tragédia, entendemos que ele as reencontra no interior de cada leitura de seu texto.

Observamos que aqui, relacionando com o movimento de construção do ambiente virtual para o humano, os pesquisadores repetem, por outras vias, a façanha de Platão. Já em 1993, Brenda Laurel pensa o potencial do computador como teatro. Sua busca incide na possibilidade do computador apresentar-se como uma máquina de produção e manifestação da cultura e pensamento humano. Quando faz isso tem em mente o desenvolvimento acelerado do universo dos games e da representação partilhada com o usuário em narrativas cada vez mais complexas no plano digital. Os paradigmas iniciais que dão conta disso de modo exemplar são os games Zork e Myst. Em seu livro "*Computers as theatre*", ela se pergunta porque o jogo *Spacewar* (1961-1962), concebido pela equipe de cientistas Steve 'Slug' Russel, Martin 'Shag' Graetz e Wayne Wiitanen, no MIT, teria sido algo natural a ser construído com o computador. De certo modo, *Spacewar* fornecia a divertida válvula de escape para atividades de cálculo

⁷³ Não será demasiado lembrarmos ao nosso leitor atento, retomando uma observação do capítulo 1, que o procedimento de Platão em direção à uma escrita dos diálogos, tal como o comentou igualmente Arendt, é o resultado do trauma profundo em virtude da condenação e execução de Sócrates. Aqui uma psicanálise da fundação histórica do pensar parece que escapou aos psicanalistas. Entretanto, ela foi discutida por autores como Colli (1988), Havelock (1996) e outros, sendo retomada e formulada aqui por nós.

às vezes aborrecidas. Laurel nos adverte para o fato de que o tosco game que tinha por ecrã a tela de um osciloscópio, equilibrava adequadamente a relação entre pensamento e ação. Petry (2009) em seu site didático “o universo dos games: a perspectiva dos games na cultura pós-moderna” nos diz que: “Enquanto jogava na tela do osciloscópio, o usuário tinha de fazer cálculos mentais para poder acertar os *aliens que vinham em sua direção*. Esta condição já colocava a *ação humana* dentro de uma performance na qual a interface funciona como uma espécie de *Stage*, dentro do qual a ação poderia ser realizada. De *Spacewar* aos nossos dias temos a evolução do computador como forma de *ação dramática e narrativa* que, de seus primórdios, avança para os mundos digitais colaborativos e multiusuários e para os *Ciberdramas*”⁷⁴.

Por outro lado, foi Janet Murray, outra pesquisadora do MIT com doutorado em Língua e Literatura Inglesa na Era Vitoriana, que cunha o termo *ciberdrama*. Este termo passa a significar um novo tipo de narrativa e, ao mesmo tempo, um novo tipo de história ou literatura. Um dos aspectos essenciais deste conceito consiste no fato de que o ciberdrama é mediado pelo computador, tanto em sua produção, bem como na sua execução. Segundo Murray, em seu livro *Hamlet no Holodek: o futuro da narrativa no ciberespaço* (2003) o computador se converte no palco digital da narrativa no ciberespaço, introduzindo o elemento da interatividade e da inteligência artificial na estrutura narrativa. Assim, uma história poderá, a partir daí, possuir um roteiro ‘semi-aberto’ dentro do qual as escolhas do usuário-ator-jogador definem os rumos que segue a própria narrativa.

Diferentemente das perspectivas educacionais que pretendem que o aluno asceda a um lugar previsto antecipadamente, os enfoques introduzidos pelos autores acima (TURKLE; LAUREL e MURRAY) possibilitam a estruturação da atividade didático-pedagógica em moldes mais próximos de uma realidade intersubjetiva. O desenvolvido por esse conjunto de pensamento que não se esgota nessas autoras, em muito se aproxima aos ideais filosóficos do construtivismo e, possui uma forte influência do pensamento filosófico europeu em pleno solo americano, como já visto. Nesta linha de pensamento encontramos a marca, não somente do estruturalismo francês⁷⁵, bem como

⁷⁴ Fonte: http://www.topofilosofia.net/curso_games/intro_003.html.

⁷⁵ Estruturalismo é um termo que apareceu no *Curso de Lingüística Geral*, de Ferdinand de Saussure (1916), tendo ali exposto uma teoria geral dos signos (semiologia), analisando as diferenças no uso da

uma influência da filosofia heideggeriana, via a transmissão que Marcuse⁷⁶ realizou nos Estados Unidos.

Por outro lado, já na década de 60 do século XX, o semiótico europeu, Pedro Barbosa, que trabalhou durante muitos anos ao lado de Abraham Moles⁷⁷, desenvolveu uma teoria da inteligência artificial aplicada à literatura cibernética, na qual os computadores poderiam ser programados para criar poesia eletrônica aleatória em uma ação colaborativa com o usuário humano. Barbosa desenvolveu o sistema durante as décadas de 60-70, chegando finalmente na década de 80 a construir o chamado Motor Textual, disponível hoje na Web⁷⁸, que é capaz de produzir grandes quantidades de texto poético a partir de uma base de dados e incluindo léxicos fornecidos pelo usuário. Este trabalho culminou, em 2001, com a peça de teatro AlletSator, que foi apresentada na cidade do Porto, como uma das atividades oficiais do "Porto, capital cultural da Europa". É notável a semelhança espiritual que o trabalho de Barbosa possui com o pensamento fenomenológico de Gadamer, quando este último diz a favor do aleatório e imprevisível com o qual sempre nos deparamos. Barbosa escreve, em seu livro *Máquinas pensantes*: “quando o computador põe em marcha o ACASO, o artista disporá dele de acordo com a sua sensibilidade. Poder-se-á sempre dizer: A MÁQUINA PÕE, O HOMEM DISPÕE” (1988, p. 57). O fato de dispormos de possibilidades

linguagem e o idioma. Partindo da lingüística tornou-se uma corrente de pensamento na área das ciências humanas. Tem como característica identificar e analisar um conjunto de relações formais, de outro modo, as estruturas que são relativas aos significados de determinada cultura. Alguns lingüistas que tiveram influência de Saussure: Leonard Bloomfiel (EUA), Louis Hjelmslex (Escandinávia), Antoine Meillet e Émile Benveniste (França), Roman Jakobson e Nikolai Trubetzkoy (Praga). Na Antropologia Claude Lévi-Strauss reconheceu as contribuições dos estruturalistas para o pensamento, tendo, a fim de entender o modo pelo qual o humano opera/pensa e age, trabalhado com pares de oposição. Na França, o estruturalismo teve muita repercussão a partir dos anos 60, tendo se difundido para outros países. Partindo da lingüística tornou-se uma corrente de pensamento na área das ciências humanas, vejamos alguns exemplos: Roland Barthes e Jacques Derrida (na literatura), Jacques Lacan (estudando Freud e Saussure), Michel Foucault (nas estruturas de epistemologia).

⁷⁶ O sociólogo e filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979) naturalizou-se norte-americano. Seu contato com Heidegger teve início através da leitura de *Sein und Zeit*. Em 1928, vai de Berlim para Freiburg com o objetivo de estudar com Heidegger, tendo se tornado seu assistente de cátedra. A proximidade com Heidegger não o eximiu de exercer as críticas que julgava necessário, tendo manifestado-se sobre os limites da analítica do *Dasein* no tocante ao enfrentamento de seus efeitos práticos.

⁷⁷ O francês Abraham Moles (1920-1992) era doutor em física e filosofia, tendo sido engenheiro elétrico e engenheiro acústico. Lecionou sociologia, psicologia, comunicação e design na "Hochschule für Gestaltung d'Ulm" e nas Universidades de Estrasburgo, San Diego, México e Compiègne. Livros editados na língua portuguesa: *Arte e computador*; *Teoria dos objetos*; *Teoria da informação e percepção estética*; *Sociodinâmica da cultura*; *O kitsch*; *As ciências do impreciso*.

⁷⁸ BARBOSA (2010), disponível em: <http://www.pedrobarbosa.net/SINTEXT-pagpessoal/SINTEXT.HTM>.

armazenadas na máquina semiótica nos coloca muito próximos daquilo que a fenomenologia gadameriana nos indica como o aleatório. Poder utilizar o computador como um recurso ou extensão do homem implica em afirmar a possibilidade da mutação cultural, agora realizada dentro de um processo de socialização que atinge dimensões globais (a versão positiva da globalização). É o que temos como resultado do encontro entre a fenomenologia e a teoria da comunicação de McLuhan, apresentadas pelo seu continuador Kerckhove (2009).

Este pensador das relações entre comunicação e cultura, em seu livro *A pele da cultura* parte do pressuposto de que a pele humana hoje possui uma extensão global. Ele chega a esta afirmação a partir dos estudos que realizou na linha de seu mestre McLuhan acerca da relação entre mídias sociais e as ferramentas que são utilizadas para os processos de comunicação por grupos humanos. Novamente aqui, tal como já apresentado no presente tópico, temos a co-participação da ferramenta na atividade humana da produção de sentido. Se em Platão a escrita pode ser pensada como uma ferramenta, nos autores mais atuais que se relacionam com o computador, tal como Kerckhove, ela se faz presente no suporte computacional.

Segundo esta abordagem, assim como a televisão dirigia-se ao corpo do telespectador como um todo, hoje a incidência de um sujeito humano enquanto usuário do sistema global da Web defronta-se com a situação de que tal fenômeno de relação corpo-aparelho-meio-mensagem se integram numa série sucessiva de representações do sujeito no espaço virtual. É por isso que em muitos sentidos ele coloca que a pele humana possui uma extensão global. Seguindo este ponto de vista de Kerckhove, Santaella (2003a; 2003b) nos dirá que esta pele possui propriedades de perceber e aperceber-se dentro de uma extensão maior que é a da superfície global. Segundo ela, tal extensão é fruto da poli e hiperlocalização do corpo do sujeito no espaço virtual (2003a, p. 225).

Este ponto de vista é concordante com o de Turkle (1997) quando afirmou que o eu do sujeito humano, diante da proeficiente utilização dos computadores e de seus mundos virtuais (sic. MUD) se especializava e se espacializava na multiplicidade de janelas abertas na tela do computador. Trata-se aqui da explicitação de que o contexto das ferramentas digitais podem participar do processo de viabilização do diálogo

humano aqui demonstrado em produtos e objetos culturais que, a nosso juízo, possibilitam estratégias comportamentais que fomentam o cuidado de si. Entretanto a situação não é tão simples assim. Igualmente temos os críticos desta posição majoritária apresentada até aqui. Se apresentamos pensadores que aqui parecem concordar através de nossa hermenêutica de seus pontos de vista, existem aqueles que enfatizam os aspectos distópicos da revolução cultural que enfocamos. É o caso de Keen, que veremos agora.

Adversário destes pontos de vista que visualizam de forma positiva a participação do sujeito humano na Web e suas redes sociais de colaboração, Andrew Keen (2009), realiza duras críticas à cultura colaborativa e inclusiva, atualmente defendida para o ciberespaço. De acordo com Keen, antes de hiper-socializar e democratizar o sujeito no ciberespaço, a Web 3.0, saudada com alegria por Santaella e Kerckhove, é acusada por Keen de assassinar grotescamente a tradição cultural a qual nós chegamos a duras penas. Keen poderia ser classificado de acordo com o pensamento de Umberto Eco (2008) como um apocalíptico: um sujeito que tem horror aos efeitos da tecnologia e seus usos humanos. Na verdade, um exame mais cuidadoso dos argumentos de Keen revelam que ele está mais preocupado em defender o ponto de vista do *status quo* das grandes editoras e do sistema internacional de entretenimento. Isto porque quando vai discutir a questão da autoria funde *copyright* com o direito de autor.

Uma resposta altamente refinada aos pontos de vista reacionários colocados por Keen nos é dada pelo professor do MIT Joshua Green e seu colega Jean Burgess da Universidade de Tecnologia de Queensland, na Austrália. Em seu livro *YouTube e a revolução digital*, a partir dos pensamentos de Michel de Certeau acerca da cultura popular aplicados ao ciberespaço, dentre outros aspectos, mostram que as críticas de Andrew Keen se constituiriam em uma prática de demonização da cultura digital emergente. Neste caso as tecnologias digitais são tratadas como causa direta das transformações culturais que estão sendo celebradas, ou lamentadas, esquecendo-se que as transformações são as da própria cultura Ocidental. Segundo os autores, tomando o YouTube como um dos exemplos, observa-se que movimentos na Web 3.0⁷⁹ tendem a

⁷⁹ A principal característica da web 1.0 foi ter inserido e popularizado a rede; a web 2.0 é marcada, sobretudo pelo armazenamento de dados na rede e mecanismos de busca, assim como sites de colaboração. Hoje vivemos com a web 2.0, sendo que a web 3.0 ainda está em fase de projetos.

transformar os nichos participativos e colaborativos em lugares de produção (amadora) e consumo no sentido de utilização. Segundo eles, tais instrumentos permitem o encontro e o choque criativo entre produtores e consumidores e, neste caso, a atuação dos consumidores como produtores, o que significa a possibilidade e diversidade do meio (YouTube) como veículo de expressão criativa: “o YouTube não representa uma colisão e sim uma coevolução aliada a uma coexistência desconfortável entre ‘antigas’ e ‘novas’ aplicações, formas e práticas de mídia” (2009, p. 3). A questão aqui é como a nova cultura popular⁸⁰, na sua versão digital, como sucedânea da tecnocultura e da contra-cultura está agindo para dar forma à cultura que ainda não existe. Neste caso observamos aqui a emergência de cinco tipos de desafios que se colocam para os pesquisadores da área: (1) epistemológicos (TURKLE, 1997; MANOVICH, 2006), (2) antropológicos (BAIRON e RIBEIRO, 2007; BAIRON, 2002), (3) sociológicos (BURGESS; GREEN, 2009), (4) psicológicos (TURKLE, 1997) e (5) ontológicos (HEIM, 1997; PETRY, 2009/2010).

Do ponto de vista epistemológico estão os desafios para as ciências humanas no sentido de alcançarem o estabelecimento de uma tipologia conceitual suficientemente robusta para dar conta dos movimentos subjetivos e técnicos presentes no mundo digital da Web. Isso significa que não somente as ferramentas e as máquinas necessitariam ser re-definidas, bem como os modos de apropriação destas para a produção de conhecimento necessitam ser re-situados. É aqui que as pesquisas de Turkle acerca da identidade na era do ciberespaço, e de Manovich quando pergunta acerca da linguagem metodológica do novo meio se fazem pertinentes e incorporam-se a ele. O mais premente elemento da urgência epistemológica situa-se entre as categorias de

Denominada por Tim Berners-Lee de *web semântica*, pretende um sistema de dados mundial interligados de forma semântica, de modo que as máquinas auxiliariam os sujeitos na sua busca, com respostas eficientes ao que o sujeito pretende. Para tal, os programas deverão incluir procedimentos análogos aos dos humanos quando investigando, por exemplo, raciocínio dedutivo, inferência. Ou seja, procurar estabelecer relações entre conceitos, contemplando uma descrição formal (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Web3.0>).

⁸⁰ Por exemplo, basta colocarmos o link da ‘Califórnia da Canção Nativa’ que teremos retorno de 365 entradas (28 de julho de 2010). Apenas a música de Mário Barbará, “Desgarrados”, vencedora da 11ª Califórnia da Canção Nativa do RS possuía em 28 de julho de 2010, 33587 exibições, com manifestações dos usuários registradas nas respostas, como este exemplo: thecrazyspm: “saudades do meu RIO GRANDE DO SUL, isso q recém tô saindo dele por força de trabalho... mas volto um dia para descansar em paz nessa TERRA sem igual.” http://www.youtube.com/results?search_query=Calif%C3%B3rnia+da+can%C3%A7%C3%A3o+nativa&aq=f.

colaboração e autoria. Como poderemos encetar o estatuto do humanismo no digital sem que estas duas categorias estejam claras?

Do ponto de vista antropológico os movimentos que se realizam na Web indicam formas culturais derivadas e, inclusive, às vezes, anômalas. É ao que se dedica atualmente a analisar o pesquisador José da Silva Ribeiro, do Núcleo de Pesquisas em Antropologia Visual da Universidade Aberta do Porto. Nos desafios colocados pelo ponto de vista antropológico, redimensionado no contexto digital, também encontramos o pensamento do pesquisador Sérgio Bairon. Em 2007 juntamente com Ribeiro, Bairon publica o livro *Antropologia visual e hipermedia*, no qual, a partir dos conceitos de hipermissão e história da cultura, Bairon leva para a investigação antropológica a reflexão sobre o digital, enriquecendo o ponto de vista da antropologia visual na perspectiva de uma etnografia digital. Esta abordagem fundamenta-se em um trabalho anterior seu, *Interdisciplinaridade: educação, história da cultura e hipermissão* (2002), trabalho no qual, a partir da história da cultura e das mentalidades no século XX, estrutura uma metodologia de produção conceitual em hipermissão que tem por visada as ciências humanas a partir da ideia da interdisciplinaridade.

Tal projeto desemboca em uma perspectiva de leitura dos objetos culturais presentes em comunidades a partir de uma transformação dos objetos culturais, agora dentro do digital. Bairon não pretende simplesmente organizar bancos de dados nos quais a cultura popular esteja inserida, organizada e classificada. Ele pretende mais do que isso: ele busca realizar no digital uma resignificação do objeto cultural que permita ao pesquisador produzir uma leitura conceitual que a simples escrita textual não permite. Com isso o seu trabalho tende a se apresentar na forma digital em aspectos de linguagem hipermissões inovadores, destinando-se assim a ser objeto de consulta por parte de outros pesquisadores da área.

Sobre o desafio sociológico da cultura digital, encontramos em Burges; Green algumas questões que se apresentam hoje no YouTube, site notoriamente reconhecido pela sua cultura popular participativa. Este site é o grande representante da cultura de massa da internet, quer dizer, é um site que conseguiu unir algumas características da internet: disposição de trabalhos de vários autores; produções co-participativas. Além disso, ou por isso, co-existindo vários interesses temos o espaço para os conflitos. Esses

conflitos evidenciam as diferentes participações, ora pela tendência das novas mídias para a democratização, produção e divulgação de conteúdos por todos, e de outro lado, a manifestação para um maior controle de qualidade e conteúdo pelos anunciantes e patrocinadores do YouTube. A cultura de convergência instaurada no YouTube, com a presença de pessoas das mais diversas áreas contribuindo com seus saberes e fazeres, sejam os da área da tecnologia, da mídia, educadores, por exemplo, são atores que propiciaram o que hoje é considerado um dos maiores *cases* de cultura participativa do mundo (BURGESS; GREEN, 2009, p. 14).

Os autores observam que um conflito se evidencia quando nesse local de cultura participativa, quando pessoas acessam e postam focados em seus objetivos, por vezes esquecem que tantos outros contribuem para esse espaço e essa cultura. Ainda, dado ser *um sistema cultural dinâmico*, permite-nos pensar - se não, exige-nos pensar - sobre as diferenças de participação e de expressão, sobre as relações entre os interesses comerciais e o bem comum; sobre questões éticas e normas sociais, posto que é uma rede mundial, com postagem e acesso por pessoas de diversas culturas. Este é, além de um local onde buscam-se curiosidades ou informações para o dia-a-dia, um dos locais acessados para pesquisas acadêmicas, devendo interessar também aos partícipes na educação a distância.

Pensando os desafios psicológicos envolvidos na abordagem do ciberespaço, a psicóloga do MIT, Sherry Turkle, tem se dedicado a investigar o estatuto do sujeito, tanto na utilização do computador bem como sua vida no ciberespaço desde a década de 80, como já observado. Neste sentido, relacionando pesquisas tanto do estruturalismo francês da segunda metade do século XX, com as pesquisas americanas cognitivas tem se dedicado a estudar a multiplicidade do sujeito no ciberespaço e nos games, buscando, nas comunidades ciberespaciais, desvelar o limiar do real e do virtual.

A perspectiva ontológica dos estudos sobre o ciberespaço é aberta por Heim (1993) a partir da perspectiva de uma leitura fenomenológico-hermenêutica do problema que o enfoca desde Leibniz, em sua *characteristica universalis* como a base fundamental do sistema de editoração de textos e do hipertexto, e da monadologia⁸¹

⁸¹ Mônada significa substância simples e é um conceito-chave na filosofia de Leibniz. Sendo simples, está presente nas composições, ou seja, as mônadas estão nos compostos mas são reconhecidas como

como o fundamento da estrutura rizomática do ciberespaço. A perspectiva de Heim foi radicalizada por Petry (2007; 2009a; 2009b) e aplicada aos games e metaversos perguntando pelos fundamentos ôntico-ontológicos destes, a partir da consideração de pensarmos a possibilidade de um *Digital Dasein*. Os estudos de Petry tomam em consideração as abordagens de Stein (1993; 2003; 2009) quando, a partir do questionamento da questão da significância, avança para as possibilidades de pensar a relação entre o mutante humano e sua presença no ciberespaço.

Certamente tais perspectivas, em muito podem colaborar para uma leitura renovada dos sistemas virtuais que organizam ambientes virtuais de aprendizagem. A nosso ver, do ponto de vista epistemológico, uma valorização dos recursos comunitários para fins de pesquisa e produção de conhecimento, visando uma re-significação das ideias de autor, texto e diálogo. É o caso das dissertações de mestrado da PUCSP, de professores do ensino público e particular que se dedicaram a explorar tais caminhos⁸².

Observamos então que o contexto das ferramentas digitais na busca de propiciarem um espaço para o cuidado do diálogo está permeado por linhas de pensamento que incidem sobre a necessidade de sua fundamentação a partir dos desafios observados. Não se trata simplesmente do uso aleatório do ferramental computacional, mas sim, de o tratarmos a partir de uma racionalidade que não perca de vista a sua estrutura conceitual.

unidades, com características peculiares.

⁸² Como exemplo mencionamos a dissertação de Fajardo (2009), *Le Livre e o Sintex: a simulação do sonho de Mallarmé através da poética digital de Pedro Barbosa*, e a dissertação de Leandro A. dos Santos (2010), *Tecnologias em rede e a construção de conhecimento: uso das redes sociais na atividade docente*.

2.3 O COMPUTADOR COMO *ÁGORA DIGITAL* NO CONTEXTO DO DIÁLOGO

Como já anteriormente observado, o movimento histórico-temático que sofre o computador, muitas vezes subsumido em uma história da computação ou informática, ou ainda dos sistemas digitais, tende mais a ocultar do que revelar a sua inter-relação e participação no contexto do desenvolvimento dos processos de pesquisa acadêmicos e dos de ensino e aprendizagem, no último quarto do século XX. Retomando a perspectiva de Barbosa (2001), vimos que o computador passa de uma máquina concebida para o cálculo para se transformar em uma máquina semiótica com potência literária e poética. Antes dele, já em 1958, Sutherland (apud PETRY, 2009b) nos dizia que o computador, potencializado por *softwares* (o *Schektpad*, por exemplo) transformava-se em uma máquina para produção de arte e, de acordo com a visão do cientista, deveria ser utilizado tanto na educação de crianças bem como para a produção artística. Ainda que o pensamento de Sutherland apresentasse um aspecto visionário e que somente hoje teria plena possibilidade de manifestação no todo da sociedade e da cultura, se pensarmos na história do desenvolvimento computacional, teremos de reconhecer que ele esteve mais a serviço dos processos administrativo-econômicos e de controle, do que voltado para a promoção da subjetividade humana.

Observamos que, se houve um tempo em que os homens livres se encontravam na *ágora* para discutir sobre questões que lhes eram pertinentes, importantes, quiçá fundamentais, hoje temos que os ambientes digitais são também pontos de encontro. Seguindo a esteira de Jimmy Walles (um dos criadores da Wiki) e de Martin Dougiamas (do Moodle), Chad Haurley, Steve Chen e Jawed Karim (do YouTube) temos redes sociais digitais para o compartilhamento de questões, sejam elas do cotidiano ou de saberes acadêmicos. Além disso, hoje falamos que à academia (Universidade) cabe também a formação de profissionais que saibam unir e relacionar esses tipos de saberes. Apostamos na ideia de que os ambientes virtuais de aprendizagem podem se constituir numa *ágora*, numa *ágora digital*⁸³.

⁸³ Quando pensamos na possibilidade da *ágora digital* em educação na modalidade a distância, empreendemos uma busca para ver quais autores debruçavam-se sobre esse termo e quais desdobramentos realizavam nessa questão. Quando procuramos por “*ágora digital*” encontramos a) um

Além disso, pensamos em *ágora digital* como um espaço em que pessoas encontram-se para o emergir de saberes, provocadas pela interlocução com o outro. Estamos aqui pensando na pré-disposição para o diálogo, para a aprendizagem. Pensamos que a educação enquanto formação do humano, perpassada, portanto, por valores morais, visando fins que ultrapassam os interesses particulares, pode ser retomada na educação a distância. Procuramos apontar ao longo desta escrita, pelas reflexões que fizemos a partir das ideias de alguns autores e dos exemplos que trouxemos, que um espaço de discussão está de algum modo ocorrendo e que neste, vezes se manifestam, sujeitos se constituem e se re-significam.

As tecnologias digitais têm apresentado e oportunizado outras experiências, seja na navegação pela web, seja nos games; que nossos alunos, mesmo na educação presencial, apresentam-se dispostos a interagir e a produzir o conhecimento⁸⁴ – ou apresentam-se indispostos quando são colocados como passivos e receptores.

Se a sala de aula é, em nossa cultura, um lugar destinado ao saber, entendemos que a ‘sala de aula’⁸⁵ da educação a distância pode constituir-se em *ágora digital* se os sujeitos que ali se encontram entram no circuito da conversa, dialogam. Isso requer que

projeto de pesquisa cujo propósito é ‘especificar, implementar e aplicar soluções computacionais para promover diferentes estágios da Democracia Digital, tomando como contexto inicial o ambiente universitário federal’; b) uma matéria no Jornal da Câmara dos Deputados intitulado ‘Pela liberdade na Ágora Digital’ e c) o artigo *Twitosfera: a expansão da ágora digital e seus efeitos no universo político*. Neste artigo aparecem algumas semelhanças com o que pensamos, mas a ênfase está na participação e controle político. Os endereços, respectivamente: a) <http://np2tec.uniriotec.br:9090/agora>; b) <http://www.camara.gov.br/internet/jornalcamara/default.asp?selecao=materia&codMat=50880&codJor=>; c) http://compolitica.org/internas/pdfs/3Congresso/dalva_ramaldes.pdf. Quando buscamos por “*ágora digital e ead*” não encontramos nenhum material. Mas continuamos e procuramos por “*ágora virtual*” tivemos uma surpresa ao encontrar a) o site *Filosofia a distância*, onde além de postagens temos a possibilidade de participar da mesma (nos tornar membro), no endereço <http://agoravirtual.ning.com/>. Pensamos que ali encontraríamos o conceito da expressão utilizada e que nos interessa, qual seja, *ágora virtual*, mas ali não havia nenhuma análise, descrição ou justificativa para a escolha por tal expressão e b) monografia “A Construção da *Ágora Virtual*”, de Celso Candido, que pode ser encontrada em <http://caosmose.net/candido/unisinos/af/AGORAVIRTUAL.htm>, onde considera as características da população grega de homens livres e da sociedade de massas, contemporânea. Um interessante trabalho, onde apresenta formas e limites da participação da população via ambientes virtuais. Mas não vem diretamente ao encontro do que pensamos. Procuramos ainda por “*ágora virtual e ead*” e nada encontramos. Nossa busca se deu tanto em buscadores na web, em algumas bibliotecas e em repositório de dissertações e teses. Curiosamente, Mauricio Mota e Suzana Pedrinho, na ‘apresentação à edição brasileira’ de Burgess e Green (2009, p. 9) utilizam a expressão “*ágora virtual*”, sem dar-nos a conhecer o que pensam. Esse termo não foi utilizado pelos autores no referido livro.

⁸⁴ Encontramos essa idéia também numa entrevista com Sérgio Bairon, quando estive no Seminário Internacional de Educação. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=icTYTOD3Rh4&feature=related>.

⁸⁵ Usamos essa expressão em alusão ao ensino presencial pois entendemos que a educação na modalidade a distância, embora ocorra no ambiente virtual, o ambiente é múltiplo.

os envolvidos reconheçam os outros e que suas contribuições sejam no sentido do outro e estejam dispostos para as reformulações de seus próprios pensamentos.

As ferramentas digitais, segundo os autores que trouxemos para pensar a questão que nos propomos, indicam perspectivas para esse encontro, por exemplo, a espontaneidade de diversos materiais postados na web, nos imprevistos caminhos que alguém trilha quando na web, nas inusitadas decisões quando em algum game. Aqui reconhecemos uma aproximação entre o mencionado e a vivacidade da oralidade defendida por Sócrates e Platão. Será possível, na educação a distância via web aproximarmos a vivacidade da oralidade do rigor do discurso interno da Academia/Universidade?

Se trabalhamos com a educação na modalidade a distância, como fazer para que o mestre e o discípulo possam trabalhar na direção do cuidado de si nessa Ágora? Seria o diálogo, aqui também, o fio condutor.

2.4 OS SUJEITOS DO DIÁLOGO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Interessa-nos investigar quais as possibilidades para o estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si, na relação entre tutor e aluno, em ambientes virtuais de aprendizagem, visto que é um espaço no qual um número crescente de pessoas tem se movimentado. Para uma análise aprofundada de tal fenômeno, escolhemos fazer um estudo de caso no Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS). Tal escolha se deu porque, sendo um Curso de Graduação supõe-se o interesse do aluno em seu aprimoramento através da educação.

Além disso, sendo que o Curso de Graduação visa atender a formação dos graduandos, a partir dessa concepção foi organizado o organograma do mesmo. Encontramos os semestres estruturados em uma matriz orgânica, onde cada uma das disciplinas do semestre são articuladas a partir de um eixo temático. Tal composição revela uma noção sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem pois

pensar, incluir em seu projeto pedagógico as interdisciplinas, ao invés de disciplinas como componente curricular, transparece a interligação dos saberes. Destacamos o princípio norteador do Curso:

Entendemos que o ponto de partida para a formação de profissionais da educação está apoiado nas diferentes compreensões de mundo, explicitadas em suas práticas docentes e no entendimento dos processos de construção da vida humana e de transformação do mundo do trabalho. A implicação imediata disso é perceber a importância do trabalho de sala de aula como um espaço interativo e ágil de descoberta e criação individual e coletiva do conhecimento científico e de desenvolvimento de competências para o exercício da participação crítica e responsável nos processos sociais (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 19).

Visando o público a que se destina Curso PEAD/UFRGS⁸⁶, qual seja, professores da rede pública em exercício, aqui estão contempladas a instrução, a formação, as práticas docentes dos alunos do PEAD/UFRGS, os saberes acadêmicos. É objetivo do mesmo fomentar a meta-reflexão dos alunos sobre suas práticas, aliando a reflexão teórica para provocar o recriar das práticas escolares, do fazer pedagógico. Assim, as interdisciplinas são elaboradas e desenvolvidas transpassadas pelo reconhecimento da relação entre prática e teoria. O eixo temático orientador das interdisciplinas de cada semestre apontam para a ideia de reconhecimento do mundo enquanto instância da vida cotidiana – não apenas enquanto objeto a ser pensado.

Encontramos ainda, na proposta metodológica do PEAD/UFRGS a atenção para a possibilidade de uma *ágora digital* quando prevê o compartilhamento dos saberes das interdisciplinas e quando orienta os professores para o compartilhamento de ações: “trabalho dos professores no sentido de formar comunidades de aprendizagem com a intenção de que seus membros aprendam juntos” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 21).

No que se refere ao trabalho entre professores, tutores e alunos, encontramos que a comunicação deve estar pautada por metodologia interativa e problematizadora. Tal metodologia “carateriza-se pela formulação de problemas, levantamento de hipóteses, planejamento de situações experimentais para testagem de hipóteses através do

⁸⁶ O Curso compreende nove semestres, sendo que o primeiro semestre ocorreu em 2006/2. Os alunos, professores e tutores estão dispostos por Pólos, sendo nos seguintes municípios: Alvorada, Gravataí, São Leopoldo, Sapiranga e Três Cachoeiras.

desenvolvimento compartilhado de projetos interdisciplinares” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 23).

Assim, há uma expressa recomendação quanto àquilo que está em questão. Inicialmente parece indicar os conteúdos desenvolvidos, mas também sobre um cuidado necessário para com os sujeitos no processo de aprendizagem. Nesta direção, são atribuições previstas para o tutor, dentre outras: comentar e realizar intervenções nos trabalhos realizados pelos alunos; facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas; acompanhar o entendimento de cada aluno sobre as atividades e o conteúdo dos enfoques temáticos (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b).

É esperado que o trabalho esteja orientado pela *pedagogia da pergunta*, de modo que as questões colocadas pelo tutor possam destacar e fazer ver aos alunos suas possíveis contradições e/ou a necessidade de desenvolver argumentos – quando necessário.

Conforme apresentamos em capítulos anteriores, a rede mundial de computadores tem propiciado algumas modificações, sejam elas quanto a tecnologia, nas diversas relações sociais, na produção e difusão de conhecimentos, também na modalidade em que podemos ter uma educação formal. De alguma forma esta modificação está considerada no Curso, pois há, no *Guia do Tutor* e no *Guia do Professor*, a proposição para interações à fim de fomentar culturas de rede, entendendo a mesma como uma das formas de aprendizagem. Estas interações têm como norte as reflexões numa formação continuada. Utilizar e privilegiar a utilização do suporte e das ferramentas digitais não significa um abandono das mídias anteriores, como materiais impressos.

O Curso utiliza-se preponderantemente dos ambientes virtuais ROODA⁸⁷ (Rede Cooperativa de Aprendizagem), pbworks e blog. No ROODA encontramos o webfólio educacional, onde algumas interdisciplinas optaram para o registro das produções dos alunos, podendo assim acompanhar o processo e o produto da reflexão dos mesmos.

Perceberão que o aspecto mais enfatizado por nós é a interação ou seja, a comunicação e a troca de idéias, experiências e informações. Acreditamos ser esta a melhor forma de possibilitar que todos aprendam com todos e que as reflexões teóricas sejam feitas sobre as práticas em sala de aula. Assim, um curso *on-line* (via Internet) como esse, requer a participação de todos, via escrita, nos espaços do ambiente virtual (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 7).

Interessando-nos pesquisar sobre as possibilidades para o estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si, na relação entre tutor e aluno, em ambientes virtuais de aprendizagem, faremos nosso estudo de caso no Curso PEAD/UFRGS porque reconhecemos nele indícios para a nossa questão.

⁸⁷ O ROODA é um ambiente para educação a distância da UFRGS que possibilita a realização de atividades síncronas e assíncronas. Seu desenvolvimento e manutenção visam atender as necessidades acadêmicas e, assim, as interdisciplinas do PEAD/UFRGS desenvolveram atividades neste espaço digital.

3 A *ÁGORA DIGITAL* NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO DO DIÁLOGO NOS PROCESSOS DA EAD

Em nossa tarefa de pensar em espaço contemporâneo para o encontro de pessoas, sobretudo espaço para a oportunidade de conversação e diálogo, encontramos em alguns livros a expressão ‘ágora virtual’ sem que tal conceito tenha sido, a nosso ver, suficientemente desenvolvido, e de modo semelhante em blogs, vídeos e artigos postados na internet⁸⁸. Encontramos, por exemplo, no Grupo de Pesquisa em Cibercidades (GPC) da UFBA⁸⁹, cuja ênfase está em pesquisar sobre tecnologias móveis, sobre *mobile technologies*. A tendência do grupo ao abordar as cibercidades é o de reconhecer no dia-a-dia, na *urban life*, a presença das tecnologias móveis, sendo que o esforço está em relacioná-las com mídias digitais e sociais, com redes sociais.

Não sendo esse nosso foco, mas da cidadania exercida, da vida discutida e tematizada, trata-se de pensar como restaurar a potencialidade da ágora grega para o mundo virtual, especificamente na ead. Agora, quando pouca disponibilidade temos para encontrar pessoalmente com os outros, que não nos permitimos sentar, tomar um cafezinho e jogar conversa fora, nos permitimos ficar sentados (ou caminhando – *mobile technologies*) e conversar com os outros através das mídias digitais, nas redes sociais, fóruns, chats etc. Qual a potência da Ágora, desse espaço, para a educação a distância?

⁸⁸ Como a expressão internet é amplamente empregada entendemos ser prudente trazer uma definição, neste caso, escolhemos a do Dicionário Eletrônico Houaiss, versão 3.0, onde consta que internet é “rede de computadores dispersos por todo o planeta que trocam dados e mensagens utilizando um protocolo comum, unindo usuários particulares, entidades de pesquisa, órgãos culturais, institutos militares, bibliotecas e empresas de toda envergadura”.

⁸⁹ Criado em 2000 por André Lemos, o Grupo de Pesquisas em Cibercidades está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea (Facom/UFBA). Endereço para acesso ao grupo de pesquisa: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/gpc/>.

3.1 USOS DO TERMO *ÁGORA VIRTUAL*: DE PIERRE LEVY A UFBA

Ao discutir a perspectiva de um manifesto por uma estrutura molecular, situada no ciberespaço, Levy introduz o termo *ágora virtual* (LEVY, 1998, p.59), a partir de uma hipótese utópica de uma democracia baseada em computador (BERNERS-LEE; FISCHETTI, 2000). Seu ponto de vista parte da concepção de que o desenvolvimento das tecnologias está associado ao desenvolvimento político e econômico. Tal desenvolvimento estaria vinculado à específicas formas de expressividade humana às quais delimitariam modos epocais de representação das coletividades temporalizadas.

O conceito de *ágora virtual* estaria situado no entrecruzamento de uma perspectiva que, ainda que primasse por aspectos políticos e econômicos, se possibilitaria pelos exercícios comunitários das formas expressivas humanas – o que coloca em pauta a questão da comunicação e o acesso humano às formas instrumentais da linguagem. Comunicar-se no ciberespaço significa correspondentemente estar apto a transmitir suas idéias e, está na base do reconhecimento de imagens e da habilidade da palavra escrita, em um primeiro momento, das funcionalidades técnicas do ciberespaço.

Ao tratar desta problemática, Levy coloca a questão da escrita enquanto estrutura igualmente circunscrita por uma política e economia no contexto da sociedade moderna. Em vista disso, o pensador francês busca ao mesmo tempo uma comparação do ciberespaço com a *ágora grega*, bem como uma diferenciação quanto a ampliação no número de cidadãos. Sua reflexão caminha no sentido de afirmar que o nascimento da escrita está associado aos primeiros Estados burocráticos hierarquizados. Sabemos por Olson, Schüller, Havelock, Colli, Reale, Heidegger, Gadamer e tantos outros que, se por um lado, a escrita teve seu surgimento associado às tarefas administrativas das gentes e dos povos, ela igualmente foi a promotora do grande salto para a racionalidade, na aurora do pensamento grego. Na Atenas de Péricles o texto da lei estava afixado nas paredes públicas para consulta popular. A nominata dos temas das reuniões públicas, as chamadas Assembleias, era afixado nas paredes externas dos prédios próximos à *ágora*. O texto funcionado como um regulador da política e um balizador do diálogo dos

cidadãos. Ele apresenta a possibilidade da memória em uma pauta a ser seguida e com a qual os cidadãos tem de se comprometer.

Levy constrói um pensamento no qual busca mostrar que a possibilidade de uma ágora virtual seja infinitamente superior ao que historicamente se deu na ágora grega. Seu critério é o estatístico, a saber, a possibilidade da ampliação não determinada de sujeitos humanos e a acessibilidade imaginária prometida pelo ciberespaço. Unidos em uma rede digital, a coletividade dos sujeitos estaria compondo em tempo real uma reunião de democracias – o que ele chama de *coletividade de sentidos*. A perspectiva do ciberpensador parte de uma crítica moderna ao estatuto da constituição do estado moderno e seu poder normatizador. Como crítico dos efeitos da ascensão da burguesia moderna, ele identifica nas normatizações estatais os efeitos mais fortes à restrição da liberdade humana e a sua reunião em um coletividade dialógica e deliberativa. Ao pensar sobre esta perspectiva, ele identifica a associação que se processa na modernidade entre a palavra escrita e os usos e formas do poder do estado.

É nesse sentido que ele identifica um marco histórico, figurado no surgimento da imprensa, possibilitando a difusão de ideias a um maior número de pessoas e assim, maiores possibilidades para a opinião pública. Ora, este marco está associado igualmente a uma profunda revolução do pensamento humano e dos modos de apreensão da realidade – os quais determinaram profundas alterações de poder na modernidade⁹⁰. Seguindo em sua análise, Levy observa que a sociedade do século XX, marcada pelo surgimento das estruturas audiovisuais, teve como uma de suas características marcantes a ampliação e potencialização das formas de divulgação e disseminação de ideias e opiniões para grandes coletivos humanos.

Do conceito de *Ópera total* em Wagner, passando pelos musicais da Broadway e Hollywood, às salas de projeção 3D em shoppings, o século XX se configurou como a afirmação da sociedade dos coletivos humanos envoltos em uma sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) e, com isso, abrindo um mercado (publicidade) sem fronteiras. É dentro dela que encontramos uma estrutura de comunicação

⁹⁰ Exemplo disso foi que a impressão da Bíblia de Lutero, não somente produziu uma alfabetização em massa nos principados germânicos, levando a reflexão e interpretação sobre a palavra de Deus aos lares populares, mas também a impressão e difusão dos textos de Galileu foram os promotores de inúmeras revoltas camponesas, sufocadas pelos poderes eclesiásticos e principados com ferro e fogo.

descentralizada, não hierarquizada, muito menos linear, expresso na ideia do acentramento da informação e dos sujeitos em rede. Ainda que esse contexto já houvesse sido previsto com toda a propriedade e consequências para a esfera comunicacional por McLuhan (1996), Levy busca situá-lo aqui na perspectiva de um projeto de uma democracia universal mediada pelo computador.

Este projeto de uma democracia universal mediada pelo computador seria responsável pela realização efetiva de uma *ágora virtual*. Ora, para pensar a sua *ágora*, Levy busca delimitá-la política e territorialmente do projeto realizado pelos atenienses da época de Péricles. Seu ponto de vista percorre a perspectiva populista de percepção demográfica. Sua leitura enfatiza o fato de que o exercício da democracia grega era restrito somente a um pequeno grupo da elite. Sabemos que tal ponto de vista não deve ser tomado como verdadeiro e definitivo⁹¹ (Foucault, Havelock, Sennett, Mumford, Mossé, Vernant) e se funda em uma apreensão que, além de ingênua, geralmente se insere em uma perspectiva progressista. Desta resulta a produção de utopias, elemento que é consciente por parte do autor. Levy sabe e reconhece que está a construir uma proposta utópica e tal deve ser levado em conta. O que não pode-se aceitar do ponto de vista de uma racionalidade crítica é o fato de que ele passa por alto sobre a historicidade da evolução do pensamento, dando a impressão de que a democracia atual e futura seriam mais reais que a passada. É nesse sentido que, para o pensador do ciberespaço, aquilo que para os cidadãos da Idade de Ouro da Atenas se restringia a uma minoria voluntária, poderia hoje se disseminar pelas massas que navegam no ciberespaço.

O critério da massa presente no ciberespaço emerge como o elemento demográfico e quantitativo, eleito como uma premissa qualitativa da democracia. Nessa ampliação do campus do dizer e do ouvir na *ágora virtual* é que se coloca a possibilidade da universalização da democracia cibernética.

⁹¹ A democracia surge de fato como uma resposta da manifestação da totalidade da população ateniense contra a tirania e a violação do lugar sagrado (Acrópole). Ou seja, mesmo quando viviam sob um sistema de tirania, manifestaram-se quando foram atacados em seu local que lhes era caro. Frente à invasão pelos espartanos da Acrópole, foram tomar aquilo que era seu, foram retomar o local que abrigava o que lhes era mais sagrado. Se na época do surgimento da democracia alguns não votavam, assim como os escravos e os estrangeiros, na sociedade atual os estrangeiros também não votam. A proposta de um e-governo tem como meta a superação desta restrição a partir da ideia da residência e da resiliência.

A proposta de uma *ágora virtual* por Levy é pensada pela via de acesso de um caminho paralelo ao da alfabetização. Para o pensador francês, os recursos cibernáuticos apresentariam a possibilidade de uma alfabetização segunda ou primeira, a qual podemos denominar como *alfabetização digital*: ela poderia ser desenvolvida com uma rapidez maior do que a linguística. De posse dessa alfabetização, os grupos humanos se encontrariam em condições de reunir as suas forças mentais em *coletivos inteligentes*, os quais poderiam dar *anima* à utopia de uma democracia em tempo real.

Para Nicola (2004), a internet se constituiria em um lugar de experiências (ciberespaço) que estimulariam o exercício da cidadania. Os sujeitos ali seriam os cibercidadãos que desenvolveriam novas formas de comunicação, o que significa novas perspectivas psico-sociais de relação entre o eu, o outro e, os englobando em um “nós”, legitimado espaço-temporalmente. A este conjunto de lugar, experiências e processo, Nicola designa como *ágora virtual*. Como espaço ele se relaciona com o espaço real da vida humana de forma midiática com incidências sociológicas que se expressam nas formas de trocas interativas.

Todo espaço está destinado ao abrigo de culturas humanas. O *logon* é também social, o que levou a muitos sobrevalorizarem o seu aspecto político. Dizemos: *homem é político* ou dizemos: *homem é racional*. *Zoon polotikon* (ARISTÓTELES) significa ambos e, mais..., significa também *discurso* que está colocado primariamente no *logos*⁹². Dizer: *Zoon politikon*, significa também que o homem é um ser de discurso, ou melhor, no visado aqui, um *ser de diálogo*, o que contempla as abordagens de Levy e Nicola. Ora, mas este *Zoon politikon* necessita de um espaço no qual poderá realizar seu ser.

Armados com um lugar e uma comunidade, com as vestes próprias para a batalha, estamos prontos para encontrar mais um elemento que construirá a couraça de nossa armadura metodológica – aquele que nos colocará um pouco mais próximos do espaço de trânsito próprio da presente Tese, o processo do diálogo no coração da educação digital. Ele nos será aberto com a perspectiva sobre a *ágora virtual*, a partir de pesquisadores que pensam as relações entre a educação e o virtual no Brasil.

⁹² O *logos*, enquanto próprio do humano, deste animal racional social, pode acontecer no *ethos* (Aristóteles).

Ora, a ideia de um espaço virtual no qual os humanos possam interagir entre-culturas, construindo novas posições e concepções sociais, tal como proposto na utopia de Levy e a sua inserção de cibercidadãos enfocada por Nicola, é trabalhada por autores brasileiros, como por exemplo, Leal; Alves e Herkowski (2006). A meta da *ágora virtual* via o contexto educacional, seria a de abrigar tais possibilidades para seus sujeitos. Entretanto, esta perspectiva não se processa mais dentro de uma teoria geral do ciberespaço, mas sim a partir dos contextos educacionais que adentram os espaços cibernéticos, buscando pensar assim, tanto os processos de formação e mediação de professores, bem como as tecnologias que possibilitam as lógicas da solidariedade e da dialética humanas (LEAL; ALVES; HERKOWSKI, 2006, p. 17-18). Ao realizarem uma crítica do que designam como vertente tecnicista, eles apontam para a possibilidade do uso das ferramentas tecnológicas computacionais para a promoção do conhecimento através da interação humana.

Ao proporem uma lógica que considere a coletividade solidária, fundada em planos sócio-políticos, com impactos teóricos e empíricos, expressos em uma ideia de sociodiversidade, promovem a incorporação da ideia de uma *ágora virtual*. Nesse sentido, a *ágora virtual* estaria na base da recuperação e valorização das chamadas TICs nas práticas pedagógicas escolares que tivessem como suporte o digital.

Um dos aspectos abordados diz respeito a circunscrição dos horários e das permissões, dentro dos quais, os limites temporais e temáticos da escola, regulando dentro do espaço o que pode e não ser feito e quando, entraria em rota de colisão com a perspectiva rizomática do desejo e da singularidade no espaço virtual. A saída estaria em uma perspectiva heterárquica, a qual estimularia a autonomia dos sujeitos do processo educativo. Ora, tais aspectos designados como heterárquicos fazem parte do conceito grego de *ágora* enquanto lugar de diálogo e troca, de asserção, avaliação e decisão, de permuta e recusa. Neste sentido podemos observar que o conhecimento, resultante último de um processo, como ponto ao qual se chega pela reavaliação de si e das coisas, se constitui em um produto que se dá em um espaço que tem as características de um lugar e um processo. Sociodiversidade, coletividade compartilhada e prática educacional são aqui elementos intrínsecos. Temos aqui a recepção do conceito de

ágora, na perspectiva de uma vivência no espaço educativo que sai do real e avança sobre o virtual na perspectiva de construir possibilidades.

A ênfase das autoras aqui recai sobre as possibilidades dos sujeitos, na ágora virtual, decidirem e aprenderem através da interação com sujeitos de culturas diferentes da sua. Embora, com o advento e difusão do ciberespaço e dos ambientes virtuais de aprendizagem, os conceitos de tempo, espaço, espaço geográfico e espaço vivido tenham sofrido novas significações, apontando para algumas barreiras que eles podem enfrentar para adentrarem no campo da ágora virtual, quais sejam, o domínio de novos códigos e as delimitações da tela. Como resultado teríamos novas concepções sociais, e pensando na educação, ele se situaria no entrelaçamento entre aprendizagem formal e informal, amplificando experiências para o desenvolvimento cognitivo. Em uma palavra: “professores e alunos atuando como pesquisadores de novos saberes (LEAL; ALVES; HERKOWSKI, 2006, p. 24).

O ato do educar se dá dentro da *polis*. Ela encerra um conjunto de complexidades que escapam ao planejamento urbano e, muitas vezes, comprometem a própria habitação. O sonho urbanista, na ânsia de planificar, pode congestionar os espaços de trânsito para o desejo humano. Stangl (2004) nos diz que o *sonho da ágora virtual* possui uma complexidade semelhante ao sonho da urbanidade. Os múltiplos pontos de acesso da rede em uma cidade, como as LAN Houses, as Bibliotecas, as Escolas, os Departamentos etc., somente podem ser rivalizados e ultrapassados pelos nós de acesso *móviles*, os quais são diluídos dentro dos múltiplos nós da grande rede. É a relação entre eles que pode se constituir em baluarte cibernético contra a progressiva burocratização do mundo tecnocrático (STANGL, 2004; FEENBERG, 2003). Mesmo assim, enquanto mobilização proposta, que visa a democratização universalizante da rede, ela se constitui em uma utopia sem a qual não é possível imaginar-se a rede. Neste sentido, o utópico seria a constante e reiterada afirmação da possibilidade da ágora virtual.

Seguindo a esteira da relação dialógica entre o *espaço urbano* e o *espaço virtual*, encontramos Pontual e Leite (2006) pensando-a em sua contemporaneidade. Ora, a cidade virtual, elétrica e plástica relaciona-se, enquanto paradigma e metáfora com a cidade real, concreta e plástica, ambas *mutatis mutantis*, submetidas aos desígnios da

temporalidade humana. É nesse sentido que encontramos as pesquisadoras retornando à França do séc. XIX, discutindo os elementos da *urbis* moderna que ali são pensados, pela primeira vez, em sua estrutura subjetiva de uma modernidade, plasmada na estrutura do *flâneur* de Baudelaire.

Será no espaço urbano protegido e iluminado, que os sujeitos se encontram situados a partir do sentimento de proteção que a multidão das ruas e da cidade lhes propiciam. Como moscas movem-se no anonimato das ruas, tal como os cibersujeitos *flanam* (navegam) no espaço virtual de modo semelhante. É no campo do virtual que o *flânerie* adquire o seu sentido mais pleno, isto enquanto *flanar*; andar à toa, de forma tonta, ocasional, sem destino, no *eromenos* distante do *erastes*. Como elemento feminino (SENNETT, 2008), ele é lançado no espaço labiríntico (da cidade ou da ciberrede) tal como uma pandorga, desprendida de seu condutor, voa ao sabor do vento⁹³. É aqui que irrompe o concreto das cidades modernas: na cidade urbana atual, com suas galerias que remontam à França de uma *Exposé Universel* e, posteriormente, as lojas de departamentos, surgidas no final do séc. XIX na França e, mais recentemente, os shoppings centers, se constituem em espaços desenhados e propícios para o perambular (*flâneur*).

Remetendo-nos às novas formas de tecnologia, especificamente a oportunizada pelos computadores e suas conexões rizomáticas no ciberespaço, a experiência do *flâneur* inaugura a experiência da navegação (MANOVICH, 2006) cibernáutica, nesse novo espaço de todos e de ninguém ao mesmo tempo. Ao invés de *flanar* nas ruas e nos corredores físicos, agora o navegar pela Web, pelo ciberespaço. Pontual e Leite apresentam a ideia de um *ciberflâneur*, a qual havia sido antecipado por Manovich, em 2001, em sua leitura de Baudelaire, do *flâneur* e de sua apropriação para explicar o espaço navegável, na Web e nos experimentos da VRML⁹⁴, o grande *Oeste* a ser continuamente desbravado. Saltando de um link a outro, de um *site* a outro, o argonauta

⁹³ O *flâneur* se constitui no modo de ser privilegiado da navegação na Web (um modo de ser próprio do *ciberdasein*). Ele difere radicalmente de outro modo de ser da navegação na Web ou em um game, a saber, o FPS (*Firts Person Shooter*). Enquanto este último segue um *goal* próprio, atento, perseverante, perscrutando o espaço digital em busca de suas presas e encaminhando-se à uma meta final, tal como o caçador no mundo real, com seu *Ágon* e *muse*, o nosso *flâneur* aqui desenhado, viaja como a mosca pelo espaço, encontrando ou colidindo com objetos que são capturados pelo seu desejo de conhecer. Enquanto o *flâneur* é pautado pelo *eromenos*, o FPS é puro *erastes*.

⁹⁴ VRML é sigla de *Virtual Reality Modeling Language* cuja tradução para a língua portuguesa é: Linguagem para Modelagem de Realidade Virtual.

do virtual é quem produz, pela sua errância, um mapa rizomático de seu percurso, de seu interesse e, porque não dizê-lo, de seu desejo de conhecimento do mundo no qual está imerso (MANOVICH, 2006). Ele ainda não se constitui em um *desbravador do mundo virtual* e, para alcançar sê-lo, teríamos de lhe acrescentar um *Ágon*, um *goal*, o que lhe privaria do charme de sua natural *errância*. Certamente nunca somos um o tempo todo. Qualquer usuário da Web estaria pronto a admitir que frui tranquilamente do deleito (*eromenos*) proporcionado pelas sessões de navegação errática pelo universo virtual e, muitas vezes, estaria disposto a admitir que, por meio delas é que encontrou tesouros ocasionais – e com os quais, não somente surpreendeu-se, mas os incorporou em um *goal*. Dizer que somente navega de forma sistemática, metodológica e concentrada (*goal*) a sua *vida digital* (NEGROPONTE, 2006) buscando uma maior produtividade, estaria indicando uma impossibilidade de perseguir novos *goal* que o surpreender-se, resultado da errância, poderia revelar.

Um aspecto interessante aqui é apresentado por Pontual e Leite. Ao discorrer sobre as propriedades correlatas entre o espaço virtual e o espaço real, objetos da navegação do *flâneur*, indicam a possibilidade de identificarmos nos rastros do navegar o indício de uma *ágora virtual*. Ligação e passagem são os elementos marcadores do lugar desta ágora que se organiza e se plasma no ciberespaço. Não há como não reconhecer o caráter de urbanidade neste sujeito que *flana pela ágora virtual*. Ele se faz presença nela, ainda que, pelo seu modo de ser mais brando, por uma certa perspectiva de *eromenos*, porém dotada da marca da velocidade (a qual seria algo do *erastes*). Mobilidade desejanse é a persona assumida por *eromenos flâneur*, a qual transita pela infovia.

Entretanto, investido pelo *erastes*, que lhe confere a velocidade das redes digitais, ele se diferencia do *flâneur do espaço físico real*. Sem corpo físico, mas etéreo, ele é cada vez mais tomado pela mobilidade veloz, pela quase ubiquidade, transformando a experiência da *ciberflânerie* em uma aventura sensório-intelectual, para a qual as pesquisadoras indicam uma semelhança com o pensamento de Gibson. Isso seja pelas experiências de flunar em cidades digitais ou ainda nas visitas a ambientes digitais como museus, galerias e prédios históricos⁹⁵. Assim, vemos que uma nova forma de

⁹⁵ Um exemplo são as visitas virtuais que podemos fazer a museus de Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina e Rio de Janeiro a partir do seguinte endereço: <http://www.eravirtual.org>. Acesso em: 04 jan.

viver vai se configurando. Nossa vida digital vai se constituindo pelas novas experiências e representações, em relação a aproximação com o mundo, com os objetos do mundo, com as pessoas. Isso nos dá uma dimensão do que Negroponte (2006) apresenta como possibilidades a partir da mudança do armazenar e transmitir átomos para armazenar, transmitir e reutilizar bits, e, que as grandes mudanças tecnológicas tem sua origem nas necessidades humanas mais do que nas *ciências materiais básicas*.

Apresentamos os usos da expressão ágora virtual para alguns autores contemporâneos e a seguir, apresentaremos a ideia de cidadania interativa como algo que advém do circuito comunicativo contemporâneo das mídias digitais, sendo que sua investigação recai sobre o papel dos circuitos na formação de redes e construção da cidadania, tendo como objeto de análise os weblogs (FLORIANI; MORIGI, 2006).

Os autores apontam para o fato de o ciberespaço inaugurar novas formas de ‘estar junto’ tendo como ponto central a comunicação e a informação. Uma das novas formas é a relação que os sujeitos estabelecem com a informação, podendo escolher o que selecionar como válido para si. Além disso, quando estão na rede (internet) podem, e muitos assim o fazem, tornarem-se não só receptores mas emissores de mensagens, de modo que trocas podem ocorrer. Segundo Floriani e Morigi (2006) o circuito comunicativo engloba as dimensões de produção, transmissão e aceitação das informações, sendo que cada sujeito pode optar a qual (is) vai se vincular, e se vai aceitar ou não, nas diferentes situações em que estiver na rede. Diferentemente de mídias analógicas, quando em mídias digitais, no caso dos autores mencionados, os weblogs se constituem como ferramentas de expressão e de visibilidade, através dos quais sujeitos podem expressar sua crítica social, exercendo sua cidadania ao requerer seus direitos e percebendo-se capaz de fazê-lo.

Ao mencionar cidadania somos levados ao lugar onde isso teve início: a Grécia Antiga. Somos levados a lembrar que a cidadania implica a co-responsabilidade dos sujeitos para com a sociedade, para com a vida pública. Ao longo da história⁹⁶ indivíduos e grupos foram impedidos de expressarem-se. Sabemos, também pela nossa

2012. Ou, se queremos conhecer o Palace of Versailles ou a Gemäldegalerie, por exemplo, podemos ir através de: <http://www.googleartproject.com>. Um belo prédio em Porto Alegre, tombado e abrigo de obras de arte, pode ser visitado em: http://www.margs.rs.gov.br/tour_virtual.php.

⁹⁶ Sendo tantos os casos ocorridos ao longo da história, somos obrigados a eleger alguns: a condenação de Sócrates fez sumir os debates da praça pública; os dogmas cristãos católicos inibiram a investigação durante a Idade Média; a ditadura no Brasil provocou a morte, torturas ou o exílio para quem ousasse questionar algo fora da permissão governamental.

experiência, que os espaços para a exposição de ideias, para o debate estão diminuídos. Assim, se a rede passa a ser um veículo onde pessoas podem compartilhar, onde há a perspectiva de ser visto e ouvido, isso desperta atenção inclusive para pesquisadores de diversas áreas.

Quando Floriani e Morigi (2006) trabalham com a ideia de circuito comunicativo trazem Hannah Arendt para a discussão, pois esta filósofa da política - como assim se denominava - ocupou-se com a esfera pública, tendo remontado à Grécia Antiga e analisado os impactos da política sobre o exercício do pensamento⁹⁷. Se um debate pode ampliar as perspectivas sobre aquilo que está em questão, tal como Gadamer apontou-nos, aproximando a tradição do/ao mundo que significamos, se o diálogo é um modo de produzir conhecimento, estamos de acordo com os autores inicialmente mencionados quando dizem, aproximando Arendt, da importância de diversos pontos de vista para a vida social.

Ao cotejar a *polis* e as sociedades modernas, se na primeira o uso da palavra era algo almejado, fazendo parte da educação em Atenas, por exemplo (ou no cuidado com o corpo), como uma forma de exercer seu ser/sua cidadania, como um modo de se distinguir dos demais, nas sociedades modernas “há um espírito associativo impelindo os homens a agirem em conjunto, e o comportamento passa a substituir a ação como principal forma de relação humana. Arendt vê esse processo como resultado da oclusão do político pelo social. A autora associa, portanto, a ascensão do social ao declínio do espaço público na modernidade“ (FLORIANI; MORIGI, 2006, p. 108).

Pensar o espaço público e a cidadania hoje requer considerar, conforme Floriani e Morigi (2006), o impacto das tecnologias da informação, da comunicação nas redes e as mídias digitais. Se a cidadania diz respeito a relação entre indivíduos explicitamente quanto a direitos e deveres, sendo o espaço virtual local para a formação de redes, e nessas participam pessoas que antes poderiam ser identificadas como pertencentes à comunidade brasileira, ou francesa, ou alemã, por exemplo, ainda que “no mundo contemporâneo, em que as trocas simbólicas ocorrem de forma cada vez mais desterritorializada, as relações entre cidadania, subjetividade e comunicação estão imbricadas” (p. 108). Será que ainda podemos dizer que ser membro de uma comunidade de rede social ainda abarca os três elementos distintos da cidadania

⁹⁷ Mencionamos alguns desdobramentos analisados por Arendt na seção 1.1 *O cuidado de si como resultado da emergência do diálogo entre o Mestre e o Discípulo*.

identificados por Marshall (1967) e destacados por Floriani e Morigi (2006, p. 108), quais sejam, os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais?

Seja como for, as mídias digitais como também atestam/afirmam os autores mencionados, possibilitaram novas formas de ação, de interação e de exercício do poder. Isso leva-nos a constatar que na web as pessoas podem escrever - nos fóruns, nos chats dar sua opinião ou seu parecer sobre uma postagem, evento e até mesmo de um produto ou serviço, criar e produzir - blog, pbworks, vlogs, publicar - mensagens ou textos. Se isso parece pouco, encontramos relações entre a expansão do conhecimento e a alfabetização digital em Burgess e Green (2009), onde enfatizam que “embora a maioria das pessoas possa ler, na impressão são poucos os que publicam. [...] Mas a internet não faz distinção entre alfabetização e publicação” (p. 171).

Mas todos aqueles que acessam a internet escrevem, postam, publicam? Para que a cidadania interativa possa ser exercida os recursos simbólicos são requisitos para a inserção do sujeito na comunidade virtual, e desse modo, se fazem presentes como elementos complementares aos recursos políticos, econômicos e sociais no exercício de sua cidadania (SANTOS, 2004 apud FLORIANI; MORIGI, 2006). Assim, os circuitos comunicativos no ciberespaço apresentam “uma face “externa” (objetiva) e outra “interna” (subjativa). A face externa envolve a sociabilidade, é o processo comunicativo como fenômeno, presente nas informações trocadas entre sujeitos e materializadas na linguagem escrita (narrativas). A face interna envolve a subjetividade e a mobilidade do sentido produzido pelas informações acessadas, remetendo às representações da realidade e ao imaginário social” (p. 109).

Exercer a cidadania, seja nos espaços físicos da cidade ou na ciberrede, exige do sujeito. No entanto, a cidadania interativa, onde sujeitos podem produzir, receber e emitir mensagens sem os protocolos e prazos das instituições públicas, ou coerções em algumas instituições privadas, procurando amplitude para sua voz, encontram na rede a oportunidade da visibilidade e do fazer-se ouvir. Essas transformações no circuito comunicativo, segundo Floriani e Morigi (2006) podem fazer surgir os *media comunitários*, articulando grupos e movimentos de interesses comuns, impactando em poder de negociação, poder político e visibilidade para seus interesses. Assim, os circuitos comunicacionais no ciberespaço estão para além da produção e distribuição de mensagens, envolvendo comunicabilidade, subjetividade e sociabilidade.

Ágora virtual é apresentada por Galindo e Bassetto (2011) em *As muitas vozes do consumidor contemporâneo ecoam na ágora virtual* o espaço proporcionado pelas redes sociais na internet, onde o consumidor-cidadão tem mobilidade e poder de manifestação. Para o desenvolvimento da questão fazem menção ao livro *Micropoder: la fuerza del ciudadano en la era digital*, de Cremades (2007) pois este aborda que o micropoder é o poder individual, onde o cidadão manifesta sua opinião e, além disso, tem poder decisório. Cremades traz um panorama e dá ênfase às possibilidades de intervenção no jogo do poder e do resgate do cidadão em uma sociedade em rede. Galindo e Bassetto reportam-se ainda ao livro *O declínio da mídia de massa* de Jaffe (2008) porque ali o autor reflete sobre o fim do “efeito bebedouro”, quer dizer, o fim de um consumidor que busca por informações e mesmo assim tem o envolvimento passivo diante, por exemplo, da televisão. O contraponto deste é um consumidor proativo cujas características são observáveis nesse consumidor-cidadão. Galindo e Bassetto salientam que as mudanças em curso estão dotando os consumidores de uma força expressiva que individualmente, se apresenta como micropoder, e no sentido coletivo, se coloca como contra-fluxo nas relações com as instituições e organizações que não reconhecem o consumidor atual com mobilidade e espaço. Podemos dizer que a ágora virtual compõe esse espaço que reconhece e possibilita as vozes dos consumidores-cidadãos.

Se por um lado um critério para ser considerado membro de uma comunidade estava vinculado à nacionalidade de origem e destino, por outro, as novas formações de comunidade no espaço digital, exigem de nós novos critérios. Estes foram abordados por Burgess e Green (2009) nas características da cultura popular participativa presentes no YouTube, site identificado como de co-criação. Podemos estabelecer esta relação pois aqui e ali, está em questão a participação, seja em quem tem direito a emitir suas opiniões ou conhecimentos, quem se destaca dentre a multidão, os benefícios para quem fala, para o público, no (des)empenho da criatividade, imprecisões e hesitações quanto às especialidades e autoridade.

Pensar sobre o valor e a legitimidade da cultura popular se faz novamente relevante, dado que a rede, ou melhor, as tecnologias de mídia de massa, promoveram a manifestação das pessoas, evidenciando formas de participação na comunidade.

Uma das leituras possíveis sobre a importância do diálogo socrático, mais recentemente nos indica que Sócrates teria preferido não escrever suas idéias para não imobilizá-las, para não torná-las rígidas e imutáveis, dado que no diálogo podemos sempre ir adiante. Esta forma de se compreender o pensamento presente nos diálogos, tarefa empreendida por Foucault quando reconstrói o caminho do *cuidado*, parece caminhar na mesma direção das interpretações de outros autores (REALE, 1997; PAVIANI, 2010), o que nos leva a diferenciar, pela via de seus sentidos e efeitos, as doutrinas escritas das doutrinas não-escritas em Platão.

Estes estudos indicam onde Platão teria, em seus *Diálogos*, somente apontado questões. Questões essas que seriam tratadas no diálogo vivo. Assim, haveria questões que não deveriam correr o risco de ficar restritas, de ficar fixas, que seriam questões que envolvem a dinamicidade da oralidade. Heidegger (2001a) percorre esta mesma via quando, ao repensar (e traduzir) Aristóteles, nos diz que *a proposição não é o lugar da verdade*.

É importante observar que a ágora, enquanto espaço de convívio e de diálogo, de ação e retrocesso, deve ser pensada como um lugar no qual tanto a verdade como a não-verdade se manifestam das mais diversas formas. A palavra verdadeira ali deve ter seu lugar, tanto quanto a falação. Ocorre que a ágora somente pode existir e sobreviver quando a regra hermenêutica existe e quando ela tem o seu espaço assegurado. Dizemos que a regra hermenêutica é: a proposição não é o lugar da verdade, mas sim que a verdade é o lugar da proposição. Isso significa que é com base no ser verdadeiro, ser autêntico que é possível dialogar-se, surpreender-se com o que o outro diz e, mesmo rirmos de nossas próprias besteiras. Mas isso significa que não podemos, por natureza, sermos autênticos o tempo todo. Sermos aristotelicamente sérios: somos obrigados a rir, a gozar e, mesmo na ironia mostrarmos que o outro tem a sua razão. O grande desafio é conseguirmos entender e aceitar que na ágora também vivem os saltimbancos e os engolidores de espada. Chatos como Sócrates, que a todo tempo buscava as razões do discurso, perguntando *o que é verdade* e *o que é o verdadeiro* também eram capazes de apreciar as razões e vocações humanas que ali transitavam. Mas o que seria aqui o insuportável? A resposta nos indica Foucault quando nos mostra a acusação de Sócrates realizada a Péricles naquilo que disse a Alcibíades. Que ao colocar um notório burrão

para educar seus filhos e o sobrinho, ele parecia estar agindo como quem não sabia o que fazia: mas sabia. Assim, a ágora pode ser vista como o lugar onde o diálogo pode acontecer.

3.2 DAS RELAÇÕES COM A *ÁGORA* GREGA NOS VERSOS ATENIENSES EM DIREÇÃO DA *ÁGORA DIGITAL*

Buscamos na ágora ateniense uma fonte de inspiração para o desafio de utilizarmos o conceito de *ágora digital*. Entendemos este conceito como sendo um espaço, um ambiente onde circulam vozes e com isso inúmeras possibilidades como: concepção de mundo, o lugar de cada um na sociedade, formação, e isso nos parece ter alguma relação com os objetivos do Curso PEAD/UFRGS que visa o aprimoramento, a qualificação e a formação do exercício docente.

Para tanto, vamos cuidar de revelar os traços característicos da ágora grega. Em primeiro lugar, que na construção das cidades gregas foram delimitadas três zonas: espaços privativos, onde ficavam as residências; espaços sagrados, dos templos e; espaços públicos. Lembramos que na concepção da *polis*⁹⁸ está presente a ideia da liberdade coletiva, podendo haver a liberdade individual, respeitado o âmbito maior, quer dizer, o coletivo.

Na Planta da Ágora de Atenas de 400 a.C. (ANEXO A), podemos ver a representação geográfica dos espaços privados, dos espaços sagrados e dos espaços públicos, e as vias principais, caminhos na *polis* e algumas de acesso para a zona rural. Como vimos, a Ágora era um espaço que abrangia, já em sua arquitetura, diversas funções, e nessa disposição organizada dos espaços era ali, na Ágora, que as pessoas da comunidade reuniam-se. Os encontros tinham propósitos variados, como podemos observar nas edificações e espaços livres, relacionados com a vida da *polis*. Saindo de

⁹⁸ Quando falamos em *polis* estamos cientes que as cidades-estados não eram iguais, pois, por exemplo, somente nas cidades democráticas havia o *prítaneu*, edifício de residência dos *prítanes* (primeiros dignitários da cidade) e, o *buleutérion*, sala coberta onde reuniam-se o conselho dos *bulé* (nobres) ou dos funcionários que representavam a assembleia dos cidadãos (BENÉVOLO, 1983). Atenas e Esparta, como mencionamos anteriormente, tinham concepções diferentes quanto a educação de jovens. Doravante em nossa mira estará Atenas, por ter sido uma cidade-estado habitada por Sólon, Clístenes, Péricles, Sócrates, Platão e sua Academia, Sófocles, Ésquilo, Eurípides, Fídias e tantos outros - não é por acaso que Atenas influenciou demais cidades gregas e posteriormente, a civilização ocidental.

suas casas, era local para circulação, de pessoas, de ideias, de produtos, de decisões e encaminhamentos. A circulação por vezes incluía troca de bens, noutras vezes o valor estava no compartilhar pensamentos.

Bem, compartilhar pensamentos não é algo que toda instituição, seja de ensino, empresarial ou política, está disposta a aceitar, a deixar que aconteça. Assim também ocorreu na Grécia Antiga (Período Arcaico e Período Clássico), pois algumas cidades possuíam esse espaço construído, onde deliberavam sobre a vida dos cidadãos, portanto também sobre a sociedade, sendo que nas cidades regidas pela monarquia, um espaço para discussão, a ágora, não se tornava necessária.

Desse modo, podemos dizer que a ágora era o ponto de convergência de manifestações da vida social, em algumas cidades, dado ser o lugar para expressões de cidadania, expressões religiosas, desportivas e econômicas. Mas, estando em consonância com a mobilidade social, conforme nos atestam Benévolo (1983), Camp (2010), Mumford (2008), Sennett (2008), Rotroff; Lamberton e Finley (1984), as cidades modificam-se. Em face dessa situação, verifica-se⁹⁹ que, inicialmente, as ágoras eram abertas e com acesso livre para a comunidade, com pórticos (*stoa*) erguidos de tal modo que resguardavam as pessoas do calor e do frio e favoreciam a passagem de luz. Todos esses aspectos e cuidados contribuíram para que a ágora se caracterizasse como ponto de encontro.

Mas, com o passar do tempo, com os novos planos de urbanização e peculiaridades políticas, aos poucos esse espaço foi sendo modificado e tal exemplo é o da ágora ateniense, com um de seus pórticos com dois andares e com pouco mais de 125 jardas, presente de Átalo II, rei de Pérgamo (FINLEY, 1984), de outro modo, o monarca presenteia a cidade e assim, um edifício se torna saliente, dominante parte da paisagem. Como estes 114 metros foram ocupados? Diz-nos o autor supracitado que a referida *stoa* foi ocupada por lojas.

Anteriormente indicávamos o fato da ágora ser um espaço de muitas trocas, e agora indicamos que um tipo de troca sobressaiu: a de bens, deixando a livre conversação caracterizada como coisa de outro tempo. Mas não vamos pensar que os gregos ficaram inertes quanto ao curso das modificações, de outro modo, não seriam os gregos, aqueles que, mesmo numa tirania, quando viram seu local mais sagrado ser

⁹⁹ Os livros por nós consultados são resultado de pesquisadores dedicados ao estudo da história, da arquitetura, da sociologia, da arqueologia.

invadido pelo exército estrangeiro, parte da população que até então não tinha reconhecimento das famílias dominantes, nem por isso ficou indiferente: escalou o Monte Olimpo (segundo a mitologia grega, a Morada dos Deuses), sendo essa uma das atitudes originárias para o surgimento da democracia. Outra resistência foi em relação aos planos do arquiteto Hipodamo de Mileto, tido como o primeiro dos urbanistas, que querendo introduz as ruas largas e que se cruzam em ângulos retos - lembramos que Atenas possui uma geografia irregular, sendo os planos do urbanista de não simples aplicação -, recebeu forte resistência por interferir no modo de vida dos atenienses¹⁰⁰.

A democracia ateniense atribuía à liberdade de pensamento importância similar àquela que dava a nudez, a um incrível desprendimento e exposição. Imputavam um desnudamento coletivo que por sua vez ratificava os laços de cidade. A partir da organização da *polis* tornou-se possível avanços na ciência, na literatura, artes e política. Assim foi em Atenas. Um dos órgãos necessários para tal intento foi a ágora, composta também pela assembleia dos cidadãos, e ainda, pela praça do mercado, local de reuniões, tomada de decisões, deliberações e outros tantos encaminhamentos e soluções. Em Atenas, a cidade era um todo único. As casas de moradias eram iguais, diferentes no tamanho, não na estrutura arquitetônica. Na ágora a população se reunia e reconhecia-se como uma comunidade orgânica, viva e, isso trouxe consequências para o exercício da cidadania (BENÉVOLO, 1983).

Podemos depreender que esse reunir-se e reconhecer dos sujeitos na ágora ateniense se aproxima das possibilidades que a *ágora digital*, ambiente de mobilidade e espaço para as várias vozes, esteja revelando e venha a revelar. Espaços que reconheçam sujeitos que, por sua vez, se autorizem a apresentar, revelar seu pensar de forma espontânea, quiçá de forma crítica e criativa é o que vislumbramos como possibilidade na *ágora digital*. Neste sentido, a experiência ateniense nos brinda com uma grandeza, ou seja, o exercício da democracia explicitado na disposição e ordenação das cidades. A ágora auxiliando na concepção de mundo e posição subjetiva. Que a

¹⁰⁰ Mencionamos aqui uma oposição temporária frente as idéias de Hipodamo de Mileto mas não podemos deixar de avisar/recordar que este arquiteto, à pedido de Temístocles, elaborou o Porto de Pireu (cidade vizinha de Atenas) e que este passou a ser o principal porto de Atenas e ainda, segundo Benévolo (1983) projetou Olinto, Mileto e possivelmente teria projetado Rodes. Hipodamo de Mileto foi mencionado por Aristóteles na *Política* (1267b, 1268a, 1268b) e reconhecia que este, mesmo não sendo político, ponderava sobre a política ao ponderar sobre os espaços e seus fins, levando em consideração a inclusão de todos. Tal posição é mencionada e criticada por Aristóteles que, em capítulos anteriores, desenvolvia a idéia de excluir a maioria em benefício dos melhores.

ágora digital se produza como um ambiente que em exercitando e reconhecendo as várias vozes se profile como um espaço democrático, criativo e de formação. E que, ao modo grego, a *ágora digital* possa propiciar o *calor do debate*, ou seja, o envolvimento daqueles que são tocados pela curiosidade investigativa, e se autorizam a por voz nas suas ideias, é nossa aposta.

Tal aproximação nos parece viável porque se, como defendem os autores mencionados nesta seção, a disposição na cidade e ordenação dos elementos está relacionada com concepção de mundo, como o lugar destinado ao particular, ao público, ao sagrado, e onde cada um desempenha-se na sociedade, também encontramos na internet ambientes com fins específicos. Mas onde fica a internet? Pensamos que, se em Atenas, por exemplo, haviam muitos lugares e as pessoas saíam desses com fins específicos e iam se encontrar na ágora, no universo digital há vários ambientes, há um todo que não é de ninguém, aberto a todos. Desse modo arriscamo-nos a associar a cidade (presencial, geográfica) com a educação na modalidade a distância (ambiente virtual de aprendizagem) pois ambas tem ‘ambientes’, espaços para fins específicos, pessoas que podem ou não circular nos ambientes. Em alguns lugares, para entrar se faz necessário ter chaves, noutros é preciso ter senha, ser convidado, seja para um Banquete, para uma rede social ou para um ambiente virtual de aprendizagem. Podemos ir mais longe e lembrar do mito da esfinge, onde para ter acesso com recompensas Édipo decifrou enigmas. Além disso, conseguimos algo valioso senão com empenho?

Foucault (2006) ao trabalhar o “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi seauton*) transformado por Sócrates em “cuidado de si” (*epimeleia haeutou*), apresenta-nos que aquele é oriundo de uma inscrição no templo de Delfos e que, mesmo ali, haviam nos preceitos délficos, regras a serem cumpridas por aquele que quisesse consultar o oráculo. Eram três preceitos: 1) “nada em demasia” (*meden agan*), nem fazer questões demais, nem fazer questão que não seja útil, nem questionar o que não quer saber; 2) “cauções” (*engye*), ter cautela e não prometer aos deuses e não se comprometer com coisas que não poderá honrar e; 3) “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi seauton*), perguntar o que necessita saber. Como vemos, ao sujeito era necessário afincos caso quisesse obter respostas. Para o pensador francês, o “cuidado de si” (*epiméleia haeutoû*) abarca três pontos principais: 1) atitude: modo de enfrentar as coisas, de estar no mundo, de relacionar-se; 2) uma certa forma de atenção para com nosso pensamento; 3) ações de si

para consigo mesmo, a fim de nos modificarmos. O que nos indica Foucault e Sócrates, com a formulação do “cuidado de si”, é no sentido da atitude necessária em nós para que aconteça o pensar, para a reflexão. É na direção de que para nos colocarmos na condição da dúvida, da formulação de um questionamento e empreender a busca por si (não com uma consulta ao oráculo), é a atenção para com a atitude que se faz necessária.

Tendo em vista a educação na modalidade a distância on-line, um fenômeno de algumas décadas no mundo, nos colocamos na situação de ponderar em relação as possibilidades de um fazer dialógico entre tutor e alunos em ambiente virtual de aprendizagem. Por isso pensamos sobre espaços (ágora, virtuais, digitais, *ágora digital*), por isso elegemos um diálogo platônico/socrático, por isso miramos em ‘uma’ parcela da tradição. Pela História soubemos que povos influenciam povos, que movimentos expansionistas agregam e desagregam culturas determinadas, por vezes culminando em nova cultura. Vários são os episódios ao longo da história humana, mas destacamos aqui quando Felipe da Macedônica unificou a Grécia. Até então a maioria das cidades gregas tinham sua independência política e suas concepções de mundo, expressadas na educação, nos jogos, na mitologia, na pintura, na escultura, na filosofia, nos espaços da *polis*, no entendimento sobre política, guerra, comércio, por exemplo. Quando Alexandre, e aqueles que o sucederam, fundaram novas cidades, tinham como parâmetro as cidades gregas e a regularidade geométrica projetada por Hipodamo de Mileto. Assim, as quatro características da cidade grega, destacadas por Benévolo (1983), quais sejam: a unidade (cidade como um todo, não existindo zonas independentes), a articulação (sagrado, público e privado), o equilíbrio com a natureza (respeitando e integrando a paisagem aos projetos arquitetônicos), e o limite de crescimento, serviram de modelo quando assentaram novas colônias, e mesmo com população em número muito superior¹⁰¹ ao considerado ideal pelos gregos, sua arquitetura conseguiu um equilíbrio tal que nenhuma edificação se sobressaia perante outras.

¹⁰¹ A população de Alexandria, situada numa área de 900 hectares, somou entre meio milhão e uma milhão de habitantes; Antioquia, de 200 ou 300.000 habitantes e Pérgamo, embora não tivesse uma população em número tão elevado, é tida como influenciada pelas características da cidade grega por seus monumentos distribuídos pelos morros, em harmonia com a paisagem (BENÉVOLO, 1983).

Trouxemos esses dados porque nos fez questão a dimensão da rede (internet), se isso se torna um empecilho para o sujeito ou pelo contrário, se isso lhe estimula. Apostamos na ideia de que a educação a distância via internet pode aproveitar das potencialidades dessa dimensão, não apenas como fonte de informações, mas reconhecendo a mobilidade dos sujeitos, ou, que se um curso acontece na modalidade referida, não restringir-se aos benefícios econômicos, seja para a instituição de ensino, para o deslocamento do aluno e valor das mensalidades, muito menos na sobrecarga de trabalho para o professor e o tutor que, em muitos casos, pode chegar ao nível de precarização da atividade docente, pela quantidade de alunos a atender e pela remuneração, ou bolsa.

Tratamos do universo da ágora grega porque valorizamos os ambientes que cada sujeito circula, ambientes que ele habita e nos perguntamos: por que restringir a educação a distância à plataforma em que o curso acontece? Estamos suficientemente atentos para aproveitar da riqueza, a troca de bens mencionada anteriormente, que a arquitetura digital pode oferecer para a formação do cidadão?

3.2.1 Da aldeia para a ágora na cidade indo em direção a ágora virtual: alguns tracejados

Estamos trazendo particularidades da Grécia Antiga pela sua significativa contribuição, se não decisiva, para a cultura ocidental, para um modo sistemático de pensar com rigor, de fazer ciência e demais artes. Nesse universo de contribuições encontramos o diálogo, algo que, como já apresentamos nos capítulos 1 e 2, influencia sobremaneira o sujeito. Apresentamos também que o espaço para o diálogo nem sempre é necessário, nem sempre é desejado, visto que o diálogo implica em um sujeito assumir e defender suas opiniões perante o outro e, quando o outro também o faz, aquele escuta e é modificado. Essa modificação não é sinônimo de mudar de opinião, mudar de ideia; antes significa que se estou diante do outro, com atitude para o diálogo, tenho de posicionar-me, tenho de formular argumentos, inclusive sobre coisas que ainda não havia pensado. Isso vimos acontecer com *Alcibiades* e também noutros *Diálogos* platônicos. Estar disposto ao diálogo requer atitude, como aquelas descritas por Foucault quanto ao *cuidado de si* socrático. O que vemos nos diálogos? Vemos pré-

disposição; vemos disposição, reposicionar, refutar, contestar, argumentar, concordar, consenso, seja quanto a um posicionamento comum frente ao que está sendo discutido, seja quanto a necessidade de encerrar a conversação agora.

Bem, mas esse assunto para nós ainda não se esgotou, é preciso ter novas considerações, e por isso continuamos e convidamos o leitor a discutir conosco. Quando dialogamos consideramos os outros, e nesse momento trazemos Lewis Mumford para a roda. Mumford (2008) fez um estudo interessantíssimo no qual ele reconstrói *A cidade na história* desde a formação das aldeias, e com este livro provoca-nos a compreender o homem em suas construções, no seu viver em sociedade. Digo provoca-nos porque ele traz panoramas sobre diversas cidades e seu texto não é, a nosso ver, ao modo de querer a transmissão, pois embora com muitas informações, vai construindo a trajetória das cidades desde as aldeias, até chegar às megalópolis do século XX. Por essa construção vamos compondo, para o nosso tema, a trajetória do uso da palavra em espaço público. Isso nos interessa enquanto pesquisadora na área da filosofia e educação, nesse momento ponderando sobre a possibilidade do cuidado de si no caminho do diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem.

Mumford (2008) associa o aparecimento do diálogo com o aparecimento e constituição da cidade. Embora muitas das atividades especializadas, presente nas rotinas da cidade, seja nas atividades domésticas ou profissionais, possam ser realizadas fora da cidade, o diálogo só pode acontecer na cidade porque ali/aqui há pessoas, ali/aqui há a diversidade, há a existência, a convivência. Podemos imaginar uma cidade, alerta-nos o autor, sem os espaços para ocasiões dramáticas da vida urbana, sem espaços onde encaminhar as situações da vida em sociedade? Assim, temos os tribunais, os locais para desportos, as escolas, lugar para o debate. O diálogo nem sempre foi a expressão humana predominante pois antes da expressividade verbal com proposição de tese e o movimento dialético, a transmissão oral, os ritos, a tragédia, o drama, a encenação, eram modos de buscar/encontrar sentido, propósito para a existência e ainda, uma forma de relacionar-se com o sagrado e de então buscar por orientações para o agir. Assim vemos que até chegar ao diálogo foi necessário um percurso. Neste itinerário, tomando emprestada a expressão de Sófocles, as primeiras comunidades urbanas estavam assentadas sob o monólogo do poder real ou sacerdotal, poderes baseados na

aceitação de uma autoridade incontestada e, sendo assim, a instauração do diálogo não era algo possível, pois perante tais autoridades não havia objeção.

Chegamos até *A queixa do camponês eloqüente*¹⁰² através da indicação de Mumford (2008), que o destaca como precursor do diálogo autêntico e universal, numa estrutura ainda tribal. Essencial neste diálogo é a atitude de um camponês, relatada no conto egípcio do Império Médio, que estando em deslocamento é agredido e roubado pelo filho de um proprietário local, que está sob proteção e confiança do grande intendente Rensi. O camponês tentou, durante uma semana, resolver ali mesmo a situação e reparar o ato sofrido, diretamente com aquele que lhe roubara. Não tendo êxito, o camponês dirigiu-se até a localidade de Neninesu para falar diretamente com o grande intendente Rensi, e mesmo diante desta autoridade, o camponês reivindica, clama por justiça. Rensi fica impressionado com tamanha eloquência, de modo que apresenta o caso do *bom orador* ao Rei e este, reconhecendo o camponês como possuidor de uma oratória eloqüente, interfere para que aconteça a justiça pretendida, conseguindo que os danos fossem reparados, que ações fossem imputadas para aquele que o agrediu.

Vejam os trechos de *A Queixa do camponês eloqüente*. O primeiro trecho consta na Introdução, quando o filho do proprietário tenta intimidar o camponês para que esse não fosse reclamar ao grande intendente, ocupando a autoridade com algo que deveria ser entendido como regra, afinal, qual o direito de um camponês ocupar o tempo de uma autoridade, queixando-se de alguém de sua confiança?

Vê, tu vais em direção à cidade do senhor do silêncio!»
E o camponês disse: «Tu bates-me, roubas os meus bens
e tiras-me até o queixume da minha boca!
Ó senhor do silêncio possas tu devolver-me os meus bens
que então eu pararei de chorar para tua terribilidade»!

Selecionamos outro trecho a fim de fornecer elementos ao leitor para que acompanhe o desempenho da eloquência do camponês, que precisou encaminhar nove petições até ser atendido. Eis um trecho da sétima petição:

¹⁰² Esse acontecimento pode ser localizado, tanto em português quanto em seu idioma original, na tese de Telo Ferreira Canhão, disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2461>.

Senhor, sê paciente
 quando um homem te suplica em relação à sua causa legítima.
 Não te zangues: isso não é para ti!
 Aquele que é prudente tornar-se-á compreensivo:
 não te alegres com o que ainda não chegou,
 nem com o que ainda não aconteceu!
 A indulgência prolonga a amizade:
 aquele que destrói um caso
 torna-se alguém que não sabe o que está no coração.
 Se a lei é subvertida e a ordem destruída,
 nenhum homem pobre pode viver:
 ele é roubado e a justiça não se dirige a ele.
 Além do mais, o meu corpo está cheio, o meu coração pesado!
 (Na verdade), o que sai do meu corpo deve-se ao seu estado!
 Tal como a brecha de um dique deixa que se escoem rapidamente as suas
 águas,
 também a minha boca se abre para falar!

Podemos reconhecer nesses trechos a implicação do camponês diante da sua necessidade. Mas isso não era procedimento regular, nem se constituía como diálogo pois eram súplicas insistentes. Contudo, precursor do diálogo porque uma pessoa teve a ousadia de manifestar-se de maneira insistente até se fazer ouvir e ter sua situação contemplada. Onde o diálogo pode enfim acontecer?

Mumford (2008) indica que as alterações na vida urbana dos sujeitos oriundos do campo podem ter contribuído para uma situação propícia ao desenvolvimento do diálogo. Da substituição da vida no campo para a vida na cidade, duas grandes adaptações são evidenciadas, uma delas relativa às práticas corporais saudáveis no campo que foram de algum modo incorporadas aos jogos olímpicos, com exercícios cujos movimentos lembravam atividades do campo. Outra delas diz respeito às relações sociais, pois se antes as relações estavam pautadas por uma autoridade pai-filho, ou ainda entre professores e alunos, na cidade se encontravam os jovens com os velhos, colocando-se em situações de discussão, em algumas ocasiões para ter a orientação dos mais velhos para a resolução de um conflito, noutras como parceiros de discussão. Assim, por propiciar o encontro das pessoas, a cidade tornou-se o lugar propício para o surgimento/desenvolvimento do diálogo. Embora a vida na cidade exigiu um empenho em atividades especializadas, mesmo que na cidade as pessoas tinham o espaço privado do lar, frequentar espaços públicos, mesmo que para o comércio e, por consequência, o encontro com outras pessoas, possibilitava o alargamento do número de participantes para a conversação.

Com isso não estamos dizendo que tudo relativo ao diálogo começou na cidade, vale lembrar que nas aldeias as estruturas da cidade começaram a se constituir, seja no que tange aos espaços privados, públicos e sagrados. Um exemplo significativo relativo ao começo da moralidade organizada, encontramos em Mumford (2008), qual seja, dos Conselhos dos Anciões da aldeia visto que esses julgavam o que era certo ou errado, e o faziam de acordo com a tradição da aldeia, posteriormente adquirindo a forma de Assembleia ou Tribunais. Mas, destaca-nos o autor, o ritmo de vida nas cidades, sua constituição social é a mistura entre a materialização e o simbólico. Assim, a vida na cidade é o que é por essa mistura, da estrutura concreta, do planejamento, da organização da cidade e do tanto de simbólico, do subjetivo, das ideias. Para Mumford, uma das principais funções da cidade está em poder manifestar as ideias, as escolhas e intenções como costumes comuns; outro ponto destacado é a variedade maior de situações a serem vencidas ou superadas, sugestões, confrontos a que cada um pode estar exposto numa comunidade maior, no caso, da cidade em relação ao número deles que se poderia encontrar na aldeia. Se na aldeia as pessoas reuniam-se, conversavam, deliberavam à sombra de uma árvore, recostadas numa pedra ou ao lado de uma fonte; se nas cidades gregas democráticas as pessoas encontravam-se na ágora, sendo esta inicialmente o lugar destinado à palavra, como vemos, privilegiando/elegendo os espaços públicos em atividades ao ar livre, pensamos que o alargamento de horizontes do ambiente virtual de aprendizagem para o ambiente digital pode contribuir para a formação daquele que está envolvido no ensino na modalidade a distância.

Sabemos que participam de um curso aqueles que estão matriculados, que não é viável deixar que qualquer um entre a qualquer momento em alguma atividade planejada e em desenvolvimento nalgum curso em EaD. Diante disso, por que nos ocorre essa ideia? Como implementar e ampliar o círculo de conversação? Bem, nossa defesa aqui é de, enquanto envolvidos no processo de educação a distância, seja como design instrucional, gestor, professor pesquisador, professor formador, tutor, aluno, ou envolvidos de outra forma, possamos olhar para os espaços ao redor, reconhecê-los, mencioná-los, fazer caminhos.

Se pode haver alguma resistência quanto a aparente desordem e informalidade do que está na internet, se por vezes nos ocorre que aquilo que não cumpre as regras acadêmicas são de menos valor, vamos lembrar da inter-relação entre os saberes práticos e teóricos, ou ainda, de que mesmo as ciências positivas buscam no mundo cotidiano questões a serem desenvolvidas a fim de resolvê-las. Além disso, podemos olhar o próprio humano, com as coisas mundanas a resolver. Mesmo que Sócrates tenha deixado seus pés descobertos ao caminhar sobre a neve, ainda assim era do e com o cotidiano que ele se ocupava; mesmo que Tales de Mileto tenha caído em um buraco quando olhava para as estrelas, estava envolto com questões sobre a origem do cosmos, de modo mais simples, do lugar onde vivemos. Assim, entendemos haver uma forte vinculação entre a investigação teórica com o mundo cotidiano. Esse nos parece ser mais um indício da riqueza que pode ser contemplarmos a existência da *ágora digital*, não com a ideia de dissipar o curso na rede, não para subsumir ou desaparecermos, ou nos perdermos na rede, pelo contrário, essa pode ser fonte de desafios, soluções, contrapontos, dúvidas, inspirações, compartilhamento. Explorar os ambientes digitais e talvez reconhecê-lo como *ágora digital* pode vir a colaborar no desenvolvimento de alunos (e demais envolvidos) partícipes, para que entrem na conversa, que exponham e desenvolvam suas ideias, que possam revê-las, que reconheçam que outros também fazem parte da comunidade, enfim, que o diálogo tenha novamente espaço e possa ser reconhecido como uma das maneiras de formação, de constituição e desenvolvimento social.

A relevância de uma tal confluência de lugares para a constituição da comunidade urbana, e agora pensamos na comunidade de aprendizagem on-line, em tornar mais vasto os caminhos a serem percorridos durante a aprendizagem, nos fica mais evidente quando encontramos descrições da arquitetura de Atenas (ANEXO A, B e C). Na perspicaz reconstituição das cidades na história, Mumford (2008), identifica que a *ágora*, sendo aberta, onde qualquer atividade podia ser desempenhada, com seus limites que se estendiam para além do alcance da visão, representava a cidade em sentido horizontal, ao passo que a Acrópole a representava em sentido vertical. Trazemos isso aqui para ressaltar que a cultura grega floresceu pela diversidade, muitas vezes não reconhecendo parte da população como de competência para o desenvolvimento da cultura (N^ª *A República* de Platão, na *Política* de Aristóteles, por

exemplo). Tal pode ser o caso em relação as mulheres, que também circulavam pelo espaço público¹⁰³, apresentando uma desenvoltura e elegância ao circular mesmo quando iam buscar água na fonte (LAMBERTON; ROTROFF, 2006). Os cidadãos livres freqüentavam por vezes, o mesmo espaço que as demais pessoas que ali desempenhavam as atividades em suas tendas, barracas ou oficinas, como: cambistas, vendedores de salsicha, oleiros, mercadores de especiarias, escravos. Se um tal espaço de liberdade e diversidade foi propício a conversação, ao encontro para o debate, ao desenvolvimento da argumentação, penso que, nesta época em que os afazeres são muitos e em que há o isolamento em comunidades pequenas - grupo do trabalho, grupo da universidade, grupo outro -, colocarmo-nos diante de outros, neste espaço aberto que é a rede digital, pode contribuir para nossa formação.

A missão final da cidade é incentivar a participação consciente do homem no processo cósmico e no processo histórico. Graças a sua estrutura complexa e durável, a cidade aumenta enormemente a capacidade de interpretar esses processos e tomar neles uma parte ativa e formadora, de tal modo que cada fase do drama que desempenhe venha a ter, no mais elevado grau possível, a iluminação da consciência, a marca da finalidade, o colorido do amor. Esse engrandecimento de todas as dimensões da vida, mediante a comunhão emocional, a comunicação racional e o domínio tecnológico, e, acima de tudo, a representação dramática, tem sido na história a suprema função da cidade. E permanece como a principal razão para que a cidade continue existindo (MUMFORD, 2008: p. 686).

Estamos aqui pensando na educação, e para tanto, precisamos pensar no local em que o sujeito se constitui homem (homem social), por isso fomos levados a pensar sobre a importância das cidades na história. Mumford (2008) ajudou-nos na identificação de elementos culturais visíveis e de elementos culturais não visíveis presentes no cotidiano social, desenvolvendo relações entre a cultura material e imaterial, explicitando a consistência entre todos os fenômenos de uma comunidade e sua cultura.

¹⁰³ No livro *Women in the Athenian Agora*, de Lamberton e Rotroff (2006), encontramos uma referência a existência, no séc. IV a.C., da ágora das mulheres (Gynaikēia agora), onde além dos produtos para a casa, encontravam produtos que eram de interesse da mulher. A desenvoltura das mulheres no espaço público é apontada como do período anterior à Atenas democrática [a democracia primitiva surge aproximadamente em 590 a.C., com Sólon].

3.2.2 O homem pensado na ágora

Pensamos em *ágora digital* porque encontramos na ágora grega um fluxo de pessoas diversas. Se não fosse a diversidade, teria sentido o encontro de pessoas na Ágora, teria sido ela um espaço de revelações? Quando falamos em diversidade podemos lembrar d'*A República*, de Platão, na qual defendia a ideia de que cada um tinha a sua função na cidade, tanto que dedicou-se a pensar sobre como deveria ser a preparação, qual o estudo necessário para que cada um desenvolvesse suas habilidades para exercer muito bem sua função, embora em sua proposta estivesse a ideia de espaços para fins específicos, portanto, curiosamente contrário a possibilidade de espaços para o múltiplo. Mas quando falamos em diversidade estamos querendo dizer somente das funções que cada um desempenha na sociedade, estamos querendo investigar somente do papel do tutor, do aluno, do professor? Não, quando voltamos à ágora grega e vamos para a *ágora digital* estamos reconhecendo as pessoas que fazem a sociedade e, para que a educação se não para a formação, para o aprimoramento dos sujeitos?

A ágora grega era o local de passagem mas também o ponto de encontro: encontro de pessoas com suas ideias e seu corpo. Alguns ocupados em dar 'corpo' às ideias. Diferentemente de hoje, na Grécia Antiga a formação do homem incluía a educação do corpo, o homem era compreendido em sua totalidade. Sennett (2008), no seu livro *Carne e pedra*¹⁰⁴ investiga as relações entre o homem e sua cidade, os espaços públicos e as manifestações, as representações e implicações sociais, retomando uma relação que, aos poucos, foi sendo desconsiderada na civilização ocidental. Assim, como o título indica, o autor procura compreender as questões do corpo reveladas na vida cotidiana, no urbanismo. Essa problematização nos parece relevante para a temática da tese porque quando falamos em educação na modalidade a distância temos

¹⁰⁴ O autor Richard Sennett reconhece a influência de Michel Foucault neste livro, assinalando que iniciou seus estudos em história do corpo, na última década de 1970, com este (SENNETT, 2008). A primeira publicação do livro foi em 1994, de modo que Foucault (1926-1984) não teve a oportunidade de vê-o concluído. Escreveram em co-autoria *Sexuality and solitude*, publicado em London Review of Books, 21 May - 3 June, 1981, pp. 04-07. A tradução realizada por Lígia Melo da Costa, Maria Beatriz Chagas Lucca e Sérgio Augusto Chagas de Laia está disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Sennett-Foucault-Sexualidade_e_Solidao.pdf.

o contraponto de ausência do encontro face a face da educação na modalidade presencial. Ora, o encontro face a face requer o corpóreo. Mas, apresentou-nos Turkle (1997) que contemporaneamente o sujeito constrói sua identidade em sua vida digital – aquele que frequenta os espaços digitais. Embora Sennett (2008) alerta-nos que não pretendeu levar em consideração o problema contemporâneo de privação sensorial, com espaços planejados para produzir, para consumir mais do que para fins comunitários. Evocamos aqui tal questão porque estamos de acordo com Sennett quando reconhece que isto tem vinculação com a história ocidental, com a moralidade, com a cultura. Tal modificação pode ser constatada quando nos voltamos à tragédia grega, à dor impingida aos corpos, por exemplo, o retratado em *Édipo Rei*. Ou ainda, dos estoicos que se dedicavam tanto a admitir a dor quanto o prazer. O autor ainda retoma o *Velho Testamento*, apresentando que se no Paraíso Adão e Eva eram inocentes, ignorantes e obedientes, ao sair para o mundo, a vergonha da nudez desponta como indício de fragilidade, necessitando ir em busca do que lhe é estranho, dado que abandonaram o Paraíso. Bem, não entraremos na discussão das diversas consequências da cristandade, apenas destacamos, a partir do livro *Carne e pedra*, que há relação entre corpo, constituição social, poder, expressividade, com suas dissonâncias, e nossa tentativa é de ver como esse problema se faz presente no contexto da educação modalidade a distância.

Se com o passar do tempo, da tribo para a aldeia, da aldeia para as cidades, das cidades para grandes centros urbanos, os espaços livres foram adquirindo novas formas e funções, aspectos como diferença, complexidade e estranheza ainda se mantiveram presentes na vida urbana, de modo à trazer o confronto de valores morais. Tal exemplo encontramos nas salas de aula, quando temos professor e alunos. A pergunta que colocamos é: estamos atentos à ética? A tematização sobre *o comportamento ético do professor* encontramos em Paviani (1986), onde contempla as diferenças culturais, portanto morais, que pode haver entre professores e alunos, destacando a atitude de respeito como algo da tarefa educativa.

Bem, quando falamos em diálogo, está implicado o escutar, o considerar o outro e quando pensamos em diálogo orientado pelo cuidado de si como uma tarefa possível para a educação, estamos pensando numa atitude de ponderação, argumentação, de um

pensar e repensar naquilo ao qual o sujeito aluno, ou sujeito tutor, está procurando qualificar em sua formação. Por isso, retomaremos à questão do corpo em Atenas, porque lá a voz tinha importância. Lá as ideias manifestavam-se pela voz, no presencial, no face a face, e pelo olhar admiravam e contemplavam, mas vimos anteriormente, que alguns pesquisadores em tecnologias digitais tem se ocupado com a vida no digital, com a expressividade da vida nos ambientes digitais.

Acompanhando Sennett (2008) em seu deslocamento à Atenas via leitura, encontramos uma estreita relação entre a nudez e a cidadania, pois atribuíam valor semelhante à liberdade de pensamento e ao desnudamento, assim ambos despojamentos ratificavam a dignidade do cidadão. Desse modo, os homens circulavam pelas ruas e lugares públicos vestindo roupas largas, deixando seus corpos livres. A associação entre corpo e palavra, no tempo de Péricles, estava relacionada com a concepção da fisiologia humana, pois para os gregos antigos, quando alguém fala, lê ou ouve, há elevação na temperatura de seu corpo e com isso também aumenta o desejo de agir. A partir de tal concepção, um corpo capaz de manter sua temperatura não precisa de roupas, então a capacidade de elevação da temperatura de seu corpo, pelo uso da palavra, e a capacidade de autocontrole distinguia os civilizados dos bárbaros, os fortes dos frágeis, os reativos dos inertes.

Como nos diz Sennet (2008, p. 30) a “insistência em mostrar, exhibir e revelar marcou as pedras de Atenas”, tal é que as assembleias dos cidadãos eram realizadas no teatro, na colina de Pnix, de modo que as votações podiam ser acompanhadas pelos olhares dos demais. O uso da palavra era tão entranhado na vida de Atenas que na ágora, além das assembleias dos cidadãos, foi construído um tribunal capaz de abrigar 1500 pessoas, uma assembleia legislativa composta por 500 líderes, o *tholos* para resolver questões do cotidiano, acolhendo 50 dignatários, e uma área, com características de um anfiteatro, na colina de Pnix, onde também reuniam-se cidadãos para a exposição de suas ideias.

Adiante da ágora, fundaram as academias¹⁰⁵ como locais de preparação dos jovens para o uso da palavra, preparação que se dava pela troca de argumentos mais que pelo exercício da memória. O preparo para o uso da palavra, com o ensino da oratória, era complementado com exercícios físicos, para fortalecer a musculatura a fim de estar apto a projetar a voz e articular as palavras com segurança. Depois disso os jovens eram treinados a usar as palavras construindo argumentos, e nesse jogo de argumentação, era-lhe exigido que o fizesse com a destreza, precisão, economia e cuidado de movimentos necessários em outros jogos. Interessante que se hoje consideramos aptos a ensinar aqueles que já passaram pelo nível de seu estudante, os cidadãos, aqueles que já usavam sua palavra, se dirigiam aos ginásios e cooperavam na educação dos jovens para o uso da palavras, no exercício para a cidadania. De qual conhecimento se utilizavam os jovens para construírem sua argumentação? A poesia de Homero lhes servia de referência.

Exibir ideias com *palavras quentes*, construindo argumentos, provocando *o calor do debate* são, no contexto ora trabalhado, oriundos da concepção de que as palavras, ou melhor, os estímulos verbais, estão vinculados a quantidade de calor de um corpo, no caso, dos interlocutores. Assim, o diálogo dependia em grande parte da quantidade de calor no corpo dos interlocutores, pois isso possibilitaria a disposição e agilidade da resposta.

Estamos cientes de que nem todos os habitantes da *polis* tinha a possibilidade de ser instruído e de fazer uso da sua palavra nas instâncias públicas. Embora todos pudessem frequentar a ágora, somente os cidadãos tinham acesso a alguns eventos cerimoniais e políticos, e somente alguns dispunham de seu tempo para ficar em

¹⁰⁵ Havia três ginásios em Atenas, sendo a Academia o mais importante deles, local que posteriormente acolheu a escola de Platão. Nos ginásios os jovens instruíam-se para se comportar desnudos. A palavra ginásio tem origem na palavra grega *gymnoi*, cujo significado é “totalmente desnudo”. Como abordamos acima, a nudez foi considerada uma atitude de dignidade e expressão da cidadania, de tal modo que os jovens eram conduzidos ao ginásio pelos irmãos mais velhos, isso como mostra de que o mais velho já havia aprendido isso e podia conduzir o mais novo, que ainda precisa aprender. Para chegar até a Academia era necessário passar o Portão Trisiano, ir em direção noroeste por aproximadamente dois quilômetros, percorrendo uma avenida arborizada. Como investigamos as possibilidades no ensino na modalidade a distância, nossa ênfase aqui é sobre o uso da palavra, mas não queremos confundir o leitor e então deixamos registrado que no ginásio aqueles que tinham a força física como característica contribuíam com a polis dedicando-se a se tornarem bons guerreiros, enquanto os que se distinguiam pela voz eram educados para os negócios públicos (SENNETT, 2008).

conversas e debates¹⁰⁶. Além disso, na ágora também haviam conversas dispersas, pessoas caminhando, diversos grupos de pessoas, ou seja, nem toda conversação na ágora transformava-se em diálogo com proposição, análise e síntese de um tema.

Desconhecemos se houve alguma aldeia ou cidade em que todos os habitantes tivessem pleno acesso a todos os eventos e ambientes de sua comunidade. Tampouco em nossa sociedade conhecemos tal situação. No entanto, o que se revelou profícuo na ágora ateniense foi que ali não havia uma voz dominante. Hoje constatamos uma profusão de ambientes disponíveis na rede, alguns são de domínio de alguma organização, outros são de... fulano de tal. Hoje no Brasil nem todos acessam a internet, pois para tal, por exemplo, é preciso ter energia elétrica e conexão a alguma rede de provedor. Ou ainda, mesmo que tenhamos centros comunitários com acesso gratuito, nem todos tem essa informação. De todo modo, verifica-se (IBOPE, 2011¹⁰⁷) que uma significativa parcela da população tem acesso a internet, assim, as possibilidades de participação na rede, além de inserir essa parcela da população no debate, lhe permite acesso constante a informações diversas, a resultados de pesquisas, com caminhos diversos a serem percorridos, que podem contribuir para o seu conhecimento.

Além do exposto acima, outro empecilho enfrentado pela maioria da população para participar diariamente da vida na *polis* era que, se assim o desejassem e pudessem se distanciar de seus afazeres cotidianos, precisariam caminhar aproximadamente 20km por estradas esburacadas, uma caminhada de 4 horas (SENNETT, 2008). Bem, encontramos ainda hoje alunos e professores percorrendo longas distâncias de sua casa ou local de trabalho até a instituição de ensino, (PRO DIA, 2006), de tal modo que o Governo Federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB¹⁰⁸), verba destinada para as prefeituras, sendo que, com esse dinheiro

¹⁰⁶ A população da Ática do séc. IV a.C. foi estimada entre 150 e 200 mil habitantes, sendo que o número de cidadãos variava de 20 a 30 mil. Já a classe ociosa durante a Era Clássica ficava entre 15 e 20% da população de adulto (SENNETT, 2008).

¹⁰⁷ IBOPE. *Total de pessoas com acesso à internet atinge 77,8 milhões* [09. Set. 2011]. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Not%EDcias&docid=C2A2CAE41B62E75E83257907000EC04F>. Acesso em: 13 out. 2011. No Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE contabiliza a população brasileira em 190.732.694 pessoas, informação disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>.

¹⁰⁸ Disponível em:

podem ser adquiridos veículos para o transporte de alunos e professores da rede pública. Frente a diversidade econômica e geográfica brasileira, onde muitos não podem abandonar seu trabalho para se dedicarem aos estudos, quer pelo tempo de locomoção ou ainda por não terem rendimento suficiente para arcar com mensalidades em uma instituição privada¹⁰⁹, a educação a distância no Brasil se apresenta como uma forma de inserir aqueles que estão interessados na continuidade de seus estudos mas estavam inviabilizados para tal empreendimento, pois os estudantes não precisam abandonar seu trabalho, nem sua família, e sua inserção no ensino na modalidade a distância possibilita, com a conexão, que possa descobrir outras formas de se comunicar e expressar, de conhecer, saindo dos seus nichos restritos de convivência, passando a encontrar outros.

Todavia, em todas as formas de *logos*, o orador é identificado por suas palavras; elas lhe pertencem e impõem uma responsabilidade inalienável. O pensamento político grego moldava idéias de democracia em torno de aspectos do *logos*. Conforme assinalou Clístenes, liberdade de expressão e debatem só fazem sentido se as pessoas estão cientes de sua imputabilidade; caso contrário, os argumentos não tem valor, as palavras carecem de importância. A Pnix fez *logos* trabalhar especialmente assim; podia-se ver e ouvir quem aplaudia ou debochava de um discurso, e saber como votava (SENNETT, 2008, p. 85).

Qual a mobilidade que nos permitimos? A que vinculamos nossa voz?

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=725.

¹⁰⁹ Cabe aqui destacar que ao município cabe assegurar as vagas para a educação básica e fundamental, aos estados cabe dispor de vagas para o ensino médio, e para o ensino superior, tanto na graduação para a pós-graduação, as instituições públicas estão distantes de muitos grupos populacionais. O Governo Federal do Brasil tem o programa para a expansão da educação superior e tecnológica e profissional (2011-2014), pode ser encontrado em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/> . e neste site podemos ver as localidades que receberão as unidades de educação da rede federal.

3.3 POR UM DE CONCEITO DE *ÁGORA DIGITAL*

Até aqui viemos nos dedicando a apresentar o cuidado de si como uma possibilidade da tarefa do mestre, apresentando-a sob a perspectiva de Platão, Foucault, Heidegger. Estivemos pensando sobre o diálogo enquanto “método” de pensar, de fomentar o conhecimento, e o fizemos tendo Gadamer a nosso lado. Ocupamo-nos com o uso do computador nas escolas, sobre ambientes virtuais de aprendizagem, sobre o ciberespaço. Nesse percurso, o ponto de saída esteve sempre presente, qual seja, o surgimento da filosofia. Embora outros momentos históricos tenham sido relevantes, até mesmo determinantes para a cultura ocidental, pesquisamos sobre a ágora grega para tentar compreender como pode florescer um tal tipo de acontecimento: o pensamento filosófico.

Quando falamos em digital a analogia que vem à mente é em relação ao analógico. E as diferenças seriam apenas derivações do tipo armazenamento de dados? Negroponte (2006) ao pensar *a vida digital* analisa algumas diferenças, e ainda, possibilidades do digital frente ao analógico. Quais seriam estas? Bem, em primeiro lugar pela quantidade e qualidade de informações que pode carregar um meio digital e ainda, pelas oportunidades de manejar as informações. Como consequência, tais meios permitem maior mobilidade para aqueles que os utilizam, seja como autor ou como leitor. E, diz-nos Negroponte (2006, p. 71), se no analógico havia “o problema do volume *versus* profundidade”, no mundo digital isto se modifica, pois é ampliada a quantidade de armazenar dados e, quanto a profundidade, essa transformação em querer aprofundar configura-se como característica de querer saber mais. Negroponte lembra-nos que na hipermídia está presente esse “querer saber mais sobre o assunto”, e dissemos nós, no produtor e no usuário/interator de hipermídia.

Embora Negroponte não mencione diretamente McLuhan (1996), sua ideia “o meio é a mensagem” ali ecoa e se desdobra, pois para o pensador do digital o meio é uma das formas que o pensamento assume. E por que destacamos isso, nessa tese? Porque pensamos em educação na modalidade a distância e nos importamos em saber¹¹⁰ sobre a relação entre meio e mensagem. Se McLuhan problematizava a concepção

¹¹⁰ Empregamos a expressão saber não no sentido da ciência, do pensamento moderno, mas antes, na relação indissociável entre ignorância e saber presente no mito da esfinge, presente nos iniciais momentos do surgimento da filosofia.

corrente em sua época de um enfoque que distinguia conteúdo da mensagem e meio pelo qual é transmitida da mensagem, Santaella (2003b) nos traz que McLuhan já apresentava a indissociabilidade entre mensagem e meio, inclusive enfatizando maior relevância para o meio na qual ela é veiculado do que pelos propósitos do autor. Isto posto, de uma discussão sobre a vinculação entre meio e mensagem, continuaremos em nosso projeto de um espaço contemporâneo que possa ser habitado por diversos sujeitos. E atualmente, qual é o ambiente onde os diversos, os conhecidos, os desconhecidos podem se encontrar? No Mercado Público da cidade, não mais. Nas organizações empresariais as pessoas tem o seu convívio sob certas delimitações e, portanto, as oportunidades para a conversação e para o diálogo ficam restritas ao que o ambiente permite, pois o foco deve estar na produtividade. Seria então nas instituições de ensino? Pode ser quando os sujeitos que ali estão permitem olhar e ouvir para os outros, para além do saber do professor. Onde então encontramos a pluralidade, de sujeitos, de ideias e modos de expressá-las? Onde as pessoas podem, o que não quer dizer, tampouco, que todas sempre o façam, interagir com os demais? Aqui estamos nos referindo a possibilidades, e ambientes virtuais podem ser algumas das possibilidades.

As potencialidades dos ambientes virtuais para que se constituam em espaços de interação pode ser porque, ambientes virtuais carregam mais do que aparatos tecnológicos, mas que os avanços tecnológicos dos computadores provém das necessidades humanas, como por exemplo, estar próximo de alguém e com este conversar via algum recurso on-line. Ou ainda, contatar um professor sem querer importuná-lo, através de uma mensagem por correio eletrônico.

Com relação a conteúdo enquanto informações armazenadas, os meios digitais permitem a interferência, ou interatividade, permitindo àquele que o acessa agilidade e criatividade no lidar com. Exemplo disso é uma modificação na circulação de notícias, pois se antes sabíamos as notícias sobre o mundo pelo veiculado por uma emissora de rádio, de televisão ou pela mídia impressa, ficando à mercê do que concebiam ser o relevante para os ouvintes, telespectadores ou leitores, hoje podemos buscar, selecionar e produzir notícias via rede, até mesmo resultados de alguma produção de conhecimento.

Outra oportunidade que o digital nos oferece é idealizada pela realidade virtual, quando, por exemplo, experimentamos a sensação de estar em algum lugar, através da perspectiva de nosso olho, de tal modo que ao movimentar nossos olhos a imagem também se movimenta de acordo com nosso ponto de vista. Se isso pode parecer pouco, vamos nos lembrar de algum lugar que ficamos maravilhados ao conhecer a olho nu, e que podemos conhecer outros pela realidade virtual, caso estejamos impossibilitados de outro modo de visitação, de aproximação. A realidade virtual assim d a ao usuário a sensa o de ser a causa, e não o efeito (NEGROPONTE, 2006). Sabemos que a realidade virtual, entretanto, não está largamente em uso.

Mesmo que tenhamos trazido contribui es ampliadas do digital frente as do analógico, estamos de acordo com Negroponte (2006) quando defende a ideia de que a digita o não   a melhor das interfaces, não agradando a muitas pessoas. Para o autor, os computadores devem trabalhar para o usuário, quer fazendo a tarefa de selecionar aquilo que ele prefere, quer reconhecendo sua voz quando está caminhando próximo ao computador. Isso se tornaria/tornar  possível com investimentos em computadores pessoais. Além da facilidade de não precisar ocupar de seu tempo em tarefas que um computador pode vir a fazer, ou ainda de não precisarmos ficar sentados para digitar, a vantagem destacada para o reconhecimento de voz,   que se nossa interatividade com o computador se d a através da fala, sendo que teremos as mãos livres para fazer outra coisa.

Ora, se olhamos para a história vamos encontrar outras situa es em que mudanças técnicas ou tecnológicas causaram grande estranhamento a algumas pessoas, sendo alvo de obje o para alguns. Vamos recordar aqui do termo ludita, empregado quando queremos nos referir a alguém que se opõe a mudanças tecnológicas. Tal termo tem origem no trabalhador inglês Ned Ludd Michel Homere que, com a implementa o de maquinário no setor têxtil temia pelo desemprego¹¹¹. Tellarolli, como tradutor de *A*

¹¹¹ Na história do movimento ludista, uma versão sobre o fato que deu origem a manifesta o de descontentamento do operário Ned Ludd conta que ele teria destruído a marteladas uma máquina após ter sofrido reprimenda de seu patrão. Tal ato de coragem na Inglaterra do final do séc. XVIII, não passou despercebido para os moradores da região, tornando-se ponto de referência para aqueles descontentes com a industrializa o. Surgiram os luditas e então o movimento ludita, com invasão de fábricas e destrui o de máquinas, numa manifesta o contra a mecaniza o do trabalho - característica da Revolu o Industrial. Algumas consequências do movimento ludita repercutiram em cria o de lei na Inglaterra caracterizando como crime capital a destrui o de máquinas e, embora o auge do movimento

vida digital, em nota de rodapé, apresenta a hipótese de que esse trabalhador tinha o costume de destruir o referido maquinário. Talvez uma questão de fundo, para além do sentimento de apreensão com a possibilidade do desemprego, o receio de Ned Ludd, dos luditas e dos neo-ludistas não seja quanto a tecnologia em si, mas se refira à subjetividade do trabalhador no seu fazer e reconhecer-se enquanto alguém que produz. Bem, tecnologias novas incorporam tecnologias antigas, e encontramos em Santaella (2003) destaque para as seis eras culturais que contribuíram nas formações socioculturais, quais sejam: cultura oral, escrita, impressa, cultura de massa, cultura das mídias, cultura digital.

Retomando a ideia de que a fala poderia/poderá ser o modo de interatividade agradável e interessante para um número maior de pessoas do que aquelas que consideram apazível a digitação, Negroponte (2006) no instigante livro *A vida digital*, identifica como motivo para o atraso em não ter se tornado parte do dia a dia dos usuários de computadores, o investimento equivocado em tecnologias obsoletas da comunicação telefônica e no investimento em máquinas de escrever que pode transcrever aquilo que é ditado. Como vemos, uma vinculação com a automação de escritórios. Por que isso pode ser considerado um retrocesso por Negroponte? Bem, a aplicação de recursos financeiros, de tempo, de esforços deveria, pelos motivos expostos anteriormente, se dirigir ao reconhecimento da voz em ambientes largamente interativos e personalizados, de tal modo que poderia se tornar propício ao diálogo.

Da constatação feita pelo respeitável professor de Tecnologia da Mídia no MIT, por que então o reconhecimento da voz ainda não substitui a necessidade da digitação ou então, ainda não é uma alternativa de uso viável? No MIT, em 1978, num experimento com participação do professor Negroponte e graduandos, lograram êxito no desenvolvimento de um sistema de reconhecimento da voz que possuía as características necessárias para identificar fusões de palavras. No entanto, decodificar fusões de palavras não é suficiente no uso da linguagem humana, há ainda os elementos

tenha sido em 1811, das 64 pessoas apontadas por terem invadido a Manufatura Cartwright em abril de 1812, 13 foram condenadas à morte e 2 foram deportadas para colônias inglesas. Dadas as severas reprimendas contra os luditas, da parte do patronato e do governo, o movimento foi perdendo força. No entanto, como apontamos na discussão sobre as tecnologias digitais, o termo ainda se faz presente. Artigos e resenhas sobre o termo podem ser encontrados em: www.sniggle.net/ludd.php e para aproximação com o movimento, indicamos *Inimigos do futuro: lições para o presente*, de Kirkpatrick Sale, publicado no Brasil pela Editora Record, 1ª edição em 1999.

paraverbais. Se ficamos atentos aos sons de outra pessoa enquanto utiliza signos linguísticos, procurando construir significados e sentidos, provavelmente ouviremos “ã-hã” ou “ã-hã”, por exemplo.

A partir da constatação de elementos paraverbais presentes na fala humana, segundo Negroponte (2006), deram-se conta que nem toda elocução precisa ter um significado lexical para ser valiosa na comunicação e ainda, que algumas elocuições nada mais são do que meros protocolos dialógicos. Exemplo disso é o de uma conversa via telefone, quando uma das pessoas interage pronunciando regularmente “ã-hã” ou “ã-hã”, por exemplo, manifestando com isso sua presença. Nesse caso, e em similares, esses elementos paraverbais não significam algo especificamente, mas indicam que a pessoa está ali. Isso nos indica que a comunicação humana é composta por diversos elementos: palavras, pausas, gestos, olhares e, não podemos deixar de lembrar: contexto. Bem, podemos facilmente atestar a relevância desses elementos quando estamos numa situação de comunicação presencial, mas quando estamos numa situação de comunicação em ambientes virtuais, como inserir esses sinais? Essa é uma questão cuja solução deixaremos a encargo dos *experts* em computação. O que podemos fazer no presente estudo é analisar quais os elementos presentes na comunicação entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem.

A perspectiva que vislumbramos aqui para a questão da diálogo entre tutor e aluno num ambiente virtual de aprendizagem é a de reconhecer que estes situam-se num espaço maior, num espaço conhecido como internet¹¹². Embora um aspecto das tecnologias digitais seja, como abordamos anteriormente, o de permitir interatividade do usuário, de modo que este possa ter algumas de suas necessidades atendidas, a rede tem em essência a ideia de conhecimento compartilhado e admite que cada um utilize de acordo com seus interesses específicos. Isso não é o mesmo que dizer que todos compartilham suas produções, tampouco que todo conhecimento pode ser compartilhado. Também não quer dizer que é a rede que propicia o individualismo.

¹¹² Lembramos aqui que internet é a rede de computadores que conecta computadores em escala mundial, possibilitando a transferência de dados digitais de toda espécie.

A internet, para além dos protocolos da informática, permitiu a constituição de comunidades, quer pelas interconexões entre os computadores e, portanto, dos sujeitos que operam neles, e ainda dos princípios digitais, tais como, o da arquitetura aberta, o da escalabilidade e o da interoperabilidade, salientados por Negroponte (2006). Esses quesitos podem ser observados na internet, pois ela interliga vários pontos e de diversas regiões do mundo, porque conecta diversas pessoas, representantes de si mesmo ou como membros de alguma instituição. Ainda, quem controla a internet?

Esse acontecimento que parte de uma inovação, de uma infra-estrutura pensada e desenvolvida por alguém e por um grupo tomou rumos não previstos. A praça pública, a *ágora*, ou, a *ágora digital* é ocupada por quem quiser estar, passar, parar, contemplar, falar. Enfim, a *ágora digital* é um espaço para quem quiser participar. Se estamos pensando que não há liberdade irrestrita nos diversos ambientes virtuais, muitos deles precisando de convite e senha de acesso, será que não é o caso de lembrarmos que as pessoas e os grupos têm direito a escolhas e a espaços privados? Se não pretendemos receber em nossa casa alguém que não convidamos, porque teríamos de gostar do convívio virtual com qualquer um/todos? Pensar em espaço digital, em vida digital implica, em nosso entendimento, em pensar na vida.

Visto que estamos fazendo referência à *ágora*, vamos recordar algumas peculiaridades da *ágora grega* ateniense. Considerando que as cidades e, seus espaços estão intimamente relacionados com o transcorrer de sua cultura, em seus diversos aspectos, fomos ao encontro da *História da cidade*, e nos detivemos no entendimento de Benévolo (1983) acerca da Grécia e como a arquitetura e a constituição de seus espaços têm relação com esta *cidade livre*. Anteriormente nos referíamos à formação de comunidades em ambientes digitais, e isso nos leva a trazer uma das dimensões consideradas necessárias ao cuidado para com a organização da vida civil nas cidades gregas: a quantidade da população¹¹³. Visando uma comunidade ordenada, esta prevenção ponderava sobre um número de cidadãos que fosse suficiente para formar um exército e que não fosse de tal quantidade que dificultasse o curso das assembleias. Para tanto, os homens deveriam ser em número que possibilitasse conhecerem-se entre si,

¹¹³ Atenas no tempo de Péricles tinha aproximadamente 40.000 habitantes; Siracusa, Agrigento e Argos ultrapassavam 20.000, sendo considerado de tamanho normal para uma cidade grande o número de 10.000 habitantes (BENÉVOLO, 1983, p. 76). Quando o número estava além do julgado adequado, expedições eram organizadas para formar uma colônia distante daquela cidade.

habilitando-os para a escolha dos magistrados, caso contrário, seria um povo incapaz de governar-se por si mesmo. Isto, segundo Benévolo (1983, p. 77) distinguia os gregos “dos bárbaros do Oriente porque vivem como homens em cidades proporcionadas, não como escravos em multidões”.

Pensando relações entre a ágora grega e a possibilidade da *ágora digital*, retomamos a informação de que as cidades eram divididas em três áreas: 1) zonas privativas; 2) zonas sagradas e, 3) zonas públicas. Nas zonas privativas encontravam-se as casas de moradia, nas áreas sagradas os recintos com os templos, sendo as áreas públicas os lugares de reuniões públicas, de festividades, de comércio, do teatro, dos jogos desportivos, por exemplo (BENÉVOLO, 1983; SENNETT, 2008; CAMP, 2010; MUMFORD, 2008). Destacamos novamente, a ágora inicialmente era um espaço livre, aberto para toda a população, incluindo os estrangeiros, as mulheres e os escravos. Eram circundadas por pórticos (*stoa*) que protegiam do frio e do calor os que ali estavam. Demais edificações para fins públicos foram sendo construídas ao redor, nas proximidades da ágora.

Vínhamos discorrendo sobre a internet, sobre os espaços proporcionados pelo digital. Salientamos que as pessoas escolhem seu curso de navegação, de acordo com seus interesses e descobertas. Mencionamos que, embora a internet ofereça diversos ambientes, formas de interatividade e formas de interação, os sujeitos aderem como podem. Por exemplo, há aqueles que prioritariamente utilizam o correio eletrônico, este tendo um quê de dialógico, um correio cujos textos se aproximam mais da fala do que da escrita. Há ainda aqueles que fazem compras, os que se aventuram, como o *ciberflâneur*, também os que se reúnem para jogar em tempo real, com os domínios multiusuário (MUDS), passando alguns desses jogadores horas nesse lugar, que não é nem a casa nem o local de trabalho. Isso nos é um indício de que não podemos negar a existência de uma vida digital. Com esses exemplos constatamos que há uma vida comunitária na rede, também relevante para os sujeitos que ali circulam e deixam vestígios. Há mais do que informações circulando na rede.

Especificamente em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo possibilitado pelo uso dos computadores, mencionamos (seção 2.1) o projeto LEGO/LOGO empreendidos por Seymour Papert, em 1989, no MIT, no qual as crianças

ao fazerem os desenhos com o uso da linguagem LOGO, expressavam-se matemática e criativamente. Através de Negroponte (2006) ficamos sabendo que, já em 1970, Papert conduziu o simpósio ‘Ensinando crianças a pensar’, no qual apresentava a ideia de que, utilizando os computadores, as crianças poderiam aprender brincando. Bem, estamos de acordo de que o computador trouxe para o campo da educação formal a noção de aprender fazendo. Um tal exemplo é o de que se até antes do advento do uso dos computadores pessoais as tecnologias na educação limitavam a ação do aluno, reiterando a ação do professor, seja pelo uso de audiovisuais, do ensino a distância pela televisão, por exemplo, hoje muitos alunos chegam às salas de aula com informações e habilidades oriundas de seu uso do computador. Em consequência de sua liberdade experimentada no uso do computador, no uso da internet, esse aluno não mais aceita ficar passivo diante daquilo que o professor lhe apresenta, requer que a expressão seja mais participativa e viva. Não nos referimos a um comportamento hostil, que não aceita a autoridade do professor, mas sim nos referimos a uma postura de alguém que quer interagir.

Outra contribuição que pode vir do uso de computadores pelas crianças, ou outros educandos, para as salas de aula, sejam elas da modalidade presencial ou a distância, é a da atividade da leitura e da escrita, pois na internet essas são exercitadas para se comunicar, não para cumprir uma tarefa escolar. Seja como for, a internet tem se configurado como um meio através do qual/no qual o conhecimento vai se dando, seja quando buscamos informações, pelas diversas formas de expressão, seja pelas experiências que vão contribuindo para o desenvolvimento cognitivo.

Talvez nossa sociedade tenha muito menos crianças incapazes de aprender e muito mais ambientes incapazes de ensinar do que hoje percebemos. O computador pode mudar essa realidade fazendo-nos mais capazes de chegar até as crianças com diferentes estilos cognitivos e de aprendizado (NEGROPONTE, 2006, p. 189).

Se podemos pensar em *ágora digital*, muito devemos aos gregos, pela reflexão e por nos inspirar com sua *ágora* ateniense e, também aos pesquisadores do MIT, especialmente aos que fundaram o Laboratório de Multimeios (Media Lab¹¹⁴) que tiveram a ousadia de pensar algo distinto daquilo que ocupavam-se na ciência da computação. Foi no início da década de 1980 que reuniram-se Jerome Wiesner, um cineasta, um designer gráfico, um compositor, um físico, dois matemáticos, uma equipe de pesquisadores da multimídia e Nicholas Negroponte, sendo que, nas palavras deste, “o que nos unia não era uma disciplina, mas uma crença de que a onipresença dos computadores alteraria e afetaria de maneira radical a qualidade de vida – não apenas no campo da ciência, mas em todos os aspectos da vida cotidiana” (NEGROPONTE, 2006, p. 213).

Inicialmente contracultura (1980), posteriormente um reconhecido espaço para suas pesquisas (em 1985 passa a ocupar um edifício projetado pelo arquiteto I. M. Pei), ainda hoje o Media Lab trabalha para criar tecnologias para uma vida melhor (MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY, 2011). Trazendo isso lembramos que, se assim como na *ágora* grega circulavam pessoas diversas, anciões, escravos, homens livres, comerciantes, artistas e filósofos, por exemplo, na *ágora digital* circulam pessoas de várias idades, pessoas com diversos níveis de escolaridade, incluindo pesquisadores do MIT.

Embora a ênfase das considerações de Negroponte sejam extremamente relevantes para nos darmos conta das diferenças entre átomos e bits no que se refere a vida cotidiana, por exemplo, pelo transporte das informações, e de alguns usos que fizemos e ainda podemos fazer referente a essa diferença na tecnologia, lembramos que o humano modifica o que tem a seu dispor à fim de melhorar a sua vida, assim como a vida é modificada pela tecnologia que dispomos. A vida digital faz parte de nosso cotidiano, e por isso nos dedicamos a pensar na efetivação do diálogo em ambientes virtuais.

¹¹⁴ Uma breve história do Laboratório de Multimeios pode ser encontrada na página do MIT: <http://www.media.mit.edu/about/mission-history>. Acesso em: 07 nov. 2011.

3.4 A ÀGORA DIGITAL NA BASE DA POSSIBILIDADE DOS PROCESSOS DE DIÁLOGO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: A EAD

Na parte inicial desta seção daremos ênfase ao conceito de diálogo na educação a distância, retomando como alguns autores tem trabalhado o conceito de diálogo em ambientes virtuais de aprendizagens (AVAs). Nessa retomada encontramos o diálogo ora com o papel de motivador, ora como necessário na implicação do educador e educando, também como essencial na produção de conhecimento. Partimos do pressuposto de que o diálogo entre educador e educando é um modo de ambos vivenciarem produção de conhecimento. A seguir alguns artigos onde encontramos destaque para o diálogo desempenhando uma função essencial na aprendizagem na educação a distância.

3.4.1 Diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem

No artigo *As categorias que definem a ocorrência de diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem*, (FAVERO; FRANCO, 2007), encontramos uma amostra de que é possível verificar a ocorrência de diálogo em AVAs. Fazendo um recorte e tomando aquilo que é de nosso interesse, observamos que os autores a partir de uma abordagem freireana e piagetiana destacam a importância do diálogo, assim como criam categorias para identificar a ocorrência deste. Na abordagem freireana o diálogo é condição para a formação da consciência crítica, sendo que este se constrói na relação e numa relação de reciprocidade. Para Freire, a característica do diálogo é que esse se constitui como processo coletivo. Uma compreensão que entende o ser humano como constitutivamente social. Coexistimos, ao invés de tão somente existirmos. Desse modo, enfatizam Favero e Franco, diálogo e conversa são distintos, pois o diálogo deve conter *conteúdos significativos*, que produza conhecimento nos envolvidos.

Os diálogos desenvolvidos nos AVAs aparecem na forma de textos escritos, mensagens, postagens em chats e fóruns, por exemplo. Estas escritas revelam formas de participação, formas de se relacionar, de se comunicar, algumas delas com destinatários

diversos, possibilitando o compartilhar com várias pessoas a partir de uma mesma ação, ao mesmo tempo, numa relação diferente com o do tempo da aula na modalidade presencial. Se na sala de aula presencial o tempo para falar e responder está delimitado pelo tempo da aula, se o sujeito que deseja se expressar deve fazê-lo logo, antes que a discussão vá adiante. Na educação na modalidade a distância o sujeito tem um tempo maior, tanto para pensar e lançar a sua ideia, quanto para ponderar sobre o que o outro disse. Bem, nos lembramos aqui da preparação para o uso da palavra em Atenas, no tempo de Péricles, quando era exigido conhecimento, postura, agilidade. Conhecimento da tradição, utilizando das estrofes de Homero, postura para emissão da voz, de modo que as palavras pudessem ser bem pronunciadas e ouvidas, e agilidade nas respostas, na construção de argumentações para que o diálogo pudesse acontecer.

Este texto nos fez pensar ainda na transferência que pode existir entre educador e educando, ou como desenvolvido no *Banquete* de Platão, entre mestre e discípulo¹¹⁵. Neste diálogo podemos acompanhar a demanda de Alcibiades para com Sócrates, sendo que o mestre não ocupou o lugar que Alcibiades solicitava – daquele que é o único que sabe -, de tal modo que foi possível a instauração do diálogo. O acontecer do diálogo, em nosso entendimento, é possível quando os falantes, os interlocutores, se autorizam a dizer, a escrever.

Além do respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam, os autores entendem que o educador na educação a distância deve promover o afeto, de tal modo que este faria o educando se sentir fazendo parte do processo dialógico e assim favoreceria a disponibilidade para a co-operação. A teoria piagetiana aparece na pesquisa como mais um subsídio na compreensão dos processos de aprendizagem que acontecem a partir dos ambientes virtuais de aprendizagem. O diálogo teria a função de problematizar e desequilibrar as certezas do aluno e, com a co-operação no diálogo uma possibilidade de construir conhecimento. Com o objetivo de alcançar um foco mais preciso na verificação dos dados quanto a existência do diálogo em ambientes virtuais, criaram categorias e a análise se deu com abordagem quantitativa e qualitativa. As seguintes categorias foram criadas: cooperação; equidade na relação; geração de conhecimento; incentivo; e participação contínua, tendo sido também consideradas como indicadores

¹¹⁵ Uma breve releitura do *Banquete*, sob essa perspectiva, pode ser encontrada no texto *Possibilidades para a relação mestre e discípulo* (SANTOS; FACHINETTO, 2010).

de diálogo. O estudo de caso foi efetuado junto a um curso oferecido no Ambiente Teleduc, sendo que, a partir dessa pesquisa entenderam que o diálogo pode ocorrer se o ambiente permitir interações. Além disso, consideraram uma interação dialógica quando todas as categorias listadas estiverem na interação. A participação ativa no processo, a cooperação com colegas, o desenvolvimento intelectual e ainda, a percepção de que não estão sozinhos e aprendendo, são apontados como fatores de motivação e permanência do aluno no curso.

Anos depois, Favero e Franco e outros autores, desenvolveram uma nova pesquisa considerando o referencial teórico e as categorias relacionadas no texto supramencionado, sendo que n'*O Diálogo como uma estratégia de interação na formação docente na EAD* (2009), reforçam a importância e a necessidade de mediadores utilizarem estratégias de interação dialógica a fim de possibilitar a geração de conhecimento pelos docentes que buscam aprimorar sua formação em um curso na modalidade a distância - oferecidos em ambientes virtuais de aprendizagem. Consideram ainda o conceito de interação social, de Vygotsky, enfatizando que o desenvolvimento da inteligência é resultado da interação do sujeito com os demais, ou seja, pela cultura. Sendo assim, entendem que a interação mediada pelo computador com atenção para com as relações sociais que acontecem nos ambientes virtuais de aprendizagem, através das ferramentas disponíveis, permite interações dialógicas. As estratégias de interação são de importância, para os autores, para aumentar o número de alunos que aprendem e diminuir a evasão. Além disso, a acolhida é considerada uma estratégia importante para que o aluno se perceba como partícipe no curso, também o instigar para que o aluno tenha uma participação ativa, para que coopere com os colegas, é considerado importante pois pode desenvolver a zona de desenvolvimento proximal, assim adquirindo novos conhecimentos. A função do mediador é, neste caso, oportunizar situações que permitam interações.

Na pesquisa *O papel do diálogo em educação a distância*, Dotta e Giordan (2007) analisaram as interações discursivas ocorridas no ambiente virtual *Tutor em Rede*¹¹⁶, da Universidade de São Paulo. Nessa atividade de tutoria on-line, estudantes de

¹¹⁶ Esse ambiente de tutoria on-line foi criado para o desenvolvimento da atividade prática da disciplina Metodologia do Ensino de Química via Telemática, e podem ser tutores os acadêmicos de Licenciatura de Química de universidades públicas do país. A referida disciplina é composta por dois módulos, o primeiro

licenciatura de química realizam seu estágio supervisionado, atendendo durante quatro semanas, alunos do ensino médio em questões relativas à disciplina Química. Para a formação dos educadores que exercerão a atividade de tutoria, consideram a capacidade e o desenvolvimento do educador para que as interações verbais venham a promover a aprendizagem dialógica. A pesquisa mostra que a construção de conhecimento, assim como a manutenção do interesse do aluno estão relacionados com o fluxo do diálogo, de modo que a condução da interação pelo tutor tem um papel preponderante. Para que a interação seja considerada dialógica, o tutor deve fomentar a problematização e a participação do aluno na resolução da questão. Neste estudo, para identificar qual o tipo de interação, consideraram as atitudes dialógicas do tutor como parâmetro de análise de uma situação de interação: se baseado na transferência de saberes ou no diálogo problematizador.

Seguindo neste raciocínio, os mesmos autores no artigo *Um estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela internet* (2008) analisam os aspectos sociais e tecnológicos que interferem especificamente na comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem, que levam a produzir novas formas enunciativas. A necessidade de novas formas enunciativas se deve ao fato de que, nesses ambientes, algumas estratégias de comunicação que são utilizadas na comunicação no ensino presencial precisam ser adaptadas. As interações verbais foram analisadas em episódios de interação no ambiente *Tutor em Rede*. Desse ambiente, destacamos ainda que, segundo os autores, é um ambiente simples e intuitivo. Ali cada tutor escolhe a qual questão vai se dedicar, ficando responsável pelo processo a ser desenvolvido junto ao aluno, sendo que seu trabalho deve ser pelo diálogo problematizador. O estudo de caso revelou que as interações verbais mediadas pelo computador apresentavam características de dialogismo e de polifonia.

Nessa pesquisa desenvolvida tendo Vygotsky e Baktin como referencial teórico, o termo dialogismo traz em si a ideia de que um enunciado sempre se relaciona com enunciados anteriores, de tal modo que o discurso é construído e atravessado pelo

para atividades de ensino que podem ser desenvolvidas com o uso de ferramentas computacionais; o segundo módulo, a interação dialógica como função do tutor para a condução do ensino (DOTA; GIORDAN, 2007).

discurso do outro. Essa multiplicidade de presença de enunciados para o discurso de um sujeito faz com que seja considerado polifônico. Assim, o discurso de cada sujeito carrega em sua recriação, em sua reinterpretação as ideias de outrem. Concordamos com Dotta e Giordan quando apresentam que no diálogo virtual estão presentes enunciados das interações entre professor/tutor e aluno, assim como os signos presentes destas interações e os gêneros discursivos, como por exemplo, a inclusão de rss, para dar a entender aquilo que ficaria visível na interação face a face.

Posteriormente, em *Estratégias para condução do diálogo a distância* (DOTTA, 2011) há destaque para o papel do tutor, considerando que este se caracteriza como um educador, pois é aquele que irá mediar a aprendizagem, estabelecendo um diálogo acolhedor e afetivo. Para a autora, como vimos nos textos anteriores, as estratégias de comunicação escrita devem ser realizadas a partir de concepção de aprendizagem dialógica. Assim, no exercício da atividade de tutoria, instigar para problematizar deve ser a intenção do tutor. A autora trabalha com uma concepção dialógica de educação, que dá primazia a co-participação de estudantes e tutores no processo de aprendizagem. A ambição é promover o engajamento do educando e conduzi-lo a uma aprendizagem autônoma. Se apoia nos estudos socioculturais desenvolvidos por Vygotsky, Bakhtin e outros para trabalhar a interação dialógica como possibilidade estratégica para o ensino a distância.

Para além do domínio técnico, algo mais é necessário para ingressar nos ambientes virtuais, é necessário estabelecer estratégias de interação para possibilitar um engajamento ativo dos estudantes. O tutor tem a função de gestor da comunicação, um papel também ativo e interativo que leva o estudante a problematizar o conhecimento. É um trabalho de agenciador de uma comunicação pautada na interação, compreendida aqui como um processo de construção da comunicação, onde é necessária a participação de todos os sujeitos da interação, seja professor/tutor-aluno, seja aluno-aluno, seja professor-professor, por exemplo. Assim, pela mobilidade das participações, do ir e vir da fala/escrita, interação é um *continuum*. As comunicações podem ser mais ou menos interativas. Conforme o pesquisa, quanto mais houver possibilidades de interações em contextos educativos mais bem sucedido será o processo de aprendizagem.

A função dialógica é entendida como possibilitadora de inúmeros e novos

significados, como, por exemplo, ampliar os dispositivos do pensamento e influenciar na construção do pensamento. A dialogia permite ainda, pela estratégia da problematização, o domínio e a apropriação do conhecimento. As interações dialógicas problematizadoras, segundo a autora, são aquelas que provocam o aluno para que ele faça uma análise daquilo que está sendo tematizado, propiciam a construção de novos significados. O diálogo problematizador é aquele que exige o reconhecimento dos interlocutores entre si, pois nele a reelaboração de significados é oriunda do movimento de questionamento e construção colaborativa de significados.

Procuramos apresentar, desde o início da tese, que o diálogo é uma espécie de acontecimento que exige movimentos dos sujeitos, movimentos para que estes possam apresentar ideias, para que possam reformular, pensar, repensar, provocar e ser provocados. Mas, há concepções pedagógicas que entendem que o sujeito não é capaz de desenvolver o conhecimento, que o aluno deve ser ensinado. Nestas, o aluno deve ficar à espera de respostas, muitas vezes se julgando incapaz inclusive de fazer perguntas, e o professor deve ser aquele que chega e transmite os conhecimentos. Quando algum aluno se depara, pela primeira vez, ou dentre poucas vezes, com uma proposta pedagógica em que ele é convidado a participar, a se expressar, ou ainda, quando a resposta não lhe é dada por aquele que sabe, isso pode causar estranheza. Frente a isso, Dotta (2011) também menciona as dificuldades enfrentadas pelo tutor que procura trabalhar com a concepção dialógica de aprendizagem: nem sempre o educando está disposto a entrar para o diálogo, muitas vezes insistindo para que a resposta/solução lhe seja dada. A isso a autora diz que cabe ao tutor permanecer firme em sua conduta, expressando convicção quanto a seu papel de conduzir o processo de aprendizagem. Aqui queremos fazer uma ressalva, pois nos parece que além de escolher estratégias de intervenção talvez seja o caso de pensarmos também como compreendemos a própria questão do pensar.

4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EM EAD A PARTIR DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE A METODOLOGIA DO DIÁLOGO ORIENTADO PELO CUIDADO DE SI E A FERRAMENTA DIGITAL DE ANÁLISE CHIC

Tendo em vista nosso problema de pesquisa, qual seja, as possibilidades para o estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si, na relação entre tutor e aluno em ambientes virtuais de aprendizagem, em consonância com o nosso referencial teórico, nossa metodologia de análise estará pautada pela hermenêutica filosófica. A análise que empreenderemos será realizada tomando um objeto que se constitui na experiência didático-pedagógica travada entre tutor e aluno no interior de um curso a distância na UFRGS: o Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS). Ela envolverá quatro camadas metodologicamente significativas. Na primeira, com os relatos, na segunda com a construção das categorias, na terceira, com a análise do software e na quarta camada, com a extração de suas consequências normativo-fenomenológica com base na teoria já exposta.

4.1 A EXPERIÊNCIA NO PEAD E AS APROXIMAÇÕES ENTRE A METODOLOGIA DO PEAD E O DIÁLOGO ORIENTADO PELO CUIDADO DE SI

O problema de pesquisa desta tese tem origem em nossa experiência na educação na modalidade a distância, estando envolvida em diversos processos: 1) como integrante da equipe de professores que desenvolveram material para a interdisciplina Filosofia da Educação, 2) como professora pesquisadora na mesma, 3) como tutora e, por fim, 4) como pesquisadora. Da nossa aproximação e envolvimento na educação a distância, algumas coisas nos fizeram questão, como, por exemplo, a necessidade de organizar uma aula considerando o ambiente virtual, ou ainda, como fomentar a reflexão e o diálogo. Constatando que além do professor e do aluno, na educação a distância, uma nova figura é chamada para mediar a ação pedagógica, qual seja, o tutor, decidimos investigar como este, que não está como professor, faz uma ação de modo a

convidar e mobilizar o aluno para o conhecimento.

Entendemos que a tarefa da educação é de uma formação para que se possa conhecer e reconhecer a tradição na qual se está imerso, para que se possa conhecer e confrontar-se com outras tradições, e, com isso, poder agir com responsabilidade no mundo. Nesse sentido, muitos foram os percursos do homem ao longo da história, e olhando para trás, naquilo que até o momento conseguimos conhecer e reconhecer, pensamos que o empenho de Sócrates no diálogo com os outros no sentido do cuidado de si, seria referência para a tarefa da educação .

Reconhecemos alguma aproximação entre as diretrizes apresentadas no Guia do Tutor do Curso PEAD/UFRGS (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b) como relativas a atividade docente do tutor de sede¹¹⁷ com algo que encontramos nos diálogos platônicos. Fizemos esse destaque porque os diálogos platônicos são extremamente fecundos no tocante ao conteúdo, ao método e ao corpus teórico, por exemplo. Temos clareza de que estamos noutro momento daquele de Sócrates e Platão, assim como reconhecemos as diferentes personalidades. Assim, não pretendemos que os tutores sejam Sócrates, Platão ou algum outro filósofo e, portanto, reconhecendo cada um, entendemos que a aproximação pode se dar quanto ao método.

Uma das atribuições do tutor é que ele deve por em vigor uma relação com os alunos que preconize por um clima provocador, mas, ao mesmo tempo, cordial e humano; característica que reconhecemos nos diálogos platônicos, no modo cordial como um se refere ao outro, mesmo quando estão defendendo ideias opostas ou ainda não houve compreensão em algum ponto. Um exemplo extraímos de *Alcibiades*, da fala atribuída a Sócrates: “Em primeiro lugar exercita-te, meu querido amigo, e aprende o que precisa saber para meter-se na política; mas não te meta antes a fim de que vá prevenido de antídotos e não te ocorra nenhuma desgraça” (132b).

O tutor tem também como prerrogativa se encarregar de acolher dúvidas no processo de aprendizagem, assim como manter o aluno implicado (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b). Essa tarefa constitui-se como um desafio porque seu

¹¹⁷ Nos cursos de educação a distância, mesmo no Brasil, pode haver alguma diferenciação na nomenclatura e no que é considerado pertinente ao exercício da tutoria. Aqui nos deteremos a especificidade do Curso PEAD/UFRGS, que contou com tutor de sede e tutor de pólo.

trabalho está junto ao trabalho do professor, sendo de semelhante responsabilidade, visto que ao tutor cabe interagir com o pensamento do aluno. Encontramos no Guia do Tutor (idem, p. 23) a orientação para que o tutor trabalhe com a metodologia interativa e problematizadora, segundo a qual ele deve estar atento e interagir com os alunos, trabalhando: a) com formulação de problemas; b) com levantamento de hipóteses; e c) no planejamento de situações experimentais para atestar as hipóteses. Assim, sobretudo as orientações quanto a formulação de problemas e levantamento de hipóteses, nos indicam ser concebível pensar o diálogo orientado pelo cuidado de si como algo possível de ser realizado pelos tutores. Nos próximos parágrafos continuaremos trazendo elementos da metodologia do PEAD/UFRGS e a relação que fizemos com a temática de nossa tese.

A fecundidade da dúvida nos aponta uma função pedagógica importante, que é trabalhar a partir da pergunta. Ou seja, temos pesquisa quando temos pergunta – está aí a fecundidade. O acompanhamento no processo de aprendizagem é destacado como outro aspecto fundamental inclusive no que se refere a apropriação do aluno para com o ambiente da web. A participação do tutor, e por que não dizer, a implicação do tutor, são consideradas fundamentais para a implicação do aluno. Quando falamos em diálogo e quando trazemos da metodologia interativa e problematizadora, vemos que a provocação e implicação devem ser mutuamente experienciadas por tutor e aluno; de modo contrário, não pode haver diálogo, tampouco a formulação de problemas e o levantamento de hipóteses podem gerar e resultar em algum sentido para a formação dos sujeitos.

Sendo assim, o diálogo e as múltiplas intervenções de professores, tutores e alunos levaria a uma compreensão com consequências dirigidas à prática. A interação é apresentada no Curso como a forma de comunicar, de trocar ideias, experiências e informações, visando que as reflexões sobre a prática docente do aluno professor possam contar com as experiências e pensar de todos, não somente da contribuição do saber oriundo do professor ou do tutor. Essas interações foram realizadas através da escrita de cada um nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nossa coleta e análise de dados aconteceu com as interações realizadas a partir das atividades propostas na interdisciplina Filosofia da Educação, registradas no ROODA (Rede Cooperativa de

Aprendizagem), onde constatamos a diversidade nas interações, tanto de tutores quanto de alunos. Propor a interação entre todos visa ainda a formação de culturas de rede, estas vindo a contribuir para a contínua formação. Se na proposição do Curso PEAD encontramos a disposição em empenhar-se no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que inclua o que os recursos tecnológicos oferecem, nos faz pensar que a experiência de frequentar a *ágora digital* pode ser incluída.

A ideia de que o pensamento crítico pode ser incentivado pelo hábito da pergunta é também encontrada no Guia do Tutor (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b). A metodologia do PEAD/UFRGS busca um caminho/itinerário para que o tutor possa mediar a ação pedagógica entre os professores especialistas da interdisciplina em que o tutor está atuando e os alunos¹¹⁸. A proposta impõe grandes desafios, sendo um deles de que a aposta na interação, na troca de experiências, ideias, opiniões, e conhecimentos, resulte em reflexões teóricas atreladas às experiências práticas, e outro, de que o tutor possa apresentar ao professor como tem sido o caminho, as descobertas, as dificuldades do aluno na interdisciplina.

Dentro do âmbito da UFRGS a iniciativa contava com uma certa dose de ineditismo, pois foi a primeira experiência em graduação de pedagogia na modalidade a distância, o que não diminui responsabilidade de empreitada, pois a UFRGS sempre se pautou pela qualidade, ou seja, se baliza nas competências, e não se furta de enfrentar o novo. Se colocar na tarefa de propor um conjunto de atividades com o objetivo de desenvolver autonomia cooperativa, pensamos, é uma proposição de grande envergadura e ousadia, como também necessária.

O projeto pedagógico tinha como premissa a formação de um educador apoiado nas diferentes compreensões de mundo. Esta posição paradigmática tem como consequência a percepção do espaço interativo da criação individual e coletiva, do aprimoramento intelectual e da postura crítica. Isto nos faz pensar novamente que o trabalho por parte do professor e do tutor, ao ser da instauração do diálogo orientado pelo cuidado de si pode se constituir enquanto forma e exercício para este

¹¹⁸ Tal situação é apresentada pelo fato do tutor desenvolver sua atividade com 20 alunos, enquanto que o professor é responsável pela turma, aproximadamente 80 alunos. Essa realidade se transformou no transcorrer do Curso, dadas as diretrizes do MEC, de modo que cada turma passou a ter um professor e um tutor.

aprimoramento. Isto posto porque o diálogo traz à tona pontos de vista e o desdobramento em argumentações, e análises. A meta-reflexão permanentemente é a reflexão exaustiva que vincula prática e teoria. Este trânsito deve ser uma constante, pois a prática sem teoria nos leva a impostura e, por outro lado, a teoria sem prática poderia nos colocar apenas no delírio. O teor investigativo deve sempre buscar a articulação entre a escola e o mundo. Em síntese, a proposta metodológica se caracteriza pela interação e problematização.

Quando encontramos que o trabalho no Curso deve visar um nível de interação que provoque o repensar das práticas docentes dos alunos, pensamos em Sócrates e em Alcibiades. Lembramos que Sócrates, um grego, ao interpelar os demais, muitas vezes estava fazendo no sentido de querer provocar no outro a reflexão sobre a sua própria atividade. No diálogo *Alcibiades I* acompanhamos Sócrates dialogando com Alcibiades na direção do cuidado de si, quer dizer, no sentido de pensar e repensar sobre aspectos do que significa aquilo a que Alcibiades está se preparando: ser governante, e quais implicações que advém de tal atividade. No caso do PEAD/UFRGS, curso oferecido para professores de escolas públicas em exercício, o diálogo orientado pelo cuidado de si estaria na direção de tematizar o fazer docente e suas implicações, não a mesma pergunta a ser feita para todos os alunos, mas com perguntas e questões a serem trabalhadas com aquilo que cada um traz.

Colocar em questão o fazer docente e suas implicações, quer para com seu aluno, para a sala de aula, e para a comunidade, está dentre os objetivos específicos do Curso. Dado que o Curso é destinado a professores em exercício, dado que ao fazerem o vestibular para ingressar em uma instituição de ensino superior é pretendida uma formação acadêmica. No entanto, a concepção de formação acadêmica, neste Curso, está pautada pela ideia de aproximação entre escola e seu entorno, com considerações sobre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas. Com essa perspectiva, destacamos ainda os seguintes objetivos específicos do Curso: repensar o papel do professor no que lhe cabe quanto a problematizar e orientar processos de aprendizagem individuais e coletivos; qualificar o professor para o uso dos recursos informáticos na escola.

Bem, pensamos que o objetivo de criar cultura cooperativa intra e inter escolas utilizando de recursos informáticos, ainda é um objetivo a ser perseguido, tendo em vista as considerações que fizemos no capítulo dois: *estruturas ontológicas da relação dialógica nos sistemas ead*, no qual apresentamos uma breve reflexão de como o computador foi introduzido nas escolas. Posicionamo-nos favoráveis a esse objetivo, mas entendemos que isso efetivamente pode vir a acontecer em muitas escolas, como fazendo parte da prática pedagógica, se o computador deixar de ser visto como uma ferramenta para armazenar informações e puder ser reconhecido como um ambiente digital contendo as mais diversas possibilidades, como a de encontros na ágora e daquilo que se faz a partir da experiência de transitar, discursar, murmurar, ficar à espera de alguém para conversar, para dialogar... Enfim, pensamos que as possibilidades dos recursos das novas tecnologias da informação e da comunicação incluem as ousadias de percorrer caminhos na *ágora digital*.

Destacamos ainda o objetivo específico de desenvolver a aprendizagem numa perspectiva investigativa, com foco na reflexão da própria prática docente. Esse objetivo deve estar presente na concepção, elaboração, proposição e encaminhamento das atividades das interdisciplinas, assim como no acompanhamento, pelos professores e tutores, das atividades realizadas pelos alunos. Dada a extensão de abrangência, podemos depreender que esta não é uma tarefa simples. Mas, educação é tarefa simples? Investigação é tarefa simples? Se assim fosse, nossa civilização não estaria há séculos pensando e repensando tais atividades.

Como pode o tutor, trabalhando com o diálogo orientado pelo cuidado de si, desempenhar a sua função de “analisar e sugerir realizações no webfólio educacional a partir das orientações nas interdisciplinas” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 27)? Bem, tomando como referência tudo o que escrevemos até aqui, pensamos que tal empreendimento seja possível na própria atividade de escrever um comentário ao aluno daquilo que ele realizou, relativo à atividade, e que neste - no comentário -, o tutor o faça para pôr em movimento o diálogo. Como vimos, o diálogo requer a participação de um e do outro, mas a disposição para o diálogo expressa pelo tutor quando do reconhecimento de questões que o aluno traz, pode vir a ser entendido pelo aluno como um convite a continuar postando.

Além disso, o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno nos parece ser desenvolvido quando o tutor, para interagir com o aluno, o faz a partir das orientações da interdisciplina, sendo que a organização desta foi realizada a partir da proposta do Curso, qual seja, da formação a nível superior do exercício da docência. Neste o tutor, assim entendemos, deverá ler as atividades do aluno procurando por esse reconhecimento. Assim, suas intervenções podem estar orientadas para o cuidado de si. As questões certamente não estarão dirigidas ao governar a *polis*, como no diálogo entre Sócrates e Alcibíades, mas poderão ter como pontos de reflexão, a prática docente.

Bem, outra consequência possível seria a de, ao experienciar e refletir *sobre* a prática dialógica, isso se transformar em experienciar refletir *a* prática dialógica, portanto, uma reflexão não exclusivamente ao nível dos enunciados, mas à nível hermenêutico. Isso não quer dizer estabelecer um distanciamento em relação aos conteúdos das interdisciplinas, pelo contrário, uma aproximação, dado que o diálogo poderia levar a uma compreensão profunda, sólida, sobre o que ali é colocado em questão.

Trataremos agora de colocar em evidência quais os parâmetros metodológicos que estamos seguindo, tanto no específico sobre a metodologia de trabalhos acadêmicos, quando com alguns esclarecimentos quanto a metodologia hermenêutica no tocante ao caminho percorrido e a percorrer enquanto pensamos e investigamos o objeto da presente tese.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa pois esta permite suscitar “dados subjetivos, bem como outros níveis de consciência da população estudada, a partir de [...] informações pertinentes ao universo a ser investigado, que leve em conta a ideia de processo, de visão sistêmica, de significações e de contexto cultural” (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 71) . Ao pensar em norteadores para tentar compreender o fenômeno das interações entre tutor e aluno, elaboramos algumas categorias, indicadores e comportamentos a serem observados, como dissemos, não com o interesse de quantificar, mas de compreender.

Optamos por um estudo de caso visto que “descreve o fato observado, [...] relata seus componentes constituintes e analisa-os” (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 76), tendo em vista o problema da pesquisa, seus objetivos e suas hipóteses. O fenômeno contemporâneo que elegemos para nossa análise é o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS).

Muitos foram os caminhos percorridos na observação de dados nos ambientes virtuais onde aconteceu o Curso PEAD/UFRGS: contemplamos materiais no ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem) em diversas interdisciplinas, no PBWIKI, no Blog dos Polos e no Blog de alunos. Depois de considerar várias possibilidades, decidimos analisar o que nos propomos: o diálogo entre tutor e aluno na direção do cuidado de si, na interdisciplina Filosofia da Educação.

Tal opção esteve pautada pela nossa experiência, afinal, a análise fenomenológica hermenêutica considera a experiência do sujeito, a tradição e o que está em jogo, no caso, os dados coletados. Foi o próprio exercício do magistério em Filosofia da Educação na educação modalidade presencial, colaborando como professora da mesma na educação na modalidade a distância - no Curso em questão e em outro Curso - que nos conduziu até a escolha e ação de coletar e analisar os dados na interdisciplina Filosofia da Educação. Salientamos o fato de ser interdisciplina, o que contempla uma inter-relação de saberes.

Sendo sutil a questão a observar, pensamos que ter uma aproximação com o conteúdo nos permite ponderar exemplos e possíveis brechas para fomentar o cuidado de si. Além disso, vislumbramos que o tutor pode colocar em movimento aquilo que acontece na educação presencial. Inicialmente pensamos que, o que justificaria o tutor na ead, pelo menos no caso da interdisciplina Filosofia da Educação, é que proponha, acompanhe e sustente o diálogo. Assim, decidimos por analisar os comentários dos tutores.

Inicialmente pensávamos que haveria somente o comentário do tutor, porque faz parte de sua função, mas, para nossa surpresa, constatamos que, por vezes, há o prosseguimento deste, instaurando-se o início de um diálogo. Durante a coleta dos dados, fomos observando que há nas intervenções expressões que não observamos no

ensino superior na modalidade presencial, como por exemplo: “muito bem, continue se esforçando”. O que isso quer dizer? Modo de aproximação? Para além de um incentivo quanto a uma produção exitosa, isso nos indica um reconhecimento.

Os dados foram coletados em todas as cinco turmas, portanto, em cada um dos cinco polos, a fim de ampliar as possibilidades de acompanhar modos de condução do trabalho de tutoria, sendo que temos duas grandes orientações: do plano pedagógico do Curso PEAD/UFRGS; da equipe da interdisciplina. A ideia inicial era coletar somente interações referentes a uma questão teórica, relativa a uma atividade apresentada pela interdisciplina. Mas isso se transformou e coletamos todos os comentários com um retorno do aluno, independentemente do que ali havia escrito, dado que nosso interesse era também analisar o que poderia advir do diálogo. Assim, acompanhamos o comentário do tutor e os comentários vindouros, assim se caracterizando como interação.

Além dos motivos mencionados anteriormente, julgamos significativa a nossa amostra visto que a interdisciplina referida ocorreu durante o Eixo VI. Sendo assim, poderíamos acompanhar o trabalho de tutores experientes no exercício de sua função, dito de outro modo, sujeitos que tiveram a oportunidade de desenvolverem-se como mestres. Como nosso propósito com essa pesquisa, ao final, é poder contribuir para a instauração do diálogo visando o cuidado de si, intencionamos colaborar para o trabalho dos tutores, dos professores e dos alunos, na relação mestre e discípulo.

Se na filosofia o método e o objeto de reflexão são considerados indissociáveis, pensamos que aqui, numa tese orientada pela educação e pela filosofia, cabe considerar tal aspecto. Método significa caminho que leva a algo, no caso, o caminho da/na pesquisa. Quando trabalhamos com a hermenêutica filosófica, com a fenomenologia hermenêutica, consideramos o estar aberto para aquilo que podemos encontrar e compreender ao longo do caminho percorrido, não sendo possível “estabelecer de antemão, sem mais nem menos, de que maneira o assunto determina a espécie de caminho que a ele conduz, de que maneira a espécie do caminho permite alcançá-lo” (HEIDEGGER, 2001d, p. 128). Mas isso não significa que não há nenhum cuidado quanto ao quê observar. Compartilhamos outros trechos do mestre da Floresta Negra, apresentados em *Sobre a questão do pensamento* e destacados pelo filósofo brasileiro

Ernildo Stein: “O método pertence muito antes à questão, porque ele é ‘a questão mesma’. [...] ‘O todo se mostra primeiramente apenas em seu vir-a-ser. Este acontece ao realizar-se a exposição da questão. Na ex-posição do tema, tema e método se tornam idênticos. Esta identidade se denomina em Hegel: o pensamento pensado. Com ele a questão propriamente dita da Filosofia chega a sua manifestação”¹¹⁹ (STEIN, 1983, p. 20).

Dentre as várias possibilidades para armazenar os dados, frente a nossa adesão a fenomenologia hermenêutica, após cogitar trabalhar com o software NVivo8, decidimos pelo software CHIC (Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva). A análise se dá à medida que os dados se revelam, de modo que deixamos em aberto a possibilidade para a compreensão. Desse modo, as categorias e indicadores foram sendo (re)construídos quando das aproximações com as intervenções coletadas. Salientamos que ao decidirmos por categorias e indicadores, não pretendemos classificar os modos de diálogos, mas ter alguma referência para observar as implicações das intervenções de tutores e de alunos.

Nesta tese não pretendemos classificar os diálogos, mas apresentar algumas interpretações e compreensões. Não classificaremos porque não estamos pautados pelos critérios da ciência moderna, pelas certezas, mas pelas possibilidades, naquilo que sintetiza Stein “O ser-aí já vem sempre envolto na autenticidade e inautenticidade, na verdade e na não-verdade, no velamento que acompanha todo o desvelamento. Desta maneira, a fenomenologia não será mais o instrumento de redução de tudo à subjetividade, nem um caminho para transformar tudo em ‘objeto’. A fenomenologia heideggeriana vigiará o âmbito do velamento e desvelamento em que residem todas as essências” (STEIN, 1983, p. 48).

¹¹⁹ O método especulativo-dialético de Hegel se organiza enquanto *organon*, sendo que o método especulativo-hermenêutico de Heidegger ocupa-se com a compreensão ligada ao *Dasein* (ser-aí).

4.2 A PERSPECTIVA BENFAZEJA DO SOFTWARE COMO AUXÍLIO PARA A ANÁLISE CATEGORIAL DO DIÁLOGO

Em princípio não tínhamos a intenção de utilizar alguma ferramenta que nos auxiliasse na análise de dados. No entanto, após receber os termos de consentimento dos sujeitos da pesquisa, de coletar os dados e armazenar em arquivo Word, depois de ler e reler o material, observar meandros nas interações, sentimos a necessidade de estabelecer explicitamente critérios na tentativa de fazer uma análise acurada. Além disso, queríamos olhar todas as interações ocorridas, a partir do material da interdisciplina Filosofia da Educação no espaço do webfólio do ROODA. Reconhecemos 102 conjuntos de interações e, como então fazer a análise pretendida? Como ter a disposição esse material? Tínhamos a preocupação em não incorrer em equívocos na análise fenomenológica daquilo que se nos apresentava se estivéssemos partindo de categorias, dado que estas foram utilizadas em análises por ciências positivas. No entanto, quando retomamos em Aristóteles a noção de que as categorias buscam o que é próprio ao ser e como algo que o pensamento deve dispor a fim de conhecer e dar a conhecer em palavras, pensamos que poderíamos criar categorias a partir de leituras dos dados coletados e assim nos orientar. Assim, as categorias serviriam como ponto de referência e não como determinante de um acontecer expresso verbalmente.

Frente a isso se deu a escolha pelo software CHIC (Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva), versão 4.1, como suporte na análise de dados. Este software foi criado e desenvolvido pelo *Institut de Recherche Mathématique de Rennes* (IRMAR) na década de 1970, pelo grupo de pesquisadores da equipe de Régis Gras¹²⁰, interessados nos níveis de complexidade dos exercícios de matemática para alunos do ensino

¹²⁰ Mesmo que as pesquisas conduzidas e impulsionadas por Régis Grás desde os anos 70 tenham sido relevantes para o desenvolvimento da análise estatística implicativa, colóquios internacionais sobre esse tema têm possibilitado discussões que por vezes desdobram-se em incrementos na teoria. Tais encontros ocorreram: na França, no IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Basse-Normandie – Caen, 2000), no Brasil, na PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003); na Itália, na Università di Palermo (2005); na Espanha, na Universidade é de Castellon (2007) e o mais recente deles, foi na Itália, novamente na Università di Palermo (2010). O próximo encontro está previsto para ocorrer em novembro de 2012, na Universidade de Caen (informações em http://sites.univ-lyon2.fr/asi6/lang/br/Appel_ASI6_PT_BR.pdf).

fundamental - séries finais.

Vemos assim que o software utilizado nesta pesquisa tem origem no campo da didática da matemática. É um software que permite ao usuário escolher o número de variáveis, opção do conjunto de variáveis, o tipo de implicação, se deseja ou não ter identificado os nós significativos e qual dos três tipos de tratamento é o adequado para sua pesquisa, dentre os tipos: similaridade, grafo implicativo e árvore coesiva.

Dentre a possibilidade de escolher entre as variáveis: binária, modal, frequencial ou intervalo, optamos por variáveis binárias, cujos valores então são 0 e 1. Ao trabalhar com variáveis binárias temos que levar em consideração que a análise se dá por antinomia, por exemplo verdadeiro e falso, ou ainda presença ou ausência. Decidimos por variáveis binárias a fim de reconhecer a presença ou ausência de cada variável elencada por nós. A composição de cada variável se deu incluindo: a categoria, o indicador, o comportamento do sujeito. Assim, a variável IaAa1 diz respeito a *categoria I* (disposição para o diálogo) *indicador a* (esclarecimento com iniciativa do tutor) *Aa1* (comportamento do tutor em solicitar esclarecimento). Se marcamos 0 indicamos a ausência, se marcamos 1 indicamos a presença¹²¹.

O cálculo dos intervalos permite ao programa salientar e fazer o cruzamento das variáveis a partir do conjunto de valores obtidos de cada uma delas, sendo que em nossa pesquisa esse cálculo se deu entre 0 e 1. A partir do cálculo dos intervalos e dos entrecruzamentos, este software de análise estatística implicativa de classificação hierárquica implicativa e coesiva oferece ao usuário as implicações das variáveis. Se encontramos o conceito de implicação lógica no campo da lógica e da matemática, na análise estatística implicativa encontramos o conceito de quase-implicação para a elaboração e desenvolvimento do método de análise de dados.

Como mencionamos anteriormente, o usuário pode fazer algumas opções para configurar o programa de acordo com o interesse de sua pesquisa. Sendo assim, para a modelagem probabilística da variável aleatória, dentre as opções oferecidas, quais sejam, binomial e de Poisson, escolhemos a binomial. Tal fato se deve porque a

¹²¹ As definições de categoria, indicador e comportamento são apresentadas na próxima seção desta Tese, assim como a nossa elaboração de critérios orientadores para a compreensão do fenômeno das interações verbais entre tutor e aluno.

modelagem de Poisson é apropriada quando o interesse está na identificação da amostra tendo em vista a representatividade da população pesquisada. Visto que cogitamos as interações entre tutor e aluno, respeitando cada um desses acontecimentos verbais, a modelagem binomial para variáveis torna-se conveniente dado que analisa a estrutura de e ¹²² enquanto tal. Além disso, a análise da similaridade poderá ser feita a partir dos dados apresentados¹²³ pelo software depois de ter identificado e feito o cruzamento dos dados do conjunto das variáveis com um conjunto de e , também é possível analisar a similaridade entre classes de variáveis.

Além da análise das proximidades (similaridade) que apresentamos acima, o software oportuniza a análise das implicações entre variáveis e classe de variáveis, assim o cálculo da coesão da classe. Este último é feito a partir do índice de implicação e busca, através do critério de coesão, a qualidade da implicação entre uma classe de variáveis e é identificado e apresentado como árvore coesiva. Os índices de implicação, de modo semelhante à análise por similaridades, são derivados do cruzamento de conjunto de variáveis e de conjunto de sujeitos e . Quando lidamos com variáveis binárias, a expressão para a análise das implicações deve ser representativa do modelo estatístico e expressar uma quase implicação. Encontramos em Couturie; Bodin e Gras (2011, p. 20) a expressão “Se a então quase b”.

Para trazer à tona observações sobre as interações verbais ocorridas entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem, escolhemos uma ferramenta que incorpora um método que contempla, desde seu desenvolvimento inicial, a ideia de movimento. O método implicativo foi sendo modificado por Gras e sua equipe, ao passo em que os problemas foram encontrados e as questões formuladas. Outro aspecto que promoveu nossa aproximação para com o CHIC foi a sua potencialidade de fazer despontar, através das análises das variáveis e das classes de variáveis, relações de um fenômeno.

¹²² Cada usuário vai definir o que é o seu e , podendo ser um sujeito. Preservamos essa letra pois é assim referida nos diversos materiais sobre o CHIC, sendo que nesta pesquisa e refere-se a cada conjunto de interações. Desse modo, em $e1$ temos um comentário de tutor(a) e um comentário de aluno(a) e em $e8$ temos dois comentários de tutor(a) e um comentário de aluno(a). O conjunto de comentários se deu considerando as interações ocorridas referente a cada atividade proposta pela interdisciplina Filosofia da Educação.

¹²³ A análise da similaridade se deu a partir dos dados apresentados por tipologia e semelhança (também por não semelhança) decrescente, classes de variáveis e classificação em níveis dos conjuntos de variáveis.

No prefácio de *Analyse Statistique Implicative: une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités* (GRAS; RÉGNIER; GUILLET, 2009), escrito por Djamel A. Zighed, encontramos a seguinte definição:

A Análise Estatística Implicativa (ASI) é definida como uma estrutura matemática e estatística para estudar a relação entre um "fenômeno" que poderia ser chamado de "antecedente" e outro que poderia ser chamado de "consequente". Por fenômeno pode-se compreender um fato natural, físico, social, etc. Tais como, por exemplo, "está ensolarado", "o objeto está quebrado" ou "a criança é infeliz." De uma forma mais abstrata, esta é a observação do estado de uma variável que pode ser um tamanho ou uma modalidade única particular. O termo *relação* que empregamos pode refletir diferentes realidades. Pode significar causalidade entre os dois fenômenos, o antecedente é a causa e, portanto, o seu efeito. Por exemplo, a crise econômica produz desemprego. Neste caso, existe uma relação causal entre a crise e o desemprego. O termo *relação* pode também refletir a coincidência entre o aparecimento de dois fenômenos. Por exemplo, comprar um pacote de pão e água no supermercado são dois eventos simultâneos. Não podemos dizer que foi por causa de um que o outro produto foi comprado.

Parafraseando a célebre frase de Platão "Sem a intervenção de uma causa, nada pode ser criado", pode-se dizer ainda mais, que os fenômenos, naturais ou artificiais, só existem através das relações que os mantêm¹²⁴ (GRAS; RÉGNIER; GUILLET, 2009, p. iii).

Estando nossa pesquisa interessada no cuidado de si encaminhando o diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem, o critério de similaridade parece-nos ser o caminho, pois a intenção é de observar o que se revela presente ou ausente em cada interação, através das variáveis identificadas em cada sujeito da interação. Tais ocorrências de similaridade são apresentadas em análise das proximidades, em uma janela com resultados numéricos e ainda em uma janela com a figura da árvore hierárquica de similaridades.

¹²⁴ Tradução livre nossa de: "L'Analyse Statistique Implicative (ASI) se définit comme un cadre mathématique et statistique pour étudier la relation entre un « phénomène » que l'on pourrait appeler « antécédent » et un autre que l'on pourrait appeler « conséquent ». Par phénomène, on peut comprendre un fait naturel, physique, social, etc., comme par exemple « il fait soleil », « l'objet est cassé » ou « l'enfant est mécontent ». D'une manière plus abstraite, il s'agit de l'observation de l'état d'une variable qui peut être une grandeur ou une simple modalité particulière. Le terme Relation que nous utilisons peut refléter différentes réalités. Il peut signifier la causalité entre les deux phénomènes, l'antécédent est alors la cause et le conséquent, son effet. Par exemple, la crise économique produit du chômage. Dans ce cas, il y a une relation de cause à effet entre la crise et le chômage. Le terme Relation peut également traduire la concomitance entre l'apparition des deux phénomènes. Par exemple, l'achat d'un pack d'eau et du pain au supermarché sont deux faits concomitants. On ne peut pas dire que c'est à cause de l'un que l'autre produit a été acheté. Pour paraphraser la célèbre phrase de Platon « Sans l'intervention d'une cause, rien ne peut être engendré », on pourrait dire, de manière plus large, que les phénomènes, naturels ou artificiels, n'existent qu'à travers les relations qu'ils entretiennent entre eux".

Destacamos duas pesquisas na área da educação realizadas com a ferramenta CHIC, uma delas a tese *Espaços interativos de construção possíveis: uma nova modalidade de formação de professores* (ARAGÓN DE NEVADO, 2001) e *A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais* (GRAS; ALMOULOU, 2011). A primeira pesquisa ressaltada deve-se ao fato de se aproximar de nosso objeto de estudo, sendo que a tese foi um estudo sobre formação de professores em ambiente virtual de aprendizagem. O segundo artigo, embora sob nosso ponto de vista careça de análise, foi destacado por ser um estudo de implicações estatísticas das opiniões de participantes de um colóquio,¹²⁵ justamente sobre as possibilidades e impactos do uso de ferramentas de análise estatísticas de dados multidimensionais (análise hierárquica de similaridade e análise implicativa) nas ciências da educação. Além disso, por ter participação do Professor Régis Gras que foi um dos grandes responsáveis, juntamente com sua equipe, por apresentar “ferramentas estatísticas (a análise implicativa, a hierarquia implicativa) que permitem evidenciar a dinâmica dos comportamentos de sujeitos (alunos, por exemplos) em situação de resolução de problemas [...]. A análise implicativa [...], como todos os métodos de análise estatística de dados multidimensionais, permite visualizar, organizar, construir modelos e explicar fenômenos associados aos dados” (GRAS; ALMOULOU, 2011, p. 2).

¹²⁵ O Colóquio “O método estatístico implicativo utilizado em estudos qualitativos de regras de associação: contribuição à pesquisa em educação” ocorreu em julho de 2003, no Programa de Estudos pós-graduados em Educação Matemática da PUC/SP.

4.3 O ESTABELECIMENTO DE CATEGORIAS ONTOLÓGICAS NO CHIC PARA UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA DA ESTRUTURA DIALÓGICA DA EXPERIÊNCIA DO PEAD

As intervenções dos tutores, via comentário, devem ocorrer de acordo com a metodologia interativa e problematizadora, conforme orientação constante no Guia do Tutor (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 23). Para analisar os modos dos comentários dos tutores, alguns de seus efeitos e a instauração de um círculo do diálogo que prime pelo cuidado de si, elencamos as seguintes categorias para a análise: 1) disposição para o diálogo; 2) não-diálogo e; 3) pseudo-diálogo. Para podermos reconhecer as interações entre tutor e aluno, desdobramos cada um das categorias em indicadores e comportamentos. Vejamos algumas definições sobre estes conceitos que orientam nossa análise dos dados.

4.3.1 Categoria

Categoria é um termo que tem tido empregos diversos, desde uso no cotidiano, quanto em diversos campos do conhecimento, tais como na gramática, na linguística e na filosofia. Definem-se categorias quando há a intenção de agrupar pessoas, coisas, ideias ou termos, de acordo com sua natureza, classe, grupo ou série. Assim, as categorias tornam-se orientadoras no processo de investigação. Não entraremos no campo das diversas ciências, daremos destaque aqui para o significado na filosofia, visto ser esse nosso campo epistêmico.

Embora haja variações entre as correntes filosóficas, as categorias têm função designativa e classificatória. Na história da filosofia encontramos em Platão o primeiro significado relativo às categorias, qual seja, realista. Isto quer dizer que, para Platão, as categorias devem estar de acordo com a realidade e ainda, que as categorias constituem-se como balizadoras para investigar e compreender a realidade. Sobre a concepção realista de Platão, encontramos no Diálogo *Sofista* (PLATÃO, 2008; REALE, 1997) os

cinco “gêneros supremos” (254ss): o ser, o movimento, o repouso, a identidade e a alteridade. Segundo Platão, se as partes que compõem o discurso se unem e formam um todo, no caso as palavras, quando alguns desses gêneros se interligam e correspondem ao real, pode-se dizer que o discurso é verdadeiro. Aristóteles, inicialmente discípulo de Platão e posteriormente um mestre, dedica-se a pensar sobre as categorias, sendo este conceito relevante em sua obra, tendo especial dedicação/ênfase nos seus tratados de lógica e de metafísica, significando *estar submetido a*, dito de outra maneira, as categorias são os modos em que o ser se *predica* das coisas nas proposições. Aristóteles especificou dez categorias possíveis, são elas: 1) substância; 2) quantidade; 3) qualidade; 4) relação; 5) lugar; 6) tempo; 7) posição/estado; 8) ter/hábito; 9) ação; 10) paixão. “Porquanto a predicação afirma às vezes o que uma coisa é, às vezes a sua qualidade, às vezes a sua quantidade, às vezes a sua relação, às vezes aquilo que faz ou o que sofre e às vezes o lugar onde está ou o tempo, segue-se que tudo isso são modos do ser” (Met., V, 7, 1017 a 23 ss.). Em Aristóteles¹²⁶ é através das categorias que encontramos a correspondência entre a realidade e o discurso.

Sendo assim, pode-se dizer que parte de um ponto de vista linguístico ao mesmo tempo meta-físico e meta-linguístico, pois enquanto as categorias surgem de uma realidade inicialmente experienciada encontram-se, devido à sua tendência ao geral e ao universal, para além daquela; por outro lado, ainda que se constituam em estruturas noemáticas articuladas linguisticamente elas também denotam objetos fora do contexto linguístico, como por exemplo os comportamentos.

A definição de categoria como relacionada à característica inerente ao próprio ser e como algo que o pensamento deve dispor a fim de conhecer e dar a conhecer em palavras, oriunda de Platão e Aristóteles, esteve presente, com variações sobre o número e/ou distinção das categorias, ainda no pensamento de outros filósofos. Em Kant encontramos posicionamento bastante diferenciado, sendo a categoria um conceito puro do entendimento.

¹²⁶ Uma aproximação com o pensamento de Aristóteles sobre as categorias e suas relações com o ser e a substância pode ser obtido, principalmente, na *Metafísica* e no *Organon* (conjunto dos tratados de lógica, composto por *Categorias*; *Sobre a Interpretação*; *Analíticos*; *Tópicos*; *Dos Argumentos Sofísticos*).

Kant, na *Analítica transcendental* (§ 9) trabalha a partir da lógica de Aristóteles e das categorias aristotélicas, agrupando a função do pensamento em: quantidade dos juízos (universais, particulares, singulares); qualidade (afirmativos, negativos, infinitos); relação (categóricos, hipotéticos, disjuntivos) e modalidade (problemáticos, assertóricos, apodíticos). Na *Dedução transcendental*¹²⁷ faz a seguinte correspondência: unidade, pluralidade, totalidade, realidade, negação, limitação, substância, causa, ação recíproca, possibilidade, existência e necessidade. As categorias não são, para Kant, predicados fundamentais das coisas, são relativas ao modo de ordenar as representações, relativas ao modo de dar a conhecer a atividade do intelecto. Assim, ocupa-se com as condições de possibilidade do conhecimento, sendo estas condições prévias da objetividade, assim vinculadas à lógica, aos juízos, com as categorias universais, particulares e contingentes. Embora estabeleça condições prévias para o conhecimento, para Kant não é possível conhecer tudo. Dentre tantas contribuições, pensando sobre os diversos tipos de conhecimento, por exemplo, o conhecimento sensível e o conhecimento da natureza, distinguiu duas formas de conhecimento: conhecimento puro ou *a priori*, dos quais derivamos os *juízos sintéticos a priori*, e o conhecimento empírico ou *a posteriori*, sobre os quais formulamos *juízos a posteriori*. O *idealismo transcendental* de Kant apresenta os *juízos a priori* como as formas e conceitos que trazemos à experiência concreta do mundo mas que são anteriores à esta. O conhecimento *a priori*, ou puro, tem como característica a universalidade e a necessidade. São os *juízos a priori* que nos permitem identificar e compreender a experiência.

Pensar um objeto e *conhecer* um objeto não é pois uma e a mesma coisa. Para o conhecimento são necessários dois elementos: primeiro o conceito, mediante o qual é pensado em geral o objeto (a categoria), em segundo lugar a intuição, pela qual é dado; porque, se ao conceito não pudesse ser dada uma intuição correspondente, seria um pensamento quanto à forma, mas sem qualquer objeto e, por seu intermediário, não seria possível o conhecimento de qualquer coisa; pois, que eu saiba, *nada haveria* nem *poderia* haver a que pudesse aplicar meu pensamento. Ora, toda a intuição possível para nós é sensível (estética) e, assim, o pensamento de um objeto em geral só pode converter-se em nós num conhecimento, por meio de um conceito puro do entendimento, na medida em que este conceito se refere a objetos dos sentidos (KANT, 1989, p. 145).

¹²⁷ A dedução transcendental é desenvolvida no capítulo II *Da dedução dos conceitos puros do entendimento*, do Livro Primeiro (Analítica dos conceitos), na primeira divisão (Analítica transcendental) da Segunda Parte (Lógica transcendental) da *Crítica da Razão Pura* (KANT, 1989).

Nosso objetivo aqui não é o de apresentar a teoria do conhecimento fundada por Kant, embora estejamos tentadas a isso, mas trouxemos essas considerações sobre as categorias a fim de um brevíssimo panorama de duas teorias fundamentais para o pensamento ocidental e portanto, para o curso de pesquisas. Queremos ainda ressaltar de Kant que o conhecimento se dá pelas condições de possibilidade do sujeito e suas relações com objetos. Mencionamos aqui uma proximidade com a hermenêutica filosófica, pois reconhece no sujeito o entendimento, a faculdade do juízo e limites para o conhecimento humano, enquanto que nas teorias citadas anteriormente, a ênfase está na substância daquilo que se quer conhecer.

Desdobramos as categorias em indicadores a fim de empreender nossa tarefa de procurar compreender o caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem e, para tanto, continuar buscando e construindo parâmetros.

4.3.2 Indicadores modais

O segundo componente de nosso sistema de análise é composto pelos *indicadores modais* ou também chamados de *indicadores de modalidade*. Eles tem sua origem em Aristóteles quando este apresentava a necessidade de analisar os modos que as afirmações e as negações ocupam ou possuem entre si que incluem o *possível*, o *impossível*, o *contingente* e o *necessário*. Aristóteles os organiza em pares e ocupando segmentos de 90 graus de um círculo:

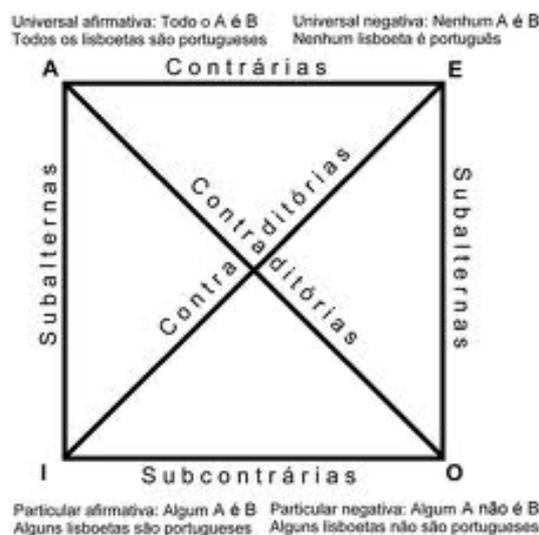


Figura 1: Quadrado lógico aristotélico
Fonte: AIRES (2003)

Os indicadores modais têm sido empregados em análises de discurso com o objetivo de reconstruir a intenção comunicativa, seja do falante ou expressa em um texto. Destacamos aqui dois linguistas de abordagem funcionalista: o finlandês Simon Dik, pela sua dedicação ao desenvolvimento da teoria da gramática funcional, e o britânico Michael Halliday, pelo fato de ter se lançado adiante das ideias de seu mestre, Professor John Rupert Firth. Da sua iniciativa em pensar um novo modo de tratar análise gramatical, denominada de Gramática de Escala e Categorias, resultou a Linguística Sistêmica. De um modo geral, Dik em sua abordagem funcionalista interessa-se pelo modo como operamos em nossa língua, tanto pelas regras das expressões linguísticas quanto pelas regras das interações verbais em uso, portanto, atento à pragmática, aos aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos da língua natural. A ênfase de Halliday, segundo Modesto¹²⁸ (2006), é sobre o assunto, o modo e o estilo do discurso. Nestes casos as modalidades são consideradas como marcas enunciativas sendo que estas poderão revelar se o discurso está marcado pela opinião, pelo conhecimento e ainda, a intenção do falante em determinada situação.

¹²⁸ MODESTO, Artaxerxes Tiago Tácito. Abordagens funcionalistas. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. [2006]. Ano 03, n. 4. Disponível em: <http://www.letramagna.com/Abordagens.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

A partir de Aristóteles e da constatação sobre a dificuldade em distinguir entre possível e contingente, foram definidas as seguintes modalidades: aléticas (derivadas de aletheia); modalidades epistêmicas e as modalidades deônticas para a análise modal do discurso¹²⁹.

As modalidades aléticas, quais sejam necessário, contingente, possível e impossível, deram origem à lógica modal. Vejamos alguns exemplos que poderiam ser analisados e identificados nestas modalidades:

Pode ser que eu compreenda.

É necessário que eu escreva a questão.

É possível que eu tenha compreendido.

É impossível interpretar.

O uso de modalidades epistêmicas visa identificar relações com o conhecimento ou crenças do sujeito a partir dos enunciados, escritos ou falados. Tais modalidades procuram: o certo, o excluído, o plausível e o contestável. Já para as modalidades deônticas são relevantes o obrigatório, o proibido, o permitido e o facultativo. Alguns exemplos:

Certamente farei os exercícios.

Farei todos os exercícios das disciplinas, exceto os exercícios da disciplina X.

É proibido postar fora do prazo.

Pode ser que eu poste os exercícios no prazo.

A lógica modal permite que se trabalhe na análise de diversos conceitos e problemas filosóficos, sendo possível sua contribuição para a análise e compreensão de discursos, ou diálogos, pois podem indicar qual o sentido daquilo que é dito. Vejamos alguns exemplos de proposições e seus indicadores modais, cujo sentido advém de: (1) necessário; (2) possível; (3) certo; (4) incerto; (5) duvidoso; (6) obrigatório; (7)

¹²⁹ Um exemplo de estudo das modalidades é encontrado em *A modalização nos discursos de uma autoridade política e de uma autoridade religiosa*, de Rosângela J. Alves. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol7/artigo4vol7-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

facultativo.

- (1) É necessário que eu leia o texto.
- (2) É possível que eu leia o texto.
- (3) É certo que eu leia o texto.
- (4) É provável que eu leia o texto.
- (5) É duvidoso que eu leia o texto.
- (6) É obrigatória a leitura do texto, e sendo assim, eu lerei.
- (7) Pode ser que eu leia o texto.

Dessa feita, podemos ver que a lógica modal e seus indicadores permitem análises dos enunciados, sob diversos aspectos. Em nosso escopo teórico, pode ser proveitosa para identificar as intenções comunicativas que delimitam o âmbito lógico do discurso.

4.3.3 Comportamento

O conceito de comportamento, do ponto de vista de uma apreensão científica perpassa inúmeras regionalidades das ciências, sejam elas positivas ou humanas. Como um conceito que permite uma múltipla abordagem ele tende a produzir, não um esclarecimento acerca de seu objeto de apreensão fácil, mas uma apropriação multifacetada deste. Fala-se em comportamento nos mais diversos sentidos e, inclusive, comportamentos que se tornam internos do ponto de vista fisiológico, como por exemplo, o comportamento de uma determinada glândula ou órgão de um corpo. No processo de investigação do comportamento os estudiosos vieram a abrir um leque multifacetado sobre o conceito, dentro do qual temos, por exemplo, o comportamento físico como caminhar, estender um braço ou digitar, comportamento social, como estar participando de uma massa ou manifestação, comportamento biológico restrito aos órgãos que compõem um corpo, comportamento psicológico, como por exemplo,

emocionar-se diante de uma situação qualquer. A própria listagem de possíveis comportamentos organizados em áreas denota a dificuldade de abordar o conceito. Quando dissemos que X realizou ou teve um comportamento k, estamos na verdade dizendo que identificamos um estado complexo que possui ao menos três partes: um estado interno, não determinado e identificado pelo sujeito observador externo à primeira vista, uma estrutura eferente visível algumas vezes pelo observador externo que tende a ter repercussões neuromotoras e um objeto ao qual se dirige o comportamento intencional ou não-intencionalmente, tensional ou a-tensional (STEIN, 2011).

Ao tratar do comportamento dessa forma, ainda que estejamos rigorosamente adotando um ponto de vista científico, nós mais tornamos o conceito velado e obscuro do que o descobrimos de forma cristalina. Ora, para que possamos atingir um ponto operacional do conceito, e com isso capaz de uma compreensão operativa (STEIN, 2009) iremos apresentar algumas mas não todas posições clássicas acerca do conceito de comportamento, para então propormos uma formulação nossa que cumpra o seu papel operativo e conceitual dentro de nossa investigação. As abordagens são: (1) uma definição filosófica de comportamento; (2) uma definição psicológica e behaviorista de comportamento; (3) uma definição construtivista de comportamento; (4) uma definição etológica de comportamento e, (5) uma definição linguística de comportamento.

(1) Uma definição filosófica de comportamento

A definição filosófica de comportamento nos é dada por Abbagnano (2003) sendo considerada toda resposta de um organismo vivo a estímulos, desde que estas respostas sejam objetivamente observáveis e que sejam uniformes. Esta definição de comportamento foi inserida por Watson e ainda é referência para a atribuição de significado ao conceito, embora os estudos tenham origem na psicologia. Watson, no período 1913-1914, não satisfeito com as teorias existentes na época¹³⁰ que enfatizavam

¹³⁰ Jonh B. Watson formou-se PhD pela Universidade de Chicago, considerada centro da psicologia funcional. Em 1913 Watson se manifestou contra o funcionalismo e o estruturalismo.

a intuição interna e a consciência, lança sua teoria tendo como base o comportamento. Para os comportamentalistas, em linhas gerais, o comportamento deve ser o foco dos estudos teóricos pois é observável, e isso permite prever e controlar, diferentemente do que em relação a intuição interna e da consciência.

Sendo ainda hoje empregado, deve ser diferenciado de: ação, atitude e conduta. Em relação a ação, sua diferenciação se dá porque o comportamento, diferente daquela, não é “manifestação de um princípio particular”, além disso, porque o comportamento é, diferentemente daquela, uniforme e dele pode ser dito que é formado exclusivamente por elementos observáveis e passíveis de ‘descrição em termos objetivos’.

Na diferenciação entre comportamento e atitude, deve ficar evidenciado que a atitude é eminentemente humana, por conseguinte, com componentes antecipatórios e normativos. Se a ênfase do comportamento é em ser observável e uniforme, constatamos que a atitude se distingue do comportamento, que é tanto do humano quanto dos demais animais.

Uma terceira distinção apresentada por Abbagnano (2003) como necessária para o esclarecimento do que significa comportamento é em relação a conduta, dado não cumprir com o critério de uniforme, de regular.

(2) Uma definição psicológica e behaviorista de comportamento

O behaviorismo é uma corrente da psicologia e desta trazemos a definição behaviorista de comportamento que nos é dada por Watson. Para Watson, como mencionado acima, o impasse inicial se deu entre focar sua investigação em observáveis nos humanos e nos animais ou se, continuaria na tradição psicológica de focar na intuição interna, na consciência e nos sentimentos. Claparède defendeu a ideia de que a atividade mental, e os processos cognitivos não surgem na consciência, sendo que o meio adquire uma função de poder alavancar a atividade mental. Para o pesquisador, é a conduta que caracteriza e diferencia o comportamento de humanos e de animais, pois a conduta é movida por algum interesse, de modo que a ação é realizada para alcançar

algum objetivo. Os estudos de Claparède tiveram repercussões no campo da pedagogia ao inserir a perspectiva de considerar o desenvolvimento e os processos mentais da criança.

Se estamos abordando a definição de comportamento psicológico e behaviorista não podemos deixar de fora um dos pioneiros em psicologia experimental: B. F. Skinner. Tendo em vista que em nossa pesquisa nos ocupamos com comportamentos verbais, destacamos:

A relação específica entre a resposta e reforço que define um mando não envolve, como vimos, um estímulo específico prévio. Estímulos anteriores, no entanto, não são irrelevantes. [...] O comportamento verbal é reforçado apenas através da mediação de outra pessoa, mas não exige a participação de uma pessoa para sua execução. Quando é emitido na ausência de um ouvinte, ele geralmente não é reforçado. Após reforço repetido na presença, e a extinção na ausência, de um ouvinte, o orador eventualmente só fala na presença de um ouvinte. Praticamente todo o comportamento verbal é, portanto, controlado por um público [...].¹³¹ (SKINNER, 1957, p. 52).

Para o behaviorismo, comportamento está correlacionado com processo fisiológico, de modo que buscam pelas propriedades que definem e descrevem um conjunto de ações. Buscam identificar os componentes singulares mas que podem ser aplicados a outros e, ainda, pelas características fisiológicas das quais derivam as ações.

Mas o behaviorismo não se atém somente ao comportamento observável que pode ser visto ou manipulado, considera ainda as relações que o comportamento humano pode ter com os valores morais, dependendo do que é tido como comum, usual, aceitável ou não, por exemplo.

A perspectiva behaviorista tem como mérito trazer para a cena da pesquisa a possibilidade da mensuração e observação direta de comportamentos que são passíveis de tratamento estatístico. Ao aplicar o pensamento de Watson e Skinner ao campo dos jogos digitais, Jonathan Blow (2010) observou que no campo da interatividade, os

¹³¹ Tradução livre nossa de “The specific relation between response and reinforcement which defines a mand does not, as we have seen, involve a specific prior stimulus. Prior stimuli are not, however, irrelevant. [...] Verbal behavior is reinforced only through the mediation of another person, but it does not require the participation of such a person for its execution. When it is emitted in the absence of a listener, it generally goes unreinforced. After repeated reinforcement in the presence, and extinction in the absence, of a listener, the speaker eventually speaks only in the presence of a listener. Practically all verbal behavior is thus controlled by an audience [...]” (SKINNER, 1957, p. 52).

designers se focam nas restrições que colocam aos jogadores, impingindo-lhes assim corredores de comportamentos muito específicos e limitados¹³². Nesse sentido, Blow observa que uma das missões éticas do designer deveria ser a de abrir o máximo possível o leque de possibilidades de comportamento interativo para os jogadores, fomentando, assim, uma genuína liberdade de exploração nos domínios do jogo. Isso nos indica a necessidade de pensar sobre as implicações de ambientes virtuais de aprendizagem para a educação a distância¹³³.

(3) Uma definição construtivista de comportamento

A perspectiva do método construtivista nos diz que o comportamento pode ser apreendido pela observação do sujeito em um dado processo (DOLLE, 1981). O ponto nodal da teoria construtivista apresenta a ideia de que o conhecimento surge como o resultado esperado da interação entre o sujeito com o seu meio.

O ponto de vista construtivista se organiza a partir da constatação e crítica de duas posições divergentes. Em primeiro lugar ele realiza uma diferenciação para com o behaviorismo, o qual postula que o indivíduo aparece e é construído em grande parte como o resultado do meio em que vive, sobredeterminado por este sob muitos aspectos. Em segundo, o construtivismo apresenta uma diferenciação para com a Gestalt, isto na medida em que esta pensa o indivíduo como uma soma das determinações de alguns princípios básicos inatos.

¹³² Essa consideração é oriunda de diversas fontes: a) entrevista: PETRÓ, Gustavo. Produtores independentes devem ter ambição, diz criador do game 'Braid'. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2010/11/produtores-independentes-devem-ter-ambicao-diz-criador-do-game-braid.html>. Acesso em 10 set. 2011; b) descrição e versão demo de Braid: Blog Bleep's Bloops. Disponível em: <http://bleepsnbloops.blogspot.com/>. Acesso em 10 set. 2011; c) material do sbgames 2010: Keynote "The Perils of Modern Game Design" (os perigos do design de jogos modernos), em 10 nov. 2010.

¹³³ Embora aqui estejamos mencionando de um modo absurdamente generalista, sabemos que é preciso estar atenta aos diversos desenhos instrucionais e de que há estudos sobre as arquiteturas pedagógicas, (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007) e, além disso que é preciso distinguir modelos pedagógicos de educação.

Tanto o ponto de vista behaviorista como o gestáltico subsistem transformados e ressignificados no construtivismo. O papel da biologia e o meio são aceitos, mas o construtivismo coloca entre eles a função do sujeito cognoscente, isso quase a um modo kantiano, ainda que o fundador do construtivismo seja avesso aos pontos de vista do autor da Crítica da Razão Pura.

Dessa forma, tomando um ponto de vista externo, pode-se observar que para a epistemologia genética, o comportamento é construído pela interação entre o meio e o indivíduo, sendo que as interações contemplam fatores internos e também externos. As interações são a base para o sujeito. Elas situam o quando, onde e como o sujeito se relaciona com o mundo (GRUBER; VANÈCHE, 1977). Será nesta perspectiva que o comportamento se apresentaria como a expressão mais observável da interação entre um sujeito e seu mundo. As interações se dão de muitas maneiras, tais como nos fazem perceber os processos ou etapas formadoras, por exemplo, adaptação, assimilação e acomodação. Cada uma dessas etapas proporciona situações de aprendizagem, que podem alavancar o desenvolvimento em direção ao conhecimento, e que são manifestas por comportamentos que se diferenciam através de uma série histórica do sujeito em relação a um mesmo tema ou situação da própria experiência.

Esta perspectiva fica mais clara quando tomamos um exemplo relativo a vivência do sujeito humano no contexto digital dos jogos que inspiram e motivam o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Em todo jogo que possui *puzzles* encontra-se um triplo desafio. Em primeiro lugar, para um sujeito resolver um *puzzle* – enquanto um problema cognitivo – ele necessita apoiar-se em um processo de desenvolvimento psíquico e lógico que movimenta e faz prosperar estruturas cognitivas de algum modo específico e, digamos, prático. Prático porque o sujeito que está envolvido na resolução de um dado problema e, no *puzzle* é o caso, deve desempenhar comportamentos práticos para resolver o problema proposto no *puzzle*. Deve levar algo de um lugar para outro e encontrar o seu lugar adequado com base em regras que necessitam ser inferidas, como quando lida com quantidades e grandezas. É o que deduzem Tonéis e Petry (2010) e depois Petry e Tonéis (2012), isto quando nos mostram que as atividades lúdicas dos *puzzles* promovem o fortalecimento de estruturas lógicas e matemáticas no interior da

interatividade dos jogos digitais. Neste caso, como dizem os autores, uma lógica da descoberta se faz necessária. Mas ela somente é possível em meio a comportamentos observáveis.

Esta é uma estrutura em que "a lógica da descoberta é necessária". Cada enigma ou quebra-cabeça apresentado no Myst contribui para a resolução de uma parte de um mistério e permite avançar na compreensão do jogo, na compreensão da narrativa e até mesmo em sua navegação. Neste processo, o sujeito da navegação é persuadido a dedicar-se horas na frente do jogo e através dos esquemas realizados dentro do jogo, reforça as suas "estruturas lógicas elementares", de acordo com as idéias de Piaget (1970)¹³⁴ (TONÉIS; PETRY, 2010).

Salientamos que as etapas ocorrem e tornam a ocorrer inúmeras vezes na vida de cada pessoa, mas as consequências serão diferenciadas em cada sujeito. Tal variação é em função das significações que cada um faz a cada situação e ao modo que cada um, a cada vez, reage nas interações com o meio. O comportamento é resultado das interações entre sujeito e meio, resultado de construções e reconstruções de estruturas cognitivas.

(4) Uma definição etológica de comportamento

A definição etológica de comportamento interessa-nos porque a etologia, como o nome anuncia, contém o *ethos* como relevante para os organismos vivos. Assim, estuda o comportamento entendendo que este é o fator que determinará a adaptação dos seres vivos frente às limitações e regulações impostas por elementos ambientais, como temperatura e umidade. Além disso, a etologia considera relevante a função que exerce o comportamento na comunidade pela interação de organismos vivos com outros animais.

¹³⁴ Tradução nossa de "This is a structure in which "the logic of the discovery is necessary". Each enigma or puzzle presented in Myst contributes to a resolution of a part of a mystery and allows you to advance in the understanding of the game, in the narrative comprehension and even in its navigation. In this process the subject of the navigation is persuaded to dedicate itself hours in front of the game and through the schemes accomplished inside the game, reinforces its "elementary logical structures", according to the ideas of Piaget (1970)" (TONÉIS; PETRY, 2010).

A definição de comportamento em etologia, para Eibl-Eibesfeldt (1974), refere-se aos padrões que mantêm suas características ao longo do tempo. As diligências para identificar comportamentos terão como alvo as repetições. O pesquisador salienta que algumas características, mesmo que corporais nem sempre serão visíveis. Na etologia, estudar padrões de atividade comportamental implica em estabelecer a frequência com que aparecem ou sua modificação. Os comportamentos são as ações que os seres vivos realizam dentro de um conjunto de estímulos ambientais ou de fatores internos, como por exemplo, o comportamento apetitivo, como é o de exploração em um ambiente ou de um oponente, e o comportamento consumatório, como ameaçar e caçar. Além disso, Eibl-Eibesfeldt estudou comportamentos circulares, os quais classificou como formas ritualizadas, com tendência a ocorrerem em diferentes grupos sociais e igualmente diferentes locais do planeta. Esses comportamentos enquanto parte do ciclo de diálogo se caracterizam como comportamentos de aproximação, saudação, provocação, submissão, espanto, pergunta, despedida e afastamento.

A etologia contribuiu muito para o entendimento dos fatores comportamentais que estão diretamente ligados a manutenção da vida humana, seja individual e/ou em sociedade. Desmond Morris (1982) mostrou que possuímos comportamentos automáticos que reagem de forma respondente a estímulos específicos. Sua abordagem, ainda que lembre algo do behaviorismo, se mantém estritamente no campo etológico sem, entretanto, se opor àquele. Ele observou que formas arredondadas apresentam um caráter aproximativo e afetivo positivo para visualização de seres humanos e, por outro lado, formas angulosas e/ou pontiagudas indicam atitudes intrusivas e no esterior de seu espectro, denotam comportamentos agressivos. Neste caso a pesquisa de Morris ajudou a entender os brinquedos infantis e suas formas arredondadamente afetivas, no dizer dos psicólogos. Por outro lado, ele nos mostrou que existe uma direta relação entre os comportamentos automáticos de contração e dilatação da pupila que estão relacionados com os sentimentos de aproximação e afastamento, desejo e repulsa, bem como as necessidades de abertura de campo visual diante de situações prazerosas-afetivas, bem como a contração do campo visual para a focalização de um ponto distante que pode se configurar como alvo ou caça.

Estas estruturas binárias apresentadas pela etologia nos indicam movimentos ou sentidos presentes nos comportamentos que somente podem ser identificados por um observador especializado. Isso significa que podemos inferir que um dado sujeito, ao ter um pensamento afetivo que possivelmente antecipa um comportamento de aproximação, pode ter suas pupilas levemente dilatadas. Poderia se perguntar se esse tipo de efeito não poderia também se manifestar em outras áreas de comportamento como a motora ou a verbal. Neste caso veremos que poderemos falar de um comportamento verbal quando um sujeito fala e quando um sujeito escreve (SANTAELLA, 2009).

(5) Uma definição linguística de comportamento

A linguística é uma ciência que estuda a linguagem humana, suas regularidades e caracterizações. A atenção para com as implicações da linguagem verbal vem desde a época clássica e, especificamente, enquanto investigação a ciência linguística ocupou-se inicialmente com categorias gramaticais, com o estudo da retórica, assentadas no grego e no latim. Ferdinand de Saussure (1995) é considerado o primeiro linguista moderno, e suas observações e reflexões fizeram-no identificar diferenças entre *langue* e *parole*, entre a língua como um sistema de regras, e as expressões, que são a fala. Poderíamos fazer aqui uma retrospectiva da história da linguística, mas manteremos o foco de nossa pesquisa.

Destacamos Noam Chomsky, pois ele reconheceu que todos os humanos, então ouvintes e falantes, intuitivamente sabem das qualidades da sentença. Isso significa que uma sentença proferida por alguém ou escrita, possui uma determinada implicação e um sentido comportamental que lhe é inerente. A manifestação da proposição pode então ser tomada como caráter expressivo exterior do comportamento ou então da intenção/expressão de comportamento.

Austin (2004) por outro lado produz uma diferença essencial que está presente em todo ato de fala quando traça uma dupla estrutura que é descrita como o aspecto locucionário da proposição e sua base subjacente ilocucionária. Ainda que ambos

autores, Austin e Chomsky, provenham de matrizes conceituais profundamente díspares, uma reflexão que os tome à sério pode tirar vantagens profundamente significativas de suas contribuições. Ora, isso significa que se concordarmos com Chomsky iremos dizer que em todo ato de linguagem o sujeito está ciente do todo ou de parte do alcance de seu ato. Se acrescentarmos a isso o trazido por Austin, diremos que qualquer ato de linguagem implica em uma estrutura que indica uma intencionalidade subjacente aos elementos expressos verbalmente. Assim, quando um sujeito diz ou escreve para outrem “eu não estou entendendo X”, ele não somente expressa um estado interno de incompreensão acerca de X bem como indica para outrem um desejo potencial de entender X e de que outrem talvez possa fazer algo a respeito.

O que nos mostra a relação entre o campo de pesquisa da linguística associada a *linguist turn* da filosofia é que o exame de proposições de sujeitos enlaçados em um circuito de comunicação, que pode ser designado como diálogo sob muitas e variadas formas, se constitui não somente em um tema altamente relevante mas também como um oceano de estruturas interrelacionadas.

*

Aprendemos com a abordagem filosófica que geralmente o comportamento pode ser identificado ou depreendido a partir de *seus efeitos* ou mesmo quando *entra em ação* – ou seja, *quando está ocorrendo*. É nesse sentido que o comportamento é passível de uma descrição em termos objetivos e, de outra parte, tipificado em termos de uma *atitude normativa*.

Com o behaviorismo vimos que esta perspectiva da faceta observável do comportamento é acentuada e, em grande medida, capaz de ser mensurada, de ser quantificada e classificada em grandes grupos autônomos de comportamentos.

Seguindo esta linha evolutiva em nossa apresentação do conceito, encontramos a abordagem construtivista trazendo à cena a participação do sujeito dentro da equação do comportamento. Assim, um estado de encaminhamento e resolução subsistiria dentro do sujeito, o que se colocaria como uma base cognitiva subjacente em todo e qualquer comportamento. Nesse sentido o comportamento sempre seria um estado intermediário entre dois estados cognitivos diferenciados – entre um antes e um porvir – situados

dentro de uma dada experiência que englobaria, por sua vez, sujeito, meio e comportamento.

A volta da etologia nos indicou os elementos plásticos que haviam sido evidenciados pelo behaviorismo, pois nos alertaram para a existência de comportamentos que tem por finalidade estruturar, de forma ritualizada e circular, macro-componentes sociais e de interação humana. A etologia cumpre com a tarefa de confirmar os pressupostos perseguidos como objetivos implícitos em qualquer comportamento, sem que se perca a sua dimensão subjetiva inerente. É nesse sentido que ela nos mostra que um comportamento pode responder a uma necessidade social e pragmática entre sujeitos e grupos humanos.

Finalmente, a linguística associada à virada da filosofia da linguagem nos mostrou que os atos de fala e as proposições presentes nas estruturas de diálogo entre dois sujeitos podem ser compreendidos como comportamentos fundamentais do processo humano e cultural. Ela nos indicou a existência de uma estrutura que aponta para a existência de um sentido partilhado e construído pelos sujeitos no processo do diálogo. Ainda mais, ela nos mostrou que podemos organizar todo e qualquer comportamento verbal em duas camadas intimamente relacionadas. Em um plano mais objetivo, uma camada designada como *locucionária*, na qual teremos o próprio conteúdo do comportamento verbal, juntamente com suas estruturas sintático-semânticas; em um outro, segundo e de certa forma fruto de inferência, uma camada designada como *ilocucionária*, dentro da qual poderemos perscrutar pela intencionalidade, pela contextualidade histórica e subjetiva do emissor.

Com estes elementos que nos foram fornecidos pelas várias disciplinas podemos nos aperceber da genuína complexidade do comportamento. Se considerarmos o propósito de nossa pesquisa poderemos dizer que o comportamento se constitui no elemento mais perceptível das estruturas em jogo, isto porque ele se apresenta na forma verbal, por meio da ação da escritura dos sujeitos em um processo de diálogo em uma situação de ensino a distância.

Do ponto de vista de uma fenomenologia hermenêutica, sempre poderemos perguntar acerca do em vista do quê de algo – designado como o *para quê*. Ora, perguntar-se acerca do *para quê* de um comportamento não significa somente perguntar-se sobre os seus fins práticos, ainda que também. Mas significa se perguntar acerca do contexto no qual algo acontece e o como ele acontece e para onde ele se encaminha. É nesse sentido que as abordagens anteriormente se mostraram como tão interessantes, pois todas elas, ainda que situadas no âmago de lutas epistemológicas, apontam para um fenômeno que nos parece multirelacionado.

Sendo algo que se dá em uma ação que deixa suas marcas sensíveis (filosofia), capaz de ser quantificada e classificada de acordo com critérios comuns e arbitrários (behaviorismo), apresentando uma estrutura tripartite que engloba o meio ambiente, o sujeito e o próprio comportamento em uma constante transformação cognitiva (construtivismo), sendo capaz de se inserir em uma pragmática da vida social, ritualizada e eficaz na condução da vida (etologia), possuindo um sentido partilhado por seus executantes e dotado de uma estrutura binomial que indica aspectos sintático-semânticos e intencionais – todos estes aspectos se constituem na estrutura positivada do objeto base de trabalho em nossa pesquisa. A saber, o comportamento que emerge nas proposições de sujeitos em um processo de diálogo. Heidegger nos diz que o *Dasein está na verdade*, e que a linguagem se constitui em um existencial fundamental do *Dasein*. Se levarmos isso a sério, seremos conduzidos a considerar o dizer do homem como algo fundamental em seu processo de existência, mesmo quando o seu dizer se manifeste em expressões da *bavardage*, da *falação*. Da relação analítica entre estes elementos é que pode emergir uma racionalidade da experiência dos sujeitos e, neste sentido, encontrarmos um sentido maior, não somente nos acertos e encontros, mas igualmente nos erros e desencontros que se dão nos desfiladeiros da linguagem.

O que nos cabe agora é apresentar as categorias, seus indicadores e comportamentos correlatos, que consideramos pertinente para a nossa aproximação com os dados coletados, tendo em vista observar, compreender, pensar a tarefa do tutor como a de um provocador para o diálogo no caminho do cuidado de si. Além disso, apresentamos os sentidos derivados dos comportamentos observados. Entendemos que há diálogo quando há um movimento entre tutor e aluno, onde um considera o que o

outro trouxe vindo a mobilizar novamente.

As categorias, estruturadas metodologicamente, para a análise na presente pesquisa de doutorado, como já trazido, são assim nomeadas: I) disposição para o diálogo; II) não-diálogo; III) pseudo-diálogo.

Das categorias inferimos seus *indicadores* que são: I) esclarecimento com iniciativa do tutor, esclarecimento com iniciativa do aluno, valorização do outro mas sem reconhecimento de questões quanto ao cuidado de si, análise cooperada, consenso; II) manifestação (de ideia) com imposição, resposta como execução da rotina de escrever, falatório; III) interação como cumprimento de dever, interrupção da interação frente aos argumentos do outro.

Os indicadores, por sua vez, suportam-se pela denotação de *comportamentos*, que são: I) solicita esclarecimento, disponibiliza-se a esclarecer e ajudar, esclarece, solicita esclarecimento, aluno responde e tutor não reconhece que há questão ali, tutor responde ao aluno e este não reconhece que há questão ali, compara, diferencia, adéqua, divide, relaciona, dá por concluído, estando de acordo quanto ao desenvolvimento da questão, concorda com o desenvolvido pelo tutor, dá por concluído pois aluno desenvolveu um tanto, concorda com o desenvolvido pelo tutor e agradece, dá por concluído respeitando o momento de aprendizagem do aluno; II) destaca uma ideia enfaticamente, responde estritamente à questão, destaca uma ideia enfaticamente acompanhada de elogio, responde estritamente à questão e agradece, apresenta como verdade a sua resposta para a questão colocada, apresenta algo como o verdadeiro, escreve basicamente que está ok, responde sem argumentação, análise ou síntese, escreve/responde qualquer coisa sem relaciona com o que está em questão, basicamente repete o que o aluno escreveu, sem argumentar; III) pergunta/argumenta/desenvolve “apenas para interagir”, responde ao colocado visando cumprir com o solicitado, aluno refuta/contesta e tutor não dá sequência, tutor refuta/contesta e aluno não dá sequência, aluno responde e tutor não dá sequência, tutor responde e aluno não dá sequência.

Os comportamentos se mostram como produtos elevados de *sentidos*, que são: I) demanda de cuidado de si para com o aluno pelo tutor, demanda de cuidado de si pelo aluno, um responde/argumenta ao que o outro comentou mas este não reconhece alguma

questão quanto ao cuidado de si colocada por aquele, promoção do sentido das palavras em direção a conceituação e dos conceitos às palavras, acordo genuíno dos elementos que permitem apreender em comum o sentido que o texto lhes endereça; II) afirmação do monólogo, cumprimento da tarefa, conversa sobre coisa sem importância; III) atém-se ao que foi feito e disfarça provocar a reflexão caracterizando-a como pseudo-reflexão, interrupção após refutação/contestação ou resposta.

Deste caldo metodológico emerge a nossa análise.

A **categoria *disposição para o diálogo*** apresenta indicadores objetivos, a saber: esclarecimento com iniciativa do tutor; esclarecimento com iniciativa do aluno; valorização do outro mas sem reconhecimento de questões quanto ao cuidado de si; análise cooperada; consenso. Tais indicadores se expressam por comportamentos evidenciados na estrutura dos textos, que compreendem a correspondência entre tutor e aluno. Estes indicadores estabelecem uma correspondência com os conceitos trabalhados no capítulo um - O cuidado de si na perspectiva da tradição filosófica do diálogo e no capítulo dois - Estruturas ontológicas da relação dialógica nos sistemas ead: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem, e apresentam os seguintes sentidos: a demanda do tutor para o cuidado de si do aluno, de outro modo, sua intenção, corresponde ao elemento do cuidado de si plasmado na figura do tutor; demanda corresponde à ação do cuidado de si efetivada pelo aluno.

Se o diálogo é compreendido como o movimento que se dá entre dois sujeitos, tendo algum ponto sobre o qual discorrem, se para que tal aconteça é preciso o reconhecer a si e aos outros, se entramos no diálogo cientes de que seremos mobilizados e deveremos em retribuição, procurar fazer o mesmo a outrem, então demanda aqui tem lugar. A distinção que fizemos em “demanda para o cuidado de si para com o aluno, pelo tutor” e “demanda de cuidado de si pelo aluno”, é porque estamos pensando na ação pedagógica presente nas interações entre tutor e aluno, de tal modo que se coloca como suposição que o tutor queira – demande – poder estar no diálogo orientando o cuidado de si, e também, que o aluno queira a presença do tutor como companheiro, como interlocutor das questões quanto ao cuidado de si.

A interação dialógica pode ser evidenciada ainda através dos sentidos: promoção do sentido das palavras em direção a conceituação e dos conceitos às palavras, correspondendo ao cuidado de si perfazendo a relação entre tutor e aluno; e acordo genuíno dos elementos que permitem apreender em comum o sentido que o texto lhes endereça, evidenciando o trabalho do tutor orientado pelo cuidado de si. Ora, se compreender o mundo, ressignificar para si o mundo e seu fazer docente é a proposta do Curso, se isso é possível quando entramos em contato conosco, com os outros, com a tradição (naquilo e como conseguimos), portanto buscar a compreensão das palavras e dos conceitos nos parece adequado, sobretudo porque no ensino superior. Assim, consideramos que o tutor em sua tarefa pedagógica pode buscar por isso, com interações dialógicas, quer dizer, de modo que o aluno possa fazer o percurso e a construção dos sentidos. Mas, como os diálogos devem ter um fim, mesmo que provisório, quanto à questão, ou mesmo quanto ao momento de parar ou da pausa, o consenso, porque implica os dois, nos parece ser indício ainda do diálogo.

Abaixo um quadro com o que apresentamos relativo à categoria "disposição para o diálogo".

CATEGORIA	INDICADORES	COMPORTAMENTO A)Tutor / B) Aluno		SENTIDO	COROLÁRIO
I. Disposição para o Diálogo	a)esclarecimento com iniciativa do tutor	a1)solicita esclarecimento a2)disponibiliza-se a esclarecer, a ajudar	a)esclarece	a) Demanda para o cuidado de si para com o aluno, pelo tutor	Interação dialógica
	b)esclarecimento com iniciativa do aluno	b) esclarece	b)solicita esclarecimento	b) Demanda de cuidado de si pelo aluno	
	c) valorização do outro mas sem reconhecimento de questões quanto ao cuidado de si	c)aluno responde e tutor não reconhece que há questão ali	c)tutor responde ao aluno e este não reconhece que há questão ali	c)um responde/ argumenta ao que o outro comentou mas este não reconhece alguma questão quanto ao cuidado de si colocada por aquele	
	d) análise cooperada	d1) compara d2) diferencia	d1) compara d2) diferencia	d)Promoção do sentido das	

		d3) adequa d4) divide d5) relaciona	d3) adequa d4) divide d5) relaciona	palavras em direção a conceituação e dos conceitos às palavras	
	e) consenso	e) e1) dá por concluído, estando de acordo quanto ao desenvolvi mento da questão f) e2) dá por concluído pois aluno desenvolveu um tanto. g) e3) dá por concluído, respeitando o momento de aprendizagem do aluno.	e1) concorda com o desenvolvido pelo tutor e2) concorda com o apresentado pelo tutor e agradece.	e) acordo genuíno dos elementos que permitem apreender em comum o sentido que o texto lhes endereça.	

Trazemos aqui alguns exemplos de interações que, a nosso ver, dizem de uma interação dialógica. Salientamos que assumimos o compromisso de manter em sigilo a identidade das pessoas que nos permitiram a aproximação para o que escreveram e apresentaram, num contexto que não o dessa pesquisa. Assim, algumas modificações foram feitas nas intervenções: a) os termos ‘Tutor(a)’, ‘Aluno(a)’, ‘Tal’ foram inseridos por nós onde constava o nome próprio do tutor, tutora, aluno, aluna ou algum professor; houve a supressão de alguma informação que, segundo nosso entendimento, poderia ser identificado como de uma específica pessoa. Evidenciamos com fonte em itálico aquilo que se destacou e foi considerado para a construção da categoria, e utilizamos o recurso do sublinhar para indicar aquilo que poderia ser trabalhado na direção do cuidado de si.

A interação que apresentamos a seguir ocorreu a partir da primeira atividade proposta pela interdisciplina Filosofia da Educação. Tendo no horizonte o desenvolvimento de atividades reflexivas e, para tanto, o desenvolvimento da argumentação, esta atividade de argumentação lógica, consistia em identificar as premissas e a conclusão nos textos disponibilizados e na formalização dos argumentos.

Interação E15

Com 1 a: Olá prezada 'Aluna'. Seja bem-vinda a mais um semestre de convívio "virtual" e aprendizado no PEAD. 'Aluna', com relação a realização da sua atividade, devo fazer algumas considerações. Primeiramente, seus comentários sobre os textos foram muito bons, extremamente pertinentes. Entretanto, *you should, only*, ler os textos e retirar deles a premissa e a conclusão, *there was no need to comment-* los, simplesmente retirar deles o que é a premissa, podendo haver mais de uma e o que é a conclusão. Qualquer dúvida, estarei a disposição. Abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IIaAa1]

Com 1 b: Olá 'Aluna'. Você compreendeu o meu primeiro comentário? Se houver qualquer dúvida, entre em contato. Abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IaAa2]

Resp Com 1 b: Devo re-fazer, então a atividade? [Classificação: IIaBa1]

Com 1 c: Olá 'Aluna'. Sim, você deve refazer. Você deve ler as sentenças e retirar delas a conclusão e as premissas (algumas sentenças podem ter mais de uma premissa), somente isso, não é preciso fazer comentários. Qualquer problema, estou a disposição. 'Tutor(a)'. [Classificação: IIbAb]

Resp Com 1c: Refiz a atividade. ARGUMENTANDO: Tomando como premissa a solicitação da atividade "Formalize os argumentos", concluí que, como a atividade predispunha, deveria justificar premissas e conclusões, embasando-os com minhas reflexões, e não apenas indicando. Por esse motivo, não referendi premissas e conclusões, simplesmente, mas às argumentei, substancialmente. [Classificação: IaBa + IcAc]

Análise: embora a primeira intervenção tenha características não-dialógicas, observando o todo da interação consideramos como de disposição para o diálogo. Isto porque o(a) tutor(a) esteve atenta ao 'silêncio' da aluna, de modo que se referiu novamente à aluna, perguntando e se dispondo. Mesmo diante de uma certa tensão: o que quero fazer, o que devo fazer e o que me é permitido fazer, a aluna diz o que pretende: argumentar. Consideramos ainda como indícios de que a aluna está no processo da atividade – no seu processo, da sua atividade -: o fato de ter feito o primeiro comentário, não esperando pelo (a) tutor (a); e a justificativa quanto a sua autoria ('conclui que'), sobretudo porque esta é a primeira atividade na interdisciplina. Neste caso é a aluna que convoca.

Compartilhamos algumas interações realizadas a partir de uma atividade de considerar *O dilema do antropólogo francês* (disponibilizado como texto) e a decisão deste. Esta atividade foi realizada em diversas etapas: leitura, discussão no fórum, argumentar e depois refutar a decisão do antropólogo (e vice-versa), postagem de um texto com o seu posicionamento sobre a atitude do antropólogo, considerando as opiniões dos demais colegas durante o fórum, as hipóteses contrárias.

Interação E14

Com 3: Olá 'Aluna'. Parabéns pela realização da sua atividade. Destaco o fato de você ter mudado a sua opinião a partir da realização das atividades do fórum, isso vem a corroborar com o intuito das atividades, fazer vocês refletirem a partir dos argumentos dos colegas. Você conclui o seu texto concordando com a atitude tomada pelo antropólogo. Para tanto, destaco um fragmento do seu texto, no qual esclarece que "considero que o antropólogo Claude Lee, não agiu de forma incorreta ao afirmar positivamente a todos as questões levantadas pelos nativos, respondendo sempre de acordo com a cultura deles. *O objetivo dele na ilha era a pesquisa e não dar informações de seu mundo*". Aluna', mesmo o antropólogo somente querendo realizar a sua pesquisa, *temos que ter presente* que o pesquisador nunca conseguirá ser neutro, a pesquisa sempre será parcial, pois existe sempre o nosso juízo de valor. Parabéns pelo texto. Abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IIaAa3]

Resp Com 3: Oi 'Tutor(a)!' Sim, o objetivo dele na ilha era somente a pesquisa, porém, se fosse responder que ele não era um dos deuses poderia ser questionado pelos nativos o porque não. Nesse caso precisaria argumentar que na cultura dele, todos os homens brancos não são deuses, assim, daria abertura para mais informações sobre sua origem que poderia não ser interpretada positivamente pelos nativos. Os nativos com essa informação precisariam rever sua cultura em relação aos deuses. Por isso, pensando somente em praticar a pesquisa que é trazer informações da ilha e não levar, para não interferir nem no modo de pensar dos nativos. A escolha de Claude Lee foi a melhor opção naquelas condições. Abraços, 'Aluna'. [Classificação: IdBd2]

Com 3b: Olá prezada 'Aluna'. Fico feliz que você aceitou a minha proposta, qual seja, de debatermos acerca da atividade. Parabéns pela sua nova postagem. Abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IcAc]

Análise: uma análise cooperada poderia ter sido empreendida, dado o trecho destacado pelo(a) tutor(a), mas ao invés de questionar, trouxe a sua resposta. Mesmo sua atividade tendo sido considerada como realizada como cumprimento da atividade, temos uma interação pela iniciativa da aluna, um início de diálogo, pois levou em consideração o que o(a) tutor(a) trouxe e expressou seu pensamento. Uma questão que nos parece relevante quanto ao cuidado de si de um docente, é ponderar sobre o interferir no modo de pensar dos outros.

Interação E19

Com 3: Olá 'Aluna'. Parabéns pela realização da sua atividade. Destaco no seu texto o fato de você defender *que não existe a neutralidade na pesquisa*, pois você argumenta que "O simples fato de o antropólogo ter aparecido na ilha já modificou a vida a que os nativos estavam habituados, pois logo trataram de dialogar com o estrangeiro e questioná-lo sobre uma premissa que para eles não era tão verdadeira, ou no mínimo suscitava dúvidas: "todos os homens são *mensageiros dos deuses*, ou nossas *crenças estão erradas*?" Parabéns, Abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IdAd5]

Resp Com 3: Obrigada, prof 'Tutor(a)' pelo retorno da atividade. Adoro esse exercício que temos que argumentar e, sobretudo, nos posicionarmos frente a esses argumentos. Confesso que no início da atividade lá no fórum não sabia muito onde chegar, mas aos poucos na interação e construção com as colegas, parece que ficou bem mais fácil. Abraços. 'Aluna' [Classificação: IeBe2]

Resp Resp Com 3: Olá prezada 'Aluna'. Gostei muito do seu texto, e mais ainda em saber que a interação entre vocês, tem auxiliado na construção dos seus argumentos. Parabéns, abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IcAc]

Análise: a interação se desenvolveu com uma análise cooperada, relaciona palavras a conceitos e conceito a conceito, onde a aluna inclui a análise cooperada realizada com seus colegas. A “interação e construção com os colegas”, pensamos, poderia ser encaminhada como cuidado de si – questão que não foi reconhecida pelo (a) tutor (a).

As interações apresentadas a seguir foram iniciadas a partir da atividade cuja proposta consistia em identificar e refletir sobre conflitos morais no exercício docente. Para desencadear a reflexão foi indicado assistirem o filme *O Clube do Imperador*, pois neste há situações onde o professor precisa tomar decisões de ordem ético-moral.

Interação E3:

Com 3: Olá ‘Aluno(a)’. Parabéns pela sua atividade. Você realizou um belo trabalho, *relacionou* a todo momento as situações vivenciadas pelo personagem principal com a realidade da educação pública brasileira. *Demonstrou* a fragilidade do investimento público em educação, e pouco estímulo na formação do professor, que é sempre o culpado pelos problemas da educação brasileira. Nesse sentido, destaco um fragmento do seu texto: "O professor deve ser valorizado como centro de estratégias de ensino por seus diretores. O professor não recebe uma receita pronta para reproduzir, mas, sim, *ele se apropria de uma apoiada teoria, e isto implica em ações de formações*, bem como são imprescindíveis muitas estratégias de vinculação da prática com a teoria, para otimizar as possibilidades de profissionalização dos professores, condições necessárias para conseguir aplicar suas aprendizagens e a de seus alunos". Abraços, ‘Tutor(a)’. [Classificação: IdAd5 + IcAc]

Resp ao Com 3: Querida ‘Tutora’. Enquanto assistia ao filme, associei inúmeros fatos que acontecem no nosso dia-a-dia com o que estava passando na tela do filme. Infelizmente ‘ainda’ é uma realidade muito presente. Mas nem por isto iremos desistir, pois sempre irão existir pessoas querendo tirar proveito, por exemplo com o chavão "...sabe de quem este aluno é filho?..." É filho do fulano de tal" aí as coisas automaticamente mudam, infelizmente. Temos que saber lidar com estas situações, e procurar contorná-las sem nos corrompermos. Abraços [Classificação: IdBd5 + IcAc]

Análise: identificamos que essa interação inicia com a tutora destacando questões que o(a) aluno(a) trouxe no texto da atividade, num movimento de promover o sentido das palavras, relacionados com o contexto da educação no Brasil. Os pontos que foram destacados pela tutora, recebem atenção do(a) aluno(a), que o desenvolve mais um pouco. No entanto, pensamos que a tutora não conseguiu identificar que poderia encaminhar o diálogo considerando a questão relativa ao cuidado de si, qual seja, “possibilidades de profissionalização dos professores”.

Interação E20

Com 4: Olá 'Aluno(a)'. Parabéns pela realização da sua atividade. Você concordou com a atitude do professor, construindo para tanto, bons argumentos. Um deles, e que eu me permito citar é que, de acordo com o seu texto "*Investir no ser humano* requer habilidade, paciência, persistência, perspicácia e, muitas vezes, todo esse investimento só vai se refletir num futuro distante. Por isso, acho que o professor agiu de forma correta, embora tenha se sentido fracassado, quando numa segunda tentativa seu *pupilo* tentou novamente trapacear e novamente foi contido pelo *professor* que estava lá firme e forte para combater os atos inescrupulosos de seu ex-aluno agora já um adulto, casado e com filhos." Você afirma que nunca devemos desistir dos nossos alunos, pois os resultados somente serão sentidos no futuro, e mesmo quando eles repetem os mesmos erros, como ocorreu no filme, deve ser dada outra chance. Para finalizar, vou citar uma frase sua, que eu gostei bastante, e *penso que* deve guiar os nossos passos na carreira docente: "Educa-se sim com palavras, mas, sobretudo com gestos e exemplos" Abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IdAd5]

Resp Com 4: Olá Tutora 'Tal' Olha eu aí me saindo bem em Filosofia! Adoro me posicionar frente minhas idéias e também frente as idéias dos demais e para isso construir argumentos. Me sinto poderoso *quando uso a palavrinha "por isso"*, pois sei que a partir dela estou justificando meu posicionamento. Abraços. [Classificação: IdBd5]

Resp Resp Com 4: Olá 'Aluno(a)'. Quem fica feliz sou eu. Ver o crescimento de vocês, a cada atividade realizada, é uma grande satisfação. Abraços, 'Tutor(a)'. [Classificação: IcAc]

Análise: podemos observar que o(a) tutor(a) iniciou uma análise cooperada, relacionando conceito às palavras e a relação identificada pelo(a) aluno(a) com a sala de aula. Vejo também uma atenção, manifestada pelo (a) aluno(a) em construir argumentos, e que isso representa um autorizar-se. Vemos que essa interação se desenvolveu com cada um desenvolvendo a partir do que o outro colocou. Consideramos que a interação poderia ter continuado dado estar presente, explicitamente, uma questão: o posicionar-se com argumentação.

Interação E83

Com 3: Olá, 'Aluno(a)'. Teu trabalho está bem sucinto e direto. Relatas nele o seguinte: "Na minha opinião o professor deveria desmascarar o aluno Bell, pois se ele tivesse feito isso, Bell não teria colado novamente após 25 anos. *O que te leva a pensar que se o professor desmascarasse o aluno ele não teria feito isto novamente? Achas mesmo correto desmascarar um aluno? Como farias isto com Bell se fosse a professora dele?* Cumpriste os objetivos desta atividade. Um abraço. 'Tutor(a)' [Classificação: IdAd2 + IaAa1]

Resp Com 3: Olá 'Tutor(a)!' De maneira nenhuma quis dizer que o professor deveria humilhar o aluno Bell perante os outros. Agora *lendo o teu comentário vejo* o quanto me expressei mal, o que eu quis dizer foi *que o professor deveria* ter mostrado a Bell que o que ele fez não o levou a lugar nenhum, deveria ter mostrado a ele que antes de qualquer coisa ser justo e digno é primordial, *cheguei a pensar* que ele deveria ser punido, com alguma advertência talvez, mas a lição maior ele levou quando persistiu o erro após 25 anos. Pensei que no mínimo os dois, não só o aluno Bell, como também o professor deveriam pedir desculpas ao aluno que ficou em quarto lugar. Enfim, todos nós podemos acabar errando e aí ficou uma grande lição para refletirmos. Obrigado 'Tutor(a)', por me fazer este questionamento, a partir dele pude fazer uma nova reflexão sobre o que eu havia pensado sobre o filme. Um grande abraço 'Aluno(a)'. [Classificação: IdBd2 + IaBa]

Com 3 a: Oi 'Aluno(a)'. Ok agora *entendi a tua reflexão*. Na verdade o bom senso neste momento era o mais adequado. Abs, 'Tutor(a)' [Classificação: IaAe2]

Análise: em sua primeira intervenção o(a) tutor(a) dedica-se a destacar aspectos relevantes para o(a) aluno(a), a formular e encaminhar perguntas. As perguntas são aceitas e desenvolvidas pelo (a) aluno (a) e o(a) tutor(a) reconhecendo seu empenho, conclui esse ciclo. Teria sido interessante, naquele momento, o(a) tutor(a) ter questionado sobre: o erro e a oportunidade de reflexão? Isso não podemos responder.

São tantos os casos que poderíamos compartilhar e analisar, mas tendo em vista que temos ainda as categorias não-diálogo e pseudo-diálogo, destaco ainda duas interações.

Interação E17

[Postagem da ALUNA] Com 6: Resolvi realizar uma segunda versão deste trabalho por dois motivos: a cópia do cd oferecida pelo pólo era defeituosa e não apresentava as cenas finais do filme onde o professor faz uma grande reflexão de vida acerca de suas atitudes e seu trabalho educativo. Por isso, relendo o trabalho anterior e refletindo sobre o mesmo o achei incompleto e, que poderia ser melhorado. O segundo motivo foi a oportunidade de prazos mais dilatados. Este último fator é primordial na construção da consistência da reflexão e aprimoramento qualitativo, não simples execução de tarefas previamente agendadas. ‘Aluna’ [Classificação: IbBb]

Resp Com 6: Olá ‘Aluna’. Primeiramente pela sua atitude. Realizar uma nova postagem, aprimorando a primeira que já havia feito, demonstra o seu empenho e comprometimento com o curso. Também te parabeno pelo cuidado, pelo carinho com que, você organizou o seu texto, mesclando fotos do filme com o seu texto. Quanto ao seu texto, destaco uma parte que achei bastante interessante, quando você traz *os valores morais que prevaleceram, frente a outros valores* que o professor possui, com o objetivo de auxiliar o seu aluno. Para tanto, você aponta que: Os princípios morais envolvidos na decisão do professor, por ocasião da mudança na classificação, foram a busca da promoção das potencialidades, competências e habilidades, naquele aluno, resgatando-o de seus desvios de conduta até ali demonstrados; a busca do desenvolvimento de valores e princípios éticos de justiça, lisura e democracia. Porém o docente modificando os critérios de avaliação, feriu os princípios éticos de empenho, capacitação, merecimento e justiça exigida na avaliação dos alunos, passa, ele mesmo a corromper o processo. [Classificação: IcAc + IbAb + IdAd2]

Análise; temos aqui uma situação em que, por iniciativa própria da aluna, pela sua constatação de que pode aprimorar, refaz uma atividade que já estava dada como concluída. Este empenho é identificado pelo (a) tutor (a), que novamente, dedica-se em fazer uma análise, em responder a demanda do aluno. No entanto, esse movimento de um aluno, seu ‘empenho e comprometimento’, mesmo que identificados, não foram reconhecidos como relativos ao cuidado de si.

Interação E36

Com 2 [inicia pela aluna]: Oi ‘Tutor(a)’! Publiquei minha atividade, mas sei lá... Será que era este tipo de texto? Para uma professora da área [...] é tanto talvez ou quem sabe, que estou ficando insegura!!! Bjo. ‘Aluna’ [Classificação: IbBb]

Resp Com 2: Oi ‘Aluna’! Sou [...] de vocês nesta disciplina de filosofia. Bom quanto a seu trabalho, esta ótimo! Não fique insegura, você trouxe pontos interessantes na sua reflexão sobre o dilema do antropólogo. Entrou inclusive na *questão do que é justo e injusto*. E aí muitas coisas podem ser pensadas, o que é justo para um pode ser injusto para outro, não? Enfim é um belo dilema, mas você colocou seu ponto de vista com bons argumentos.!! [Classificação: IbAb]

Com 2 a: Olá ‘Tutor(a)’! *Realmente estava preocupada com esta atividade*, talvez pela minha formação acadêmica, mas *fiquei mais tranquila agora...* Um abraço! ‘Aluna’ [Classificação: IeBe2]

Resp Com 2 a: Que bom ‘Aluna’!!! [tutora] [Classificação: IeAe3]

Análise: o que inicialmente fica revelado é a demanda da aluna, um querer saber se está conseguindo apreender o que é próprio de uma atividade em filosofia e nisto é escutada e tem retorno. Embora tenhamos destacado trechos que poderiam ser desenvolvidos quanto ao cuidado de si, o (a) tutor (a), ao encerrar este ciclo, indica uma atenção quanto ao momento da aluna.

Sendo que nos interessa investigar as interações entre tutor e aluno e compreendendo que um método para as intervenções que estejam orientadas pelo cuidado de si pode ser o diálogo, também estamos dispostos a identificar quando ele não ocorre. Assim, ponderamos sobre a categoria “não-diálogo”.

A **categoria não-diálogo** apresenta indicadores objetivos, a saber: manifestação (de ideias) com imposição, resposta como execução da rotina de escrever, falatório. Tais indicadores se expressam por comportamentos evidenciados na forma objetivada e positiva, que compreendem a tendência para a não correspondência entre tutor e aluno. Estes indicadores estão em consonância com os conceitos trabalhados no capítulo um (O cuidado de si na perspectiva da tradição filosófica do diálogo) e no dois (Estruturas ontológicas da relação dialógica nos sistemas ead: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem), são eles: o tutor destaca uma ideia enfaticamente, aluno responde estritamente a questão, tutor apresenta como verdade a sua resposta para a questão, aluno responde algo como *o* verdadeiro, um falatório, o que quer dizer, uma intervenção sem compromisso nenhum além do burocrático. A interação não-dialógica evidencia, mesmo que provisoriamente, ausência de comprometimento com o cuidado de si, renunciando as possibilidades ontológicas

que o diálogo poderia proporcionar.

À princípio pode causar estranheza, ou até mesmo desconfiança, o fato de pensar, em pensando em diálogo incluir a categoria não diálogo, sobretudo porque a escolha em analisar interações já foi feita e anunciada. Mas justificamos, o fato de duas pessoas estarem reunidas e ambas, uma a cada vez, dirigindo sua fala na direção da outra, não significa que a fala é dirigida para o outro, podendo ser apenas uma fala egocêntrica, um monólogo. A característica do diálogo está na consideração para com o outro.

Quando interações são realizadas e o outro não está incluído como o destinatário desta interação, de modo que as palavras sejam dirigidas ao outro, não podemos ter um processo dialógico hermenêutico, muito menos dialético. As palavras colocadas não são reconhecidas como possibilitadoras de gerar algo. Nem mesmo há um aproveitamento daquilo que foi apresentado, formulado e proposto pelas interdisciplinas, seja quando o tutor faz uma intervenção qualquer, quando destaca enfaticamente uma ideia ou basicamente escreve que está certo aquilo que o aluno desenvolveu. Estes comportamentos não estão de acordo com a proposta das interdisciplinas, portanto, do Curso, visto que com estes comportamentos não houve desenvolvimento da atividade. Atividade aqui enquanto o desenvolvimento do exercício, da reflexão proposta, e também como ação do sujeito, que ao empreender na realização do exercício proposto, o reconhecimento fica restrito ao cumprir de uma ou a de que é o tutor que tem o conhecimento, que é aquele que tem o dever de enfatizar a ideia. Desse modo, é não diálogo por que não houve o reconhecimento do outro como companheiro, como parceiro no diálogo para a aprendizagem.

CATEGORIA	INDICADORES	COMPORTAMENTO A) Tutor / B) Aluno		SENTIDO	COROLÁRIO
II. Não-diálogo	a) manifestação (de ideia) com imposição	a1) destaca uma ideia enfaticamente a2) destaca uma ideia enfaticamente, acompanhada de elogio a3) apresenta como verdade a sua resposta para a questão	a1) responde, estritamente, à questão a2) responde, estritamente, à questão, agradecendo a3) apresenta algo como o verdadeiro	a) afirmação do monólogo	Interação não- dialógica

		colocada			
	b) resposta como execução da rotina de escrever	b) escreve, basicamente, que está “ok”	b) responde sem argumentação, análise ou síntese	b) cumprimento da tarefa	
	c) falatório	c1) escreve qualquer coisa, não relacionando com o que está em questão c2) basicamente repete o que aluno escreveu, sem argumentar	c) escreve/responde qualquer coisa, sem relacionar com o que está em questão	c) conversa sobre coisa sem importância	

Elegemos as seguintes interações a fim de exemplificar como, segundo nossa análise, é possível interação não-dialógica.

Interação E28

Com 1: Oi ‘Aluno(a)’ Você conseguiu identificar as premissas e as conclusões de alguns dos argumentos. *Não era necessário* você repetir os argumentos, precisava apenas desmembrar o argumento e dizer o que é premissa e o que é conclusão. Com base nisso, preciso fazer algumas considerações. No argumento 03, a conclusão é: “o empirismo tornou-se a doutrina sensacionalista - isto é, uma doutrina que identificava o conhecimento com a recepção e a associação das impressões sensoriais”, o restante é conclusão. No argumento 04 você identifica somente uma premissa, quando na verdade ele tem duas, uma que você indicou e a segunda que é “Ao mesmo tempo, os produtores estão interessados em conquistar o mercado internacional, de cinema, e diminuem os diálogos aumentando as perseguições e as lutas.” No argumento 05 você inverteu a premissa com a conclusão. De uma olhada novamente, e veja se agora está mais claro. Se ficar alguma dúvida me escreva. ‘Tutor(a)’ [Classificação: IIaAa3 + IaAa2]

Resp Com 1: Olá ‘Tutor(a)’, li seus comentários e consegui verificar meus equívocos obrigada “Aluno(a)” [Classificação: IIaBa2]

Análise: aqui encontramos um(a) tutor (a) que dedicou-se em escrever para o aluno, mas o fez na direção de instrução. Mesmo que o (a) aluno (a) escreveu para o (a) tutor (a), em nossa compreensão não se configura como diálogo dado que está enfatizado. Quando lemos que o (a) tutor (a) está à disposição, isto nos faz pensar que a sua tarefa pedagógica é, por ele entendida, como a de indicar a solução.

Interação E43

Com 5: Olá ‘Aluno(a)’, sua primeira questão está ótima. A segunda ficou um pouco aberta demais, você deveria focar mais sua pergunta aos textos, você colocou as citações acima exemplificando, mas na questão não deixou claro se quer a resposta a partir dos textos. Abraços!! [Classificação: IIaAa2]

Resp Com 5: ‘Tutora’ querida já reformulei a questão focalizando melhor a pergunta. Espero que esteja correto. Bjocas [Classificação: IIaBa1]

Interação E101

Com 1: Prezada ‘Aluno(a)’, muito oportuna a sua iniciativa de ir além do que foi pedido e começar com uma reflexão sobre a postura ética dos professores em geral! E a sua reflexão sobre os riscos de decisões que visam estimular os alunos é muito apropriada. Belo trabalho! [Classificação: IIaAa2]

Resp Com 1: Muito obrigado.[Classificação: IIaBa2]

Análise das interações E43 e E101: vemos aqui as intervenções sendo realizadas com manifestação de ideia com imposição, e o (a) aluno (a) respondendo estritamente ao que lhe foi apresentado. Consideramos como não-dialógica porque não há convite para o outro expressar-se - há imposição - e frente a isso dissemos: afirmação do monólogo.

Entendendo que a atividade de tutoria na educação a distância on-line ainda necessite de pesquisas sobre seus modos de ser e fazer, aliada à necessidade de ser pensada frente aos princípios pedagógicos norteadores do curso ao qual o tutor está vinculado, pensamos que este fazer do tutor ainda esteja em elaboração. Além disso, ponderamos sobre uma categoria que possa estar entre o diálogo e o não-diálogo, uma categoria que possa conter as interações que com alguma atenção para com o outro, mas que não estejam orientadas pelo cuidado de si. Desse modo, trabalhamos com a categoria “pseudo-diálogo”.

A **categoria pseudo-diálogo** apresenta indicadores objetivos, quais sejam: interação como cumprimento de dever; interrupção da interação frente aos argumentos do outro. Tais indicadores se expressam por comportamentos evidenciados na estrutura dos textos, que compreendem a correspondência entre tutor e aluno. Estes indicadores estão vinculados com os conceitos trabalhados no cap. 1 (O cuidado de si na perspectiva da tradição filosófica do diálogo) e 2 (Estruturas ontológicas da relação dialógica nos sistemas ead: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem) como: ênfase no conhece-te a ti mesmo e não no cuidado de si. A interação pseudo-dialógica pode ser evidenciada ainda quando a atenção recai sobre a

tarefa realizada e, mesmo havendo resposta, argumentação ou refutação, o outro parceiro do diálogo não presta atenção no que foi manifestado, lançado para além do solicitado explicitamente pela atividade da interdisciplina. Dissemos explicitamente porque, sendo nossa coleta de dados na interdisciplina Filosofia da Educação, consideramos que nas propostas das atividades houve intenção de provocar a reflexão, o desenvolvimento de pensamentos, a possibilidade da argumentação.

Quando identificamos interações onde os comentários foram escritos porque cabe ao tutor escrever, sem estar atento ao que está dizendo ao outro, perguntamos: será que o tutor está ciente do que é diálogo, da importância de poder provocar, inclusive na aprendizagem acadêmico-profissional? Será que o tutor está reconhecendo a possibilidade do diálogo orientado pelo cuidado de si e das possíveis implicações?

CATEGORIA	INDICADORES	COMPORTAMENTO A) Tutor / B) Aluno		SENTIDO	COROLÁRIO
III. Pseudo- diálogo	a) interação como cumprimento de dever	a) pergunta/ argumenta/ desenvolve “apenas para interagir”	a) responde ao colocado visando cumprir com o solicitado	a) atém-se ao que foi feito, disfarça provocar a reflexão, caracterizando-a como pseudo-reflexão	Pseudo abertura para o diálogo
	b) interrupção da interação frente aos argumentos do outro	b1) aluno refuta/contesta e <u>tutor</u> não dá seqüência b2) aluno responde e <u>tutor</u> não dá seqüência	b1) tutor refuta/contesta e <u>aluno</u> não dá seqüência b2) tutor responde e <u>aluno</u> não dá seqüência	b) interrupção após refutação /contestação ou resposta	

Interação E54

Com 2: ‘Aluno(a)’ levantastes questões para as duas posições (a favor e contra) bem importantes, portanto, *embora teu trabalho seja objetivo e curto tem muita riqueza de pensamento*. Mas serei chata por que fui com todo mundo, senti falta do cabeçalho. Parabéns! [Classificação: IIIaAa]

Resp. Com. 2: Ok Profe!! Obrigada! Mas e o cabeçalho que falas, devo refazer a atividade? Abraços. [Classificação: IIIaBa]

Com 2a: Não ‘Aluna’, só estes cuidados debes aprimorar nas próximas atividades. Abraços [Classificação: IIIaAa]

Resp Com 2a: Professora, desculpe mas eu ainda não entendi. No cabeçalho até o semestre IV, eu colocava o meu nome, nome da professora, nome da instituição e demais dados do curso, data e descrição e número da atividade. Mas no semestre V, A professora [Tal], juntamente com a coordenação do curso nos cobraram que usássemos o padrão acadêmico, conforme as normas que nos ensinaram, para os trabalhos. Por isso, uso este cabeçalho e rodapé da pagina. Mas agora fiquei preocupada pq não entendi o que está errado. Preciso entender do que se trata especificamente, para não fazer errado de novo. aguardo seu retorno. Bjs e Obrigada. [Classificação: IbBb + IIIbAb1]

Análise: nesta interação observamos que a tutora menciona a objetividade e “riqueza de pensamento”, sua ênfase recai sobre aspectos metodológicos. Concordamos que aspectos metodológicos devem ser observados em trabalhos acadêmicos por indicar caminhos de pesquisa, não pela aparência, que é para onde aponta a intervenção. Aqui, pela atitude do (a) aluno (a) a interação desvia um pouco do seu curso inicial: de uma ‘ordem’ a ser cumprida para um questionamento, sutil, sobre essa ordenação. O(a) aluno(a) diz querer entender ao invés de simplesmente cumprir. Embora muito diferente quanto à problemática, isso nos fez recordar do movimento de Sócrates, vinculado a uma espécie de atitude filosófica: colocar em dúvida o que se apresenta como verdadeiro. Mas a questão do (a) aluno (a) não repercutiu para a continuidade nesta interação – o que não é o mesmo que afirmar que não repercutiu. O retorno solicitado não veio.

Interação E55

Com 3: ‘Aluno(a)’ *Teu texto é reto, objetivo*, claro, gostei bastante, a única coisa que preciso mencionar é que o professor lecionava história antiga Abraços [Classificação: IIIaAa]

Resp Com 3: É mesmo professora! E eu coloquei filosofia, fiz confusão. É que olhei o filme com mais três colegas e falávamos tanto em filosofia, que nas minhas anotações da cena que fiz na hora em que assisti, escrevi filosofia. Desculpe o engano. Abraços. ‘Aluno(a)’. [Classificação: IbBb]

Com 3a: HEHEHE, coisas que acontecem mesmo ... tudo bem [Classificação: IIIbAb2 + IIcAc1]

Análise: aqui elementos foram perdidos: o (a) aluno (a) vê o filme e neste identifica tantas questões, a ponto de dedicar seu tempo e falar com as colegas sobre o mesmo, que seja a dizer que a dizer que o personagem do filme é professor de história:

confusão interessante. No entanto, os meandros não são percebidos. O tempo para discussões poderia ter sido considerado como estando em consonância com a filosofia.

O (a) aluno (a) faz menção às suas anotações: o que elas contêm?

Interação E60

Com 6: 'Aluno(a)' Só tenho uma consideração a fazer sobre tuas perguntas, quando pedes que a colega defina educação para Kant e Adorno tens que considerar que esta é uma atividade complexa, portanto, o alcance que ela der a essa caracterização *tens que considerar* digamos assim "com carinho", por que durante todo o texto os autores dão pistas sobre seus conceitos de educação, sendo assim, ela teria que reescrever o texto, praticamente. De resto tuas perguntas são claras e bem estruturadas. Parabéns [Classificação: IIaAa3]

Resp Com 6 : Oi 'Tutor(a)', claro que sei ser complexa a pergunta 1, definindo a educação para ambos. Mas pensei que seria uma maneira mais fácil da Fabiana escrever sobre o texto, enfim, o que ela tirar dali será extremamente proveitoso para ela e para mim. Abraço 'Aluno(a)' [Classificação: IbBb + IIIbAb2]

Análise: o tutor dá uma devolução para a aluna sobre a atividade que ela realizou, indica o que deve ser feito. A aluna aponta para outra dimensão da tarefa: o complexo como algo que podemos nos aproximar e aprender com isso. E mais, como a aluna que elaborou a questão complexa como um desafio para sua colega, menciona que aquilo que puder emergir, será 'proveitoso' para ambas. Embora a aluna aponte algumas coisas, a tutora interrompe.

Caracterizamos essas interações como pseudo-dialógicas porque em algum momento parece que há abertura para o diálogo, mas quando alguns elementos que os alunos trazem não são considerados. Observamos nas interações acima, que a última interação foi do aluno, inclusive na interação E55, quando no final 'não há nada'.

Na condução de nossa coleta e análise de dados zelamos pelos sujeitos envolvidos de modo que consultamos a Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/UFRGS) e professores da interdisciplina Filosofia da Educação, para adentrar no ambiente virtual de aprendizagem do mesmo para o referido fim, enviando o Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE A), posteriormente enviamos o Termo de Consentimento Informado para os alunos e tutores da interdisciplina Filosofia da Educação (APÊNDICE B). Em tal termo salientamos e nos comprometemos a manter a confidencialidade referente aos sujeitos da pesquisa. Desse modo, coletamos e analisamos exclusivamente as interações dos sujeitos que consentiram em colaborar com esta pesquisa acadêmica.

Com a listagem em mãos dos Termos de Consentimento recebidos, fizemos, como mencionado anteriormente, a coleta de dados e começamos a análise. Após decidir pelas categorias, indicadores e comportamentos que deveríamos estar mais atentas, dada a questão central desta tese, trabalhamos nas 102 interações e fizemos a identificação do que, em cada uma delas, ficava mais evidente, e isto foi expresso da maneira IaBd1, por exemplo. Assim, constituídos como dados, foram inseridos no Software de Classificação Hierárquica Implicativa e Coesitiva (CHIC), para análise de similaridade.

A classificação por similaridade é elencada por níveis. O software indicou 25 níveis de similaridade entre 1 – 0,85, nível considerado adequado para a análise de similaridades. Apresentamos e procedemos à análise conforme os seguintes resultados:

- a) Classificação ao nível: 1 : (IaAa1 IaBa) similaridade : 1
Classificação ao nível: 2 : (IbAb IbBb) similaridade : 1
- b) Classificação ao nível: 3 : (IdAd2 IdBd2) similaridade : 1
Classificação ao nível: 4 : (IdAd3 IdBd3) similaridade : 1
Classificação ao nível: 5 : (IdAd5 IdBd5) similaridade : 1
- c) Classificação ao nível: 6 : (IIaAa1 IIaBa1) similaridade : 1
Classificação ao nível: 7 : (IIaAa2 IIaBa2) similaridade : 1
Classificação ao nível: 8 : (IIbAb IIbBb) similaridade : 1
- d) Classificação ao nível: 9 : (IIIaAa IIIaBa) similaridade : 1
- e) Classificação ao nível: 10 : ((IaAa1 IaBa) IeAe1) similaridade : 0.999991

A classificação por níveis de similaridade nos mostra, conforme elencamos acima, que em todos os casos em que o tutor mostrou iniciativa e demanda de cuidado de si solicitando esclarecimentos também se observa a disposição do aluno para realizar esses esclarecimentos. O mesmo ocorre no sentido inverso, quando o aluno tem a iniciativa também se observa que o tutor responde a essa demanda. Isso mostra uma

disposição de ambas as partes quando há o reconhecimento quanto ao cuidado de si (classificações ao nível 1 e 2).

As similaridades encontradas a classificadas ao nível 3, 4 e 5, nos faz ver que sempre que se identifica a disposição para o diálogo que se concretiza na análise cooperada a partir do tutor, também se observa a disposição do aluno para essa análise, seja na diferenciação, seja na adequação, seja no relacionamento. No conjunto de dados, sempre que o tutor mostra disposição na análise cooperada, o aluno desenvolve a análise.

A correspondência indicada para a categoria não-diálogo (pelos níveis de classificação 6, 7 e 8) estão a nos dizer que o não-diálogo ou a falta de disposição para o diálogo por parte do tutor, seja por imposição de ideias, seja pela resposta como execução da rotina de escrever, ambas negligenciando o cuidado de si é acompanhada de uma resposta estrita a questão colocada por parte do aluno, sem que apareçam novas argumentações ou análises.

Com a categoria pseudo-diálogo ocorre algo semelhante, de modo que quando o tutor faz a sua interação como cumprimento de dever, os alunos respondem visando cumprir com o solicitado (classificação ao nível 9).

A classificação de similaridade ao nível 10 nos mostra que a disposição para o diálogo quando tutor tem iniciativa e demanda cuidado de si e o aluno corresponde a isso, encontra forte correlação com o consenso de que a interação pode chegar a seu final.

Os dados revelados em nossa análise, a partir das categorias e classificações de similaridade¹³⁵, nos indicam aspectos da relação tutor e aluno. Alguns movimentos se fizeram presente em mais de uma interação. Em muitos casos, tal como indicamos acima, revelam correspondência de comportamentos. Isso tanto em interações dialógicas, interações não-dialógicas quanto nas interações com pseudo-abertura para o diálogo. Essas ocorrências, de respostas de alunos tenderem a ser do mesmo tipo das intervenções dos tutores, nos faz pensar na representação dos sujeitos quanto ao lugar que ocupam na relação pedagógica. Como uma possibilidade, de que há o que ocupa o lugar de quem sabe e de que o outro ocupa o lugar de quem está tendo que seguir o que

¹³⁵ Optamos em não proceder a análise pelas classificações de similaridade para que a leitura não fique cansativa, mas de nossa parte consideramos que tais classificações indicaram que nossos critérios de análise fazem sentido.

àquele diz. Mas vimos que há interações em que alunos convidam para o diálogo, às vezes perguntando, às vezes contestando, às vezes continuando a escrever mesmo depois que sua atividade tinha sido considerada bem feita.

Vimos que em muitas ocasiões o tutor apresenta disposição para o diálogo, mas tivemos a impressão que não sabia o que fazer com aquilo que o aluno apresentava. Isso pode ser observado em algumas interrupções nas intervenções, quando o tutor não dizia nada depois da intervenção do aluno; ou quando depois da escrita do aluno, o tutor conseguia dizer sobre o mesmo, não conseguindo identificar elementos a partir dos quais poderiam continuar o diálogo – e em alguns casos, entrar no diálogo -, inclusive não conseguindo apreender elementos que poderiam ser encaminhados quanto ao cuidado de si.

Frente a isso consideramos que o fazer do tutor na modalidade a distância requer atenção quanto a sua tarefa pedagógica. Um repensar sobre o fazer do tutor e as possibilidades que a ação de escrever para além de um acompanhamento do aluno no curso, da sua presença nos ambientes virtuais de aprendizagem, possam se desdobrar em tarefa de formação.

4.4 CONSEQUÊNCIAS NORMATIVO-COMPREENSIVAS DA ANÁLISE CATEGORIAL DA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA DO PEAD A PARTIR DA METODOLOGIA DO DIÁLOGO ORIENTADO PELO CUIDADO DE SI NA PERSPECTIVA DA *ÁGORA DIGITAL*

Estivemos acompanhando algumas interações entre tutor e aluno, buscando compreender o que se produzia nas intervenções com especial atenção para a existência e manifestação do diálogo, na possibilidade de seu acontecer enquanto método de trabalho a ser desenvolvido pelo tutor, no ensino na modalidade a distância, e mais, do diálogo orientado pelo cuidado de si.

Quando observamos questões nas interações que poderiam ter sido desenvolvidas, e não foram, pensamos que o diálogo não tem sido percebido como possibilidade pedagógica, não tem sido compreendido como algo para colocar em movimento, para desdobrar, o que ali vai emergindo. Foi com Sócrates que aprendemos

que a tarefa do mestre é fazer despertar questões, e encaminhá-las de modo que o outro – em nosso caso, o aluno – possa reconhecer, desenvolver, posicionar-se. Para tal, o diálogo se mostrou um caminho.

Testemunhamos, nos *Diálogos* de Platão e n’*A hermenêutica do sujeito* de Foucault, que Sócrates, antes de começar a exercer o diálogo à fim de incitar os outros, empenhou-se em sua própria condição de sujeito. Isso se deu, conforme a *Apologia de Sócrates* a partir de algo que lhe foi anunciado como verdade, mas que ao invés de simplesmente receber o que enunciado de uma, ele quis compreender. Essa atitude de buscar a compreensão de algo que é tido como verdadeiro e inquestionável, transformou-o em filósofo. Disso depreendemos que, a implicação em algo que nos faz questão pode ser determinante para movimentos e descobertas presentes e futuras; além disso, que questionar não significa duvidar, nem da sentença nem da pessoa que pronuncia, mas antes, uma disposição para a compreensão.

Entendemos serem aspectos relevantes na discussão de processos pedagógicos, sob diversos aspectos. Podemos formular um questionamento, ou uma pergunta, de alguma coisa que não queremos saber? E se porventura, mesmo nessas condições, conseguimos formular uma pergunta, se não nos interessa, ficaremos atentos para a resposta? Se por acaso chegamos a apresentar uma pergunta, se até ouvimos ou lemos a resposta, se não estamos implicados com a questão, estaremos curiosos e dispostos a ver/reconhecer/aprender com o que aparece na resposta?

O quesito implicação, enquanto comprometimento, talvez mereça atenção. Implicação aqui se diferencia de querer fazer o aluno reconhecer que o conteúdo e a discussão de tal assunto é importante para ele, e se diferencia também da tarefa de manter a atenção do aluno para as coisas que lhe são ditas. A implicação a que nos referimos é em relação ao não-saber e querer saber. A implicação aqui é uma espécie de compromisso com a sua própria ignorância e mesmo assim, com a coragem de reconhecer que não sabe e sair à procura.

Durante séculos nossa civilização esteve atravessada por teorias que indicavam a existência de conhecimentos verdadeiros, de homens – e acrescentamos: mulheres – que estavam aptos a alcançar esses conhecimentos, ou ainda, de métodos pedagógicos e

científicos que, se seguidos, nos fariam alcançar tais conhecimentos verdadeiros. Se implicação está ligada a um não-saber e um querer saber de algo que faz questão, se uma tal atitude abarca inclusive colocar em questão o que nos é apresentado para tentar compreender, isso é muito diferente de tais correntes de pensamento.

Frente ao exposto, não nos causa estranheza que em algumas interações questões não tenham sido identificadas (às vezes, quem sabe, nem mesmo por quem as apresentou), ou, que mesmo frente a uma pergunta e tendo sido apresentada uma resposta, não houve o reconhecimento de alguma outra questão, ou de pontos que poderiam ser analisados. Ou ainda, nas correlações entre intervenção de tutor e intervenção de aluno, não estaria ali presente a ideia de uma autoridade de saber? A intervenção, na forma de uma busca e efetivação responsiva do diálogo se coloca então como a contra face da implicação que denota um comprometimento, um mostrar ter junta a si a efervescência da pulsão epistemofílica do sujeito um dos pilares móveis do cuidado de si.

Do tempo de Péricles encontramos a ágora, encontramos pessoas falando, ouvindo, transitando, comerciando, e embora Sócrates ali tenha vivido, ali tenha exercido sua cidadania, tenha incitado outros cidadãos, tenha se tornado um pensador, foi nessa Atenas que pessoas o acusaram, o condenaram, Sócrates foi acusado por aquilo que hoje evocamos: a missão de fazer os outros implicarem-se naquilo que almejam e querem exercer. A repercussão da execução de Sócrates deu-se imediatamente no recolhimento do pensar em espaços públicos para o pensar em espaços privados, e depois adquirindo modos de uma atividade solitária. Provocou em Platão a prudente atitude de utilizar o recurso da escrita para o pensar, ato que produz uma modificação na estrutura do pensar e na possibilidade do diálogo, ao mesmo tempo conduzindo-o a um novo e persistente lar bem como dando o primeiro passo para lhe subtrair a estrutura e força da oralidade. Nesse sentido, a operação realizada por Platão, que conduz o pensar da oralidade cotidiana para a escrita perene (HAVELOCK, 1996), possui algo de consoante aos processos educacionais quando eles migram para o ciberespaço, como o que acontece na estruturação da educação a distância. Ora, nesse sentido observamos que a educação a distância ocorre em algum ambiente virtual de aprendizagem, onde os escritos de cada um ficam registrados e podem ser monitorados,

retomados, repensados e oferecendo-se como elementos sintéticos de uma memória que indica que ali sujeitos estiveram às portas do diálogo. Mas será que em tais ambientes os sujeitos, tutor e aluno, se sentem livres para o seu pensar, para o seu escrever? Será que ali as condições frutíferas do encontro aberto e despojado que caracteriza o diálogo livre se manifestam?

Desempenhando uma importante presença na educação na modalidade a distância, nos dedicamos a pensar sobre o fazer pedagógico do tutor. Compreendendo que a educação formal tem várias tarefas, das quais destacamos a formação para o exercício de uma atividade profissional ou ocupação, entendendo que para isso seja necessário antes preparar-se para tal, no trabalho de Sócrates para com Alcibiades encontramos um tal modo de preparar o sujeito. No início do diálogo encontramos Alcibiades querendo saber sobre o “surpreendente modo de [Sócrates] trabalhar” (104d). Mais adiante Sócrates diz para Alcibiades que não deve esperar um longo discurso e pouco depois pergunta: “Por acaso te parece complicado responder a perguntas?” (106b).

Destacamos estes à fim de mostrar, que mesmo em Atenas, o diálogo como um jogo de perguntas e respostas orientados pelo cuidado de si não estava em vigor. Foi necessário que antes o mestre tivesse passado pelo cuidado de si (Sócrates para com Sócrates) para que depois pudesse trabalhar com perguntas e respostas, na direção do cuidado de si, de Alcibiades. Por que é necessário o cuidado de si? Diz-nos Sócrates: “seja fácil ou não, a situação continua sendo a seguinte: conhecendo-nos também poderemos conhecer com mais facilidade a forma de cuidar de nós mesmos, entretanto, se não nos conhecemos não poderemos fazê-lo” (129a).

Talvez aqui possamos indicar uma das chaves da questão. Para que possamos cuidar de nós mesmos precisamos estar imersos em um processo de conhecimento. Nele é que, dirigido constantemente a si mesmo, que emergem perguntas que demandam respostas – delas vislumbramos a crítica e a retratação que conduzem ao conhecimento da forma justa de cuidar de nós mesmos, tarefa que se mostra permanente, tal como o jogador que tem de, a cada momento, analisar a sua situação e a do adversário para ter plenas condições de realizar o próximo lance.

É então que nos deparamos com a estrutura pragmática do cuidado de si, quando ela engloba o circuito de operação entre mestre-discípulo, entre tutor-aluno: a estrutura binária da pergunta-resposta. Ao que um pergunta o outro deve responder e, a resposta se encaminhando para a pergunta a questionar e demandar outra: quando se pede e se recebe um doce - um receber o doce implica na possibilidade de um novo pedido. Quando Sócrates responde a Alcibíades invertendo a estrutura da pergunta-resposta: “Por acaso te parece complicado responder a perguntas?”(106b) e, com isso buscando fazer com que a nau do interesse se volte contra o próprio sujeito do interesse, podemos observar que aquele que demanda (à Sócrates) coloca-se na posição benfazeja de ser igualmente demandado. É neste preciso sentido que se encontramos uma das propriedades ontológicas da resposta: a de poder se converter em nova e genuína pergunta, a de poder ser engajar na via do esclarecimento e questionamento. Ora, toda uma educação bancária (FREIRE, 2011) tem investido contra isso, na medida em que transformou a dialética da pergunta e resposta em um processo burocrático e protocolar de provas, questionários e exercícios que simplesmente devem ser executados e posteriormente avaliados. Ela foi parcialmente enfrentada por Freire (2011) quando postulou a necessidade de um novo método que fizesse retornar ao mundo da vida dos sujeitos aprendentes o processo do saber e a possibilidade da paixão face às letras. Ela foi contraposta por Gadotti (1985) à possibilidade do diálogo e da dúvida no processo da aquisição do saber.

Se não cuidamos de nós como mestre, ou tutor, se não conhecemos o que é próprio de mestre, ou tutor, como acompanhar o outro na sua formação de mestre/professor? Para cuidar do outro, disse Sócrates a Alcibíades, é preciso antes cuidar de si. Os tutores estiveram engajados no processo do cuidar de si? Tem o aluno ideia de que este processo de vinculação, engajamento e comprometimento dialógico do cuidado de si é também responsabilidade dele e pode ser operado por ele? A análise da estrutura do diálogo, identificando pelas categorias os momentos cruciais da experiência, realizada no tópico anterior, mostrou em momentos a parêntese dialógica que fomenta o cuidado de si tinha condições de se manifestar e, se manifestou em determinados pontos. A questão do processo, muito mais do que a estruturação administrativa de uma série de missivas protocolares, mostrou-se mais do lado da abertura de um espaço digital de diálogo no qual o acontecer do encontro entre tutor e

aluno era possível. Pois é justamente neste singelo espaço de trabalho digital que a *ágora digital*, a partir de tudo o que já discutimos anteriormente, pode acontecer.

Quando pensamos em *ágora digital* pensamos como liberdade de ir e vir, de compartilhar, de publicar, de co-operar, de dizer, de buscar e encontrar, de querer encontrar uma coisa e se deparar com outra. Na *ágora* ateniense, nossa referência para o conceito de *ágora digital*, os sujeitos não esqueciam de suas responsabilidades perante a *polis*, pelo contrário, ali, naquele espaço público, contribuíam para a vida na *polis*. Não estamos fazendo menção somente aos filósofos e políticos, também dos escravos, dos ambulantes, dos saltimbancos. E essa diversidade de manifestações, como desenvolvemos anteriormente, contribui para a riqueza da cultura grega.

Além disso, pensamos que os sujeitos da educação na modalidade a distância podem ter seus percursos na *ágora digital* reconhecidos como parte de sua formação. O exercício do ir, ver, ouvir, falar, etc, pode trazer benefícios para a educação em ambientes virtuais de aprendizagem se também deixarmos o sujeito se manifestar nesses ambientes. Reiteramos a questão de respeitar os espaços, e da responsabilidade quando o espaço não é particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação adentramos caminhos de diversas áreas do conhecimento. No início, timidamente, pensando se tais aproximações acarretariam, ou não, em graves erros epistemológicos. No decorrer de nossa pesquisa fomos observando elementos, reflexões, conceitos em estudos que estavam nos auxiliando a montar um entendimento das intervenções entre tutores e alunos no ensino na modalidade a distância. O ponto de partida foi com a filosofia e depois fomos tecendo entrecruzamentos. E onde começa a filosofia? Com a poesia, com a tragédia, com os mitos por exemplo, então: os entrecruzamentos já estavam postos. Acrescentamos mais alguns para a discussão sobre o cuidado de si perfazendo o caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual, e depois, pensamos que isso tudo pode acontecer na *ágora digital*.

Descobrimos que o computador é uma ferramenta, que permite muito mais do que a organização de dados. Isso nos foi indicado por pensadores que não viveram na era do digital, como Sócrates, Platão, Heidegger e Foucault, quando mostraram que sujeito (alma) e ações empreendidas pelo sujeito são indissociáveis. Quando digitamos estamos só a teclar e usar de nossas mãos sobre uma máquina? Não, as mediações instrumentais de um sujeito que age, que desempenha uma ação, acontece por ser sujeito constituído de linguagem, mas que utiliza seu corpo e instrumentos.

Abordamos uma distinção entre professor e mestre, pois enquanto o primeiro tem como tarefa trabalhar com os alunos o fenômeno, examinado por uma certa especificidade do conhecimento, o trabalho do mestre orienta-se pelo cuidado na formação. Quando falamos em formação nos referimos a sujeitos que se reconheçam em sociedade. Dada a responsabilidade, o empenho quanto ao cuidado de si também é necessário, e ao mestre cabe cuidar do cuidado de si. Tendo sido o diálogo o método de Sócrates para o cuidado de si, retomamos o diálogo em Gadamer, que examinou-o enquanto texto escrito, visto ter se constituído no modo predominante de apresentação, desenvolvimento, análise e até mesmo discussões.

Quando ocupamo-nos com as considerações de Gadamer a respeito do diálogo enquanto tradição do pensamento sob a forma escrita, vimos que, além da literalidade das palavras, o sentido do texto pode ser perseguido pela linguagem na forma de conversação. Como isso? Mesmo em nossas leituras podemos colocar em movimento a dialética da pergunta e da resposta, estabelecendo uma conversação com a tradição. Quando lemos podemos buscar elementos para a compreensão do texto, nos contextos de sua produção. Assim, não foi porque saímos da praça pública que o diálogo deixou de existir. A tradição oral transformou-se em tradição escrita e assim, com a tradição de textos escritos passamos a manter conversação com aquelas ideias. A essa forma de conversação entre pergunta do texto e resposta do leitor, Gadamer chamou de fusão de horizontes.

A conversação com o texto escrito se aproxima do diálogo oral no que se refere ao caminho para atingir uma compreensão, de algo ou do cuidado de si, seja pela interlocução, quando colocamos em ação o *logos* oral, seja pela conversação como fusão de horizontes. A conversação com um texto pode acontecer quando ele nos provoca questionamentos e nos dispomos a responder. Outro modo de lidar com o texto escrito vimos com Gadamer, quando dois sujeitos, a partir de sua leitura, movem-se juntos na compreensão do texto, compartilhando e buscando um sentido. Em ambas as situações observamos a alteridade, assim reconhecendo que a presença do outro – inclusive em ambientes digitais – pode constituir-se num contraponto, num convite para o diálogo, para o circuito hermenêutico. Aí residem aproximações entre diálogo e conversação: na alteridade, no circuito hermenêutico.

Tendo essas aproximações em nosso horizonte, investigamos outros recursos pelos quais os sujeitos manifestam em seus processos comunicativos, especificamente, no uso do computador. Quando adentramos o ambiente virtual de aprendizagem em busca das interações ocorridas entre tutor e aluno, em nossa tarefa de pesquisa acerca do diálogo entre tutor e aluno, orientado pelo cuidado de si, o fizemos tendo a noção de que o diálogo é um acontecimento, portanto é de algo que vai se construindo. Ao dizer que o diálogo vai se construindo estamos apontando para sua essência: de fazer despertar, a compreensão sobre algo, a compreensão a partir de algo, considerando nossas opiniões e a dos outros. Considerar opiniões aqui é no sentido de um compartilhar em direção a

uma compreensão, em direção ao conhecimento. O diálogo implica ainda em transformar o estranho em familiar e, assim, equívocos, enganos fazem parte do processo do diálogo.

Perscrutando a relação mestre e discípulo encontramos o cuidado de si como um caminho necessário para o exercício de uma atividade que pretenda cuidar dos outros. Vimos que para trabalhar o cuidado de si a implicação e a alteridade são condições necessárias. Entendendo que a linguagem é muito mais do que o pronunciamento de sons, de que, pela linguagem temos acesso à nós mesmos e ao mundo. Assim, se o nosso ser-no-mundo é transpassado pela linguagem, o acontecimento do diálogo é um modo de conhecer. Isto também porque, quando dois sujeitos se encontram, como falantes ou como texto e leitor, e compartilham experiências há o encontro de dois mundos e, com o acontecimento do diálogo, o crescimento ontológico dos sujeitos.

Vimos ainda que no diálogo entre mestre e discípulo, a autoridade do mestre está em fazer circular um princípio de verdade, o que é muito diferente de quando se pretende apresentar a verdade. Se o diálogo implica em fazer despertar, então também de deixar espaço para que o sujeito, as coisas e a compreensão possam emergir. A presença do mestre é ainda no sentido de, fazendo circular a palavra, vincular em um sentido da construção de um mundo co-participativo.

Investigando interações em ambiente virtual de aprendizagem, descobrimos que, embora o computador tenha se inserido no contexto escolar para fins burocráticos, de documentação escolar, depois para o controle de livros da biblioteca, ele tem sido explorado de muitos outros modos, e permite que exploremos ainda de outros modos. Descobrimos que a relação corpo-máquina-meio-mensagem desdobra-se em representações do sujeito no espaço virtual. Descobrimos ainda que os sujeitos, em suas imersões e navegações, também habitam mundos virtuais. À fim de compreender esse novo mundo habitado por muitos sujeitos, reconhecemos alguns desafios, no contexto das ferramentas digitais, a que se dedicam alguns pesquisadores: desafios do ponto de vista epistemológico (relação entre as categorias de colaboração e autoria); do ponto de vista antropológico (formas culturais e hiper mídias); desafios no âmbito sociológico (cultura digital de produções co-participativas, cultural popular participativa); desafios na área psicológica (estatuto do sujeito); ontológica (estrutura rizomática do espaço e

possibilidade de um *digital dasein*). Vimos ainda que o computador, inicialmente uma máquina de calcular, foi transformado, além do exposto acima, em uma máquina semiótica, não só para a produção de textos, também para a produção de arte – promotores da subjetividade.

A partir das considerações de Kerkove, Santaella, Turkle, Manovich, Heim, Petry, Barbosa e outros, sobre os ambientes e espaços virtuais passamos a ter mais do que percepções e intuições sobre o mundo digital, passamos a construir parâmetros, estabelecer relações, considerar possibilidades. Então conhecendo de outro modo, com esta pesquisa, as redes sociais digitais, o Youtube, blogs, vlogs, pbwiki, Wikipédia e tantos outros, reconhecemos a cultura colaborativa como algo em comum. Passamos a navegar mais pela rede, a buscar por coisas e tê-las a disposição no momento que estávamos construindo um entendimento, por exemplo lendo Manovich, em dado momento interrompemos a leitura ali e fomos na rede ver o filme que ele mencionava, ou ainda, para dar só mais um exemplo, quando lendo Mumford há menção *A queixa do camponês eloqüente*, pouco depois entramos no circuito da rede e encontramos o referido conto numa tese realizada em Portugal. Assim, durante a pesquisa fomos vendo que ela estava se constituindo por diversas trilhas, e então pensamos que os alunos e demais sujeitos envolvidos com a educação podem também se beneficiar desse espaço. Que espaço é este? Um ambiente virtual de aprendizagem? Bibliotecas virtuais? Também, mas não só. Como em nossa tese tínhamos Sócrates e Platão ao nosso lado, entramos na *ágora digital*.

Entramos na *ágora* intuitivamente e depois historicamente. Sim, fizemos várias leituras na tentativa de bem compreender que espaço era esse, e descobrimos que esse espaço era aberto, amplo, para diversos fins. Investigamos sobre as diversas edificações na *ágora* ateniense, olhamos vários mapas, procuramos por fotos, além de reconstruções em autores. Passamos a ter conhecimento sobre a *ágora* ateniense, de que ali, por exemplo, as pessoas se encontravam para discutir questões que lhes eram pertinentes, tanto sobre festividades, educação, comércio, filosofia quanto especificamente sobre a vida na *polis*. Bem, isso me fez lembrar da movimentação em ambientes virtuais, onde também temos o compartilhamento de questões, sejam elas do cotidiano ou de saberes acadêmicos.

Além disso, a vivacidade da oralidade recaia na dinâmica do diálogo. As ponderações e deliberações sobre a vida na polis, e portanto, de seus habitantes, na Atenas Clássica, acontecia na ágora, no escutar, falar e debater. A educação ateniense dedicava-se a ensinar aos jovens o uso da palavra, em ter uma postura e musculatura que permitisse que as palavras pronunciadas fossem ouvidas em espaço aberto, quanto na construção de argumentos e agilidade na resposta e no questionamento. Consideramos que essa vivacidade, agilidade e respeito, na proposição de teses e consideração das teses alheias, é algo pretendido ainda hoje na educação. O diálogo então como um modo no qual o pensamento pode acontecer.

Pensamos em *ágora digital* ainda como uma espécie de sala de aula ampliada, não perdendo de vista que a ágora tem por característica ser um espaço aberto e que qualquer um que queria pode chegar, nem que a sala de aula, seja ela da educação na modalidade presencial ou a distância, só entra e pode ficar quem está matriculado. Por que pensamos isso? Porque, se a sala de aula tem sido reconhecida como um lugar destinado ao encontro destinado ao saber, esse espaço de aprendizagem pode ser re-significado se deixarmos entrar ‘novos ares’, novos saberes, novos pontos de vista.

Entendemos ainda que pensar em educação como momento em que os sujeitos possam se encontrar e entrar no circuito da conversa e dialogar, pode trazer outros rumos para os sujeitos, para a sociedade. Isso porque para dialogar é necessário que os envolvidos reconheçam os outros e que suas contribuições sejam no sentido do outro e estejam dispostos para as reformulações de seus próprios pensamentos.

Se as ferramentas digitais e a própria dimensão da rede tem propiciado alguma liberdade, espontaneidade, surpresa, ainda, se os games tem proporcionado aos jogadores a tomada de decisões, não podemos implementar essas experiência no contexto da educação formal? Será possível, na educação a distância via web aproximarmos a vivacidade da oralidade do rigor do discurso interno da Academia/Universidade?

Em nossa investigação sobre as possibilidades para o estabelecimento de um diálogo orientado pelo cuidado de si, na relação entre tutor e aluno, em ambientes virtuais de aprendizagem, quando analisamos as práticas de interação, pensamos no contexto de ambientes imersivos e interativos, e o fizemos em um curso de educação na modalidade a distância. Em nossa análise vimos que nem todo tipo de interação se configura como uma interação dialógica, podendo ser interação não-dialógica ou ainda com interação com pseudo abertura para o diálogo. Isso nos fez pensar em várias possibilidades. Uma delas é que o diálogo enquanto acontecimento do pensamento, portanto propício para a compreensão, é algo que merece atenção na educação, sobretudo na educação a distância que tem sua ‘sala de aula’ situada no espaço digital.

Além disso, pensamos que esse espaço digital pode ser reconhecido como *ágora digital*, dado sua abertura, dado ser público, dado a diversidade de pessoas e de fins. Ainda, pela característica de um espaço em que pessoas encontram-se para o emergir de saberes, provocadas pela interlocução com o outro. Dizer *ágora digital*, e não agora virtual, é porque entendemos que as características de agilidade e liberdade do digital são marcas importantes de uma *ágora* enquanto espaço construído, habitado, significado pelos sujeitos.

Em nossa análise dos dados identificamos as interações dialógicas, interações não-dialógicas e interações pseudo-dialógicas. Entendemos que em muitas intervenções os tutores agiram de modo a cumprir uma função, sem ter a compreensão de qual é sua função pedagógica, mesmo que isso foi apresentado na proposta do curso em que fizemos o estudo de caso. Tal não-implicação ocasionou em algumas intervenções que não traziam nada de novo ao aluno, além do dizer alguma coisa.

Mas, em muitos casos, vimos intervenções em que um princípio de diálogo, como se esboçava. Vimos que tutores liam os trabalhos dos alunos, destacavam algumas ideias, começavam uma análise, mas a discussão não conseguia prosseguir. Entendemos que em grande parte isso ocorreu por não conseguirem identificar a potencialidade do diálogo, nem que questionamentos podem estar relacionados a algo significativo que apareceu, e não que a pergunta só pode ser feita quando algo estava errado.

Vimos que em muitos casos havia disposição para o diálogo mas que os sujeitos não sabiam como encaminhá-lo. De tal modo, que não conseguimos observar um trabalho orientado pelo cuidado de si. Mas isso não demonstra a fragilidade de um curso, de um tutor, isso nos faz pensar na necessidade de repensarmos, mesmo em espaços consagrados e com saberes já reconhecidos, sempre e de novo a questão do conhecimento, dos processos pedagógicos, de quem pode ocupar o lugar do mestre e qual é a sua tarefa. Assim, destacamos a partir do que vimos acontecer com Sócrates, que a tarefa do mestre exige que, antes de chegar a tal posição, ele próprio tenha percorrido o seu caminho quanto ao cuidado de si.

Continuamos vislumbrando na educação a possibilidade do cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual na perspectiva da *ágora digital*. E isso porque o *logos* oral surgiu como uma atividade na *polis*. Isso porque talvez o espaço aberto da *ágora digital*, possa propiciar o encontro para o diálogo. Isso porque é durante o diálogo que a questão e seus desdobramentos podem vir à tona. E ainda, como enfatizou Abbagnano, porque na atividade da conversação está implícita a tolerância, pois ao entrar no diálogo, escutamos e reconhecemos a legitimidade das razões dos outros.

Por que não abandonamos a idéia de trabalhar o cuidado de si no diálogo? Vejamos o que disse Alcibiades ao final de um longo diálogo com o mestre Sócrates: “Mas eu quero acrescentar o seguinte, é que corremos o risco de trocar nossos papéis, Sócrates, tomando eu o teu e tu o meu. Porque não há maneira de evitar que a partir de hoje eu te instrua e tu deixe de instruir por mim” (*Alcibiades I*, 135e).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AIRES, Almeida (Org.). **Dicionário Escolar de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: www.defnarede.com/. Acesso em: 15 nov. 2011.

ALEKSANDER, Igor. Inteligência Artificial. In: STANGROOM, Jeremy; BAGGINI, Julian. Trad. Rogério Bettoni. **O que pensam os filósofos atuais?** São Paulo: Rosari, 2009, 123-129p.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa** [on line]. 2003. v. 29, n. 2, PP. 327-340.. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2010.

ARAGÓN DE NEVADO, Rosane. **Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores**. 2001. 231 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ARENDT, Hannah. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969. (Biblioteca dos Séculos).

_____. **Política**. Edición de Pedro López Barja de Quiroga Y Estela García Fernández. Madrid: Istmo, 2005.

AUSTIN, John Langshaw. **Sentido e percepção**. Trad. Armando Manuel Mora de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAILLY, Anatole. **Dictionnaire Grec Français**. Paris: Hachette, 2000.

BAIRON, Sérgio. **Interdisciplinaridade**: educação, história da cultura e hipermídia. São Paulo: Futura, 2002.

_____. **Multimídia**. São Paulo: Global, 1995.

BARBOSA, Pedro. **Máquinas pensantes (aforismos gerados por computador)**. Lisboa: Horizontes, 1988.

_____. **O computador como máquina semiótica**. [2001] Disponível em: http://pedrobarbosa.net/artigos_online-pdf/artigo-rcl.pdf. Acesso em 20 jul. 2010.

_____. **Sintext**. Disponível em: <http://www.pedrobarbosa.net/SINTEXT-pagpessoal/SINTEXT.HTM>. Acesso em 20 jul. 2010.

BATTRO, Antonio M.. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.

BERNERS-LEE, Tim; FISCHETTI, Mark. **Weaving the web**: the original design and ultimate destiny of the world wide web by its inventor. Harper, 2000, 246p.

BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1983, p. 9-132.

BLOOM, Harold (2002). **A angústia da influência**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/_At02004-2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 22 set. 2010.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **Youtube e a revolução digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução á filosofia através dos filmes. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMP, John McK. **Athenian Agora**: a guide to the excavation and museum. New Jersey: The American School of Classical Studies at Athens, 2010

CANHÃO, Telo Ferreira. **A literatura egípcia do Império Médio**: espelho de uma civilização. 2010. 302 f. Tese (Doutoramento em História). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010, pp. 99 – 120. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2461>. Acesso em 15 jul. 2011.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragon de; BORDAS, Mérion Campos. **Guia do Professor**. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. FAGED/UFRGS. Porto Alegre, 2006a.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragon de; BORDAS, Mérion Campos. **Guia do Tutor**. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. FAGED/UFRGS. Porto Alegre, 2006b.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

C.H.I.C. **Classification Hierárquique, Implicative et Cohérsive**. Version Windows, July 2011. (Software)

COLLI, Giorgio. **O nascimento da Filosofia**. Trad. Federico Carotti. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

COUTURIER, R. ; BODIN, A.; GRAS, R. **A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva**. Disponível em: http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_gras_bodin_cout.pdf. Acesso em: 06 jul. 2011.

CUNHA FILHO, Paulo C.; NEVES, André M. **PixelBot: a inteligência artificial associada à ead**. Disponível em http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0015.htm. Acesso em 25 jul. 2010.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Introdução e Notas de Étienne Gilson. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. Trad. Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DOTTA, Sílvia. Estratégias para condução do diálogo a distância. Disponível em: http://lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook_file/87741.Acesso em: 25 nov. 2011

_____; GIORDAN, Marcelo. **Um estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela internet**. Disponível em: http://quimica.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/intera_mediadas_tutoria.pdf. Acesso em: 30 jun. 2010.

_____; _____. **O papel do diálogo em educação a distância**. Disponível em: http://www.flech.usp.br/dlcv/enil/pdf/39_Silvia_D_e_Marcelo_G.pdf . Acesso em: 30 jun. 2010.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EIBL-EIBESFELDT. **Etologia**: introducción al estudio comparado del Comportamiento. Barcelona: Omega, 1974.

FAJARDO, Luís Cláudio. **Le Livre e o Sintex**: a simulação do sonho de Mallarmé através da poética digital de Pedro Barbosa. 2009. 133 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital – Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009, Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8959. Acesso em: 20 jul. 2010.

FAVERO, Rute et al. **O diálogo como uma estratégia de interação na formação docente em ead**. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2009/artigos/12b_rutevera.pdf. Acesso em: 30 jun. 2010.

; FRANCO, Sérgio R. K. **As categorias que definem a ocorrência de diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem**. [2007]. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14257>. Acesso em: 07 jul. 2010.

FEENBERG, Andrew. **Do essencialismo ao construtivismo**: a filosofia da tecnologia numa encruzilhada. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Carlos: Ufscar, 2003. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>. Acesso em 19 jun. 2011

FINLEY, Moses I. **Os gregos antigos**. Lisboa: Edições 70, 1984.

FITAS, Augusto José dos Santos; VIDEIRA, Augusto Passos. **Cartas entre Guido Beck e cientistas portugueses**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

FLORIANI, Adriano Warken; MORIGI, Valdir Jose Morigi. Circuitos comunicativos e construção da cidadania no ciberespaço: tramas do sentido em redes de weblogs. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 30, p. 107-114, ago. 2006.

FONTES, Mário Madureira. **Aspectos ontológicos da web-semântica**: investigação para a utilização do histórico da web-semântica como contribuição para a melhoria da navegação na web. 2009. 91f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital - Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10200. Acesso em 28 maio 2010.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Tópicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **O caso de Schreber e artigos sobre técnica**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980 (Obras Completas, Vol.XII).

GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J. C. B. MOHR (PAUL SIEBECK), 1960.

_____. **Verdad y Metodo I**: fundamentos de uma hermenêutica filosófica. Trad. Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1993.

_____. **Verdad y Metodo II**. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1998.

_____. **Mis anos de aprendizaje**. Barcelona: Herder, 1996.

_____. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALINDO, Daniel; BASSETTO, Jefferson. **As muitas vozes do consumidor contemporâneo ecoam na ágora virtual**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Fausto & Werther**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

GRAS, Régis; ALMOULOU, Saddo Ag. **A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais**. Disponível em: http://dipmat.math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_saddo_gras.pdf. Acesso em: 27 jul. 2011.

GRAS, R.; RÉGNIER, J.-C.; GUILLET, F. (Eds.) [2009] **Analyse Statistique Implicative: une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités**. RNTI-E-16. Disponível em http://www.cepadues.com/livre_details.asp?l=897. Acesso em: 11 out. 2011

GRUBER, Howard E.; VANÈCHE, J. Jacques. **The essential Piaget**. London: Routledge & Kegan, 1977.

HAVELOCK, Eric A. **Prefácio a Platão**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Meditação**. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **La pobreza**. Trad. Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

_____. **Lógica: la pregunta por la verdad**. Trad. Joaquín Alberto Ciria Coscolluela. Madrid: Alianza, 2004.

_____. Trad. Manuel Jiménez Redondo. **Introducción a la filosofía**. Madrid: Cátedra, 2001a.

_____. A questão da técnica. In: _____. **Ensaio e conferências**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2001b, p.11-38.

_____. O que quer dizer? In: _____. **Ensaaios e conferências**. Trad. Gilvan Fogel. Petrópolis: Vozes, 2001c, p.111-124.

_____. **Seminários de Zollikon**. Trad. Gabriela Arnhold e Maria de Fátima de Almeida Prado. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 2001d.

_____. **Língua de tradição e língua técnica**. Trad. Mário Botas. Lisboa: Passagens, 1995.

_____. **Que es metafísica?** Trad. Xavier Zubiri. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1967.

_____. **Sein und Zeit**. Tübingen: Niemeyer, 1986.

_____. **Ser e Tempo (Parte I)**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Ser e Tempo (Parte II)**. Petrópolis: Vozes, 1989.

HEIM, Michael. A essência da realidade virtual [993]. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Mídias Digitais da PUC-São Paulo, n. 2, 2009. http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/teccogs_n2_2009_dossie_metav_heim.pdf. Acesso em 12 jul. 2010

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. De João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Victor Civita, 1974.

HOFSTADTER, Douglas R. **Gödel, Escher, Bach: um eterno y grácil bucle**. Trad. Mario A. Usabiaga e Alejandro López Rousseau. Barcelona: Tusquets, 1987.

INCLUSÃO DIGITAL - GOVERNO FEDERAL. Inclusão digital na escola. Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/noticia/inclusao-digital-na-escola/>. Acesso em 01 set. 2010.

JAEGER, Werner. Trad. Artur M. Parreira. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos, Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: EDUNIMEP, 2004.

_____. **Vida e Obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, pp. VII-XIX (Os Pensadores).

_____. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: _____. **Textos seletos** – edição bilingue. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100-117.

KEEN, Andrew. **O culto do amador**: como blogs, MySpace, YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KERCKHOVE, Derick de. **A pele da cultura**. São Paulo: Annablume, 2009.

KIRNER, Cláudio. **Sistemas de realidade virtual**. Disponível em: <http://www2.dc.ufscar.br/~grv/tutrv/tutrv.htm>. Acesso em 12 jul. 2010.

LAMBERTON, Robert D.; ROTROFF, Susan I. **Women in the Athenian Agora**. The American School of Classical Studies at Athens, 2006.

LAUREL, Brenda. **Computer as theatre**. Boston: Addison-Wesley, 2003.

LEAL, Jacqueline; ALVES, Lynn; HERKOWSKI, Tania Maria. Educação e tecnologia: rompendo os obstáculos epistemológicos. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn (Orgs.) **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 17-30.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

LITWIN, Edith (Compiladora). **La educación a distancia:** temas para el debate em uma nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANOVICH, Lev. **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación:** la imagen em la era digital. Trad. Oscar Fontrodona. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MARTINS, J.; FARINHA, M. F.; DICHTCHEKENIAN, B. Introdução. In: MARTINS, J.; FARINHA, M. F.; DICHTCHEKENIAN, B (Orgs.) **Temas fundamentais de fenomenologia.** São Paulo: Moraes, 1984. p. 7-8.

MCLUHAN, M. **Comprender los médios de comunicacion.** Buenos Aires: Paidós, 1996.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Publicada lei que institui o Programa Um Computador por Aluno e incentivos fiscais para seus equipamentos. Disponível em: <http://inclusao.ibict.br/index.php/noticias/1519-publicada-lei-que-institui-o-programa-um-computador-por-aluno-e-incentivos-fiscais-para-seus-equipamentos>. Acesso em 31 de julho de 2010.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORRIS, Desmond. **Manwatching:** a field guide to human behaviour. London: Grafton Books, 1982.

MOSSÉ, Claude. **Péricles**: o inventor da democracia. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.

MUCHAIL, S. T. Heidegger e os pré-socráticos. In: MARTINS, J.; FARINHA, M. F.; DICHTCHEKENIAN, B. (Orgs.) **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 9-16.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. Trad. Neil R. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MURRAY, Janet M. Trad. Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itáu Cultural/UNESP, 2003.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: _____. **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NICOLA, Ricardo. **Cibersociedade**: quem é você no mundo on-line? São Paulo: SENAC-SP, 2004.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia, ética e educação**: de Platão a Merleau-Ponty. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

_____. **Problemas de Filosofia da Educação**. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: EDUNISINOS, 2004.

PETRY, Arlete dos Santos. **O jogo como condição da autoria e da produção de conhecimento**: análise e produção em linguagem hipermídia. 2010. 292 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PETRY, L. C.; TONÉIS, L. C. The Epistemological Character of Puzzles in the Metaverse. In: ZAGALO, N.; MORGADO, L.; BOA-VENTURA, A. (Eds.). **Virtual Worlds and Metaverse Platforms: New Communication and Identity Paradigms**, 2012, pp. 219-232.

PETRY, L. C. **Estruturas cognitivo-ontológicas dos Metaversos** [2009a]. Disponível em http://www.topofilosofia.net/textos/F_Onto_Metaverso_Port_LCPetry_002.pdf. Acesso em 13 out. 2009.

_____. **A im@gem pensa**: aspectos quânticos da imagem cibernética [2009b]. Disponível em: http://www.topofilosofia.net/textos/F_Onto_Metaverso_Port_LCPetry_002.pdf. Acesso em 13 out. 2009.

_____. **O ciborgue e a arte da hipermídia** [2007]. Disponível em: http://www.topofilosofia.net/textos/F_Onto_Metaverso_Port_LCPetry_002.pdf. Acesso em 13 out. 2009.

_____. **Topofilosofia**: o pensamento tridimensional na hipermídia. 2003. 383f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____; INHELDER, Bärbel. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTUAL, Virgínia; LEITE, Julieta. Da cidade real à cidade digital: a *flânerie* como uma experiência espacial na metrópole do séc. XIX e no ciberespaço do séc. XXI. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 30, p. 99-105, ago. 2006.

PLATÓN. **Obra Completa**. Madrid: Gredos, 2008. (Biblioteca Clásica, IX Volumes).

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção de João Jardim. Rio de Janeiro, 2006, DVD.

PROJETO UCA. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/>. Acesso em 24 de out. 2010.

RAMALDES, Dalva. **Twitosfera: a expansão da ágora digital e seus efeitos no universo político**. Disponível em: http://compolitica.org/internas/pdfs/3Congresso/dalva_ramaldes.pdf. Acesso em: 30 set. 2010.

REALE, Giovanni (1991). **Para uma nova interpretação de Platão**: releitura da metafísica dos grandes diálogos à luz das "Doutrinas não-escritas". Trad. de Marcelo Perine. 14 ed. São Paulo: Loyola. 1997.

REIS, Róbson Ramos dos. **Natureza humana** [online]. 1999, vol.1, n.2, pp. 433-437. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24301999000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2010.

RIBEIRO, José da Silva; BAIRON, Sérgio. **Antropologia Visual e Hipermedia**. Porto: Afrontamento, 2007.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger**: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2005.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. **Revista Famecos** [2003]. Porto Alegre, n. 22. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>. Acesso em: 04 maio 2010.

_____. **Culturas e artes do pós-moderno**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. Trad. Angelo Ricci. In: _____. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 319-356. (Os Pensadores).

SANTOS, Edméa. **A informática na educação antes e depois da Web 2.0**: relatos de uma docente-pesquisadora. Disponível em http://xa.yimg.com/kq/groups/22381381/894709124/name/A_informatica_na_educacao.doc. Acesso em 26 jul. 2010.

SANTOS, Leandro Alves dos. **Tecnologias em rede e a construção de conhecimento**: uso das redes sociais na atividade docente. 2010. 97 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital - Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10997. Acesso em 20 jul. 2010.

SANTOS, Vanice dos; FACHINETTO, Lisiane. Possibilidades para a relação mestre e discípulo.. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings online...** FE/USP. Disponível em: www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100066&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 22 out. 2011.

_____; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

_____. **Em torno do parágrafo 44 de Sein und Zeit**. 1995. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia - Licenciatura Plena). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Decretos e Portarias**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778:legislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193:seed-educacao-a-distancia&Itemid=865. Acesso em: 12 maio 2010.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Trad. Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SERRA, Paulo. **O problema da técnica e o ciberespaço**. Universidade da Beira Interior. 1995/96. Disponível em http://www.bocc.uff.br/pag/jpserra_problema.pdf. Acesso em 20 jun. 2010.

SCHÜLLER, Donaldo. **Origens do discurso democrático**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

SIMPLÍCIO. Física, 24, 13. In: PRÉ-SOCRÁTICOS. **Anaximandro de Mileto**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 47-54. (Os Pensadores).

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New Jersey: Prentice-Hall, 1957.

STANGL, André. O policentrismo cultural nas cidades digitais. In: LEMOS, André (Org.) **Cibercidade**: as cidades na cibercultura. Rio de Janeiro: E-papers, 2004, p. 219-231.

STEIN, Ernildo. **Seminário sobre a verdade**: lições preliminares sobre o § 44 de Ser e Tempo. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Nas proximidades da antropologia**: ensaios e conferências filosóficas. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2003.

_____. **Antropologia filosófica**: questões epistemológicas. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2009.

_____. **Pensar e errar**: um ajuste com Heidegger. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2011.

_____. **A questão do método na filosofia**: um estudo do modelo heideggeriano. Porto Alegre: Movimento, 1983.

TEIXEIRA, João. **O que é inteligência artificial**. Disponível em: http://www.filosofiadamente.org/images/stories/pdf/o_que_e_inteligencia_artificial.pdf. Acesso em: 25 jul. 2010.

TONÉIS, C. N.; PETRY, L. C. The Ontological Aspects of Puzzles into Metaverses. **The Journal of Virtual Worlds Research** [2010]. Austin, v.2, n. 5, p. 3-16. Disponível em: <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/767>. Acesso em: 19 set. 2011.

TURKLE, Sherry. **El segundo yo**: las computadoras y el espíritu humano. Buenos Aires: Galapago, 1984.

_____. **La vida en la pantalla:** la construcción de la identidad en la era de Internet. Barcelona: Paidós, 1997.

TV Feevale - Seminário Internacional de Educação - Sérgio Bairon, 20 de junho de 2010. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=icTYTOD3Rh4&feature=related>. Acesso em: 25 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Colégio de Aplicação recebe 800 laptops.** Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/portaldenoticias/noticias.php?id=3118>. Acesso em 10 set. 2010.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt:** ética & política. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

YAZBEK, André Constantino. **Itinerários cruzados:** os caminhos da contemporaneidade filosófica-francesa nas obras de Jean-Paul Sartre e Michel Foucault. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2010.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
(COORDENAÇÃO E PROFESSORES DO CURSO PEAD/UFRGS)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FACED/PPGUFRGS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo consultado (a) pela pesquisadora Ms. Vanice dos Santos, orientada pela Profª Drª Rosane Aragón de Nevado, sobre a coleta de dados para uma pesquisa acadêmica. A investigação consiste na análise das atividades e comentários postados no webfólio, do Rooda, na interdisciplina Filosofia da Educação. Os dados coletados contribuirão para o Projeto de Tese sobre “o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem”. Salientamos que sua autorização é voluntária. Agradecemos sua colaboração para o desenvolvimento do conhecimento. Esclarecimentos podem ser obtidos pelo e-mail: vanice.santos@ufrgs.br

Solicitamos responder este, através de e-mail, consentindo (ou não) para a coleta de dados no Curso sob sua Coordenação.

Att,

Vanice dos Santos

Porto Alegre, 2010.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
(ALUNOS E TUTORES DO CURSO PEAD/UFRGS)**

Prezado(a), estou desenvolvendo pesquisa na área de educação a distância e gostaria do seu consentimento para (re)ler e analisar os materiais e comentários postados no Rooda. Em pesquisas se faz necessário que os participantes manifestem seu consentimento em colaborar para a mesma. Após ler atentamente o que consta abaixo, dê retorno. Um abraço, Vanice

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU/UFRGS

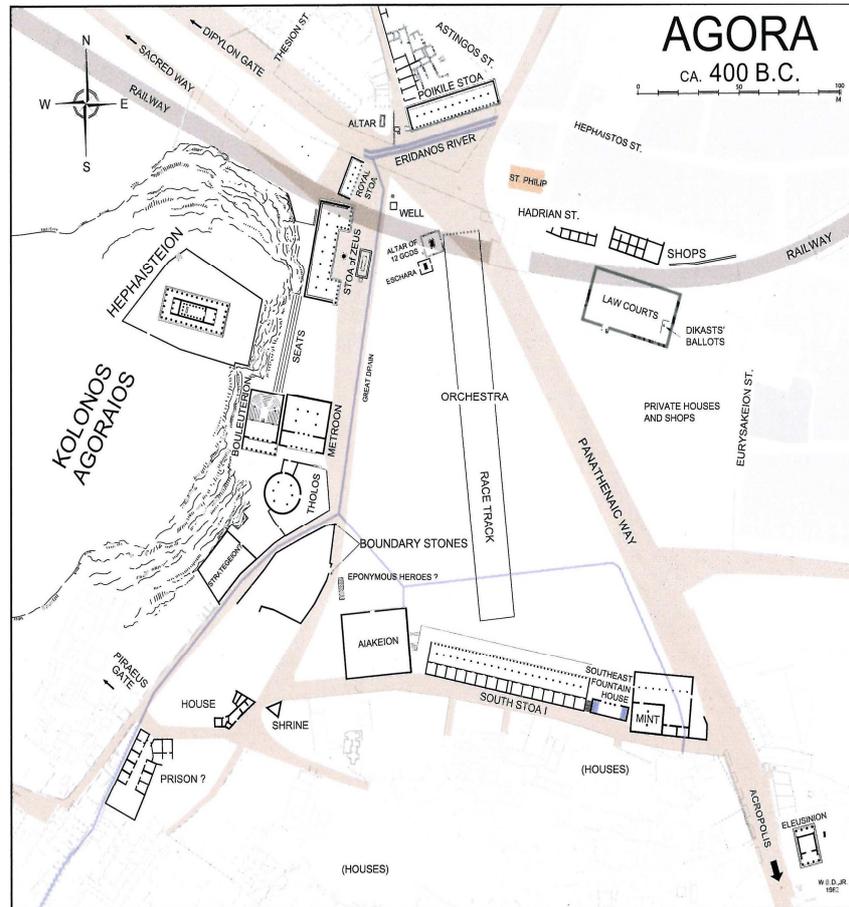
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado(a) pela pesquisadora Ms. Vanice dos Santos, orientada pela Profa. Dra. Rosane Aragón de Nevado, para participar de uma pesquisa acadêmica. A investigação consiste na análise das atividades e comentários postados no webfólio, do Rooda, na interdisciplina Filosofia da Educação. Os dados coletados contribuirão para a tese de doutorado sobre possibilidades pedagógicas do diálogo entre tutor(a) e aluno-professor. Salientamos que sua autorização é voluntária e seu nome será mantido em sigilo. Agradecemos sua colaboração para o desenvolvimento do conhecimento. Esclarecimentos podem ser obtidos pelo e-mail: vanice.santos@ufrgs.br Solicitamos responder este, através de e-mail, consentindo (ou não) para a coleta de dados.

Porto Alegre, maio de 2011.

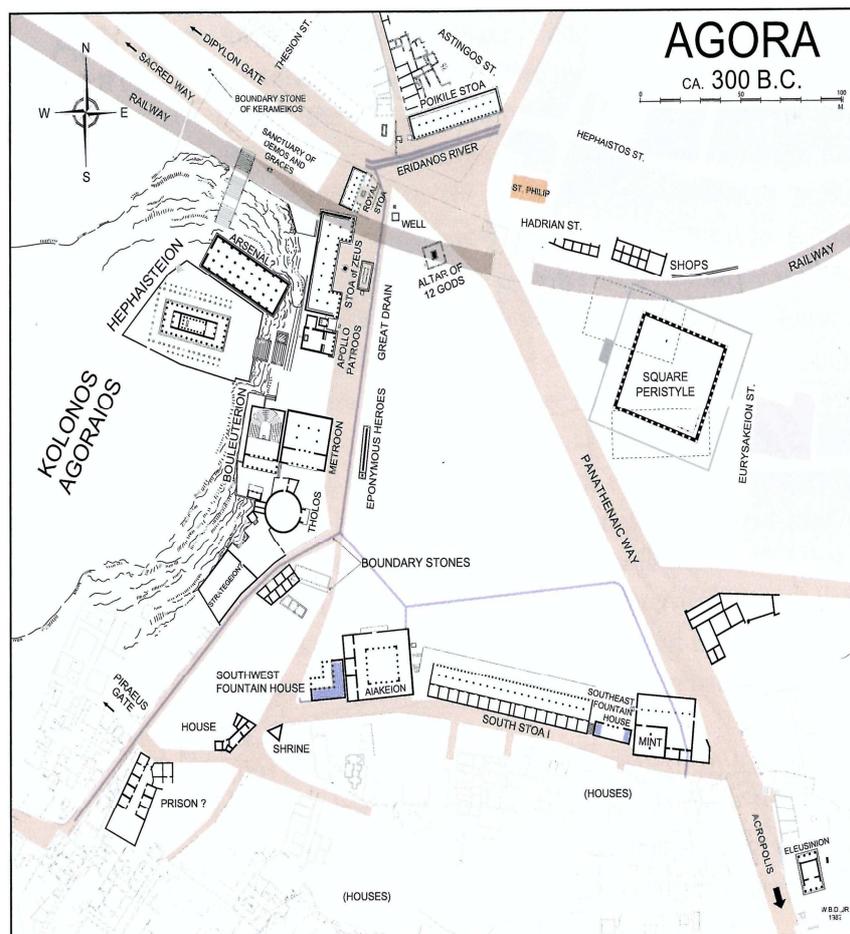
Att, Vanice dos Santos.

ANEXO A - PLANTA DA ÁGORA ATENIENSE (400 a.C.)



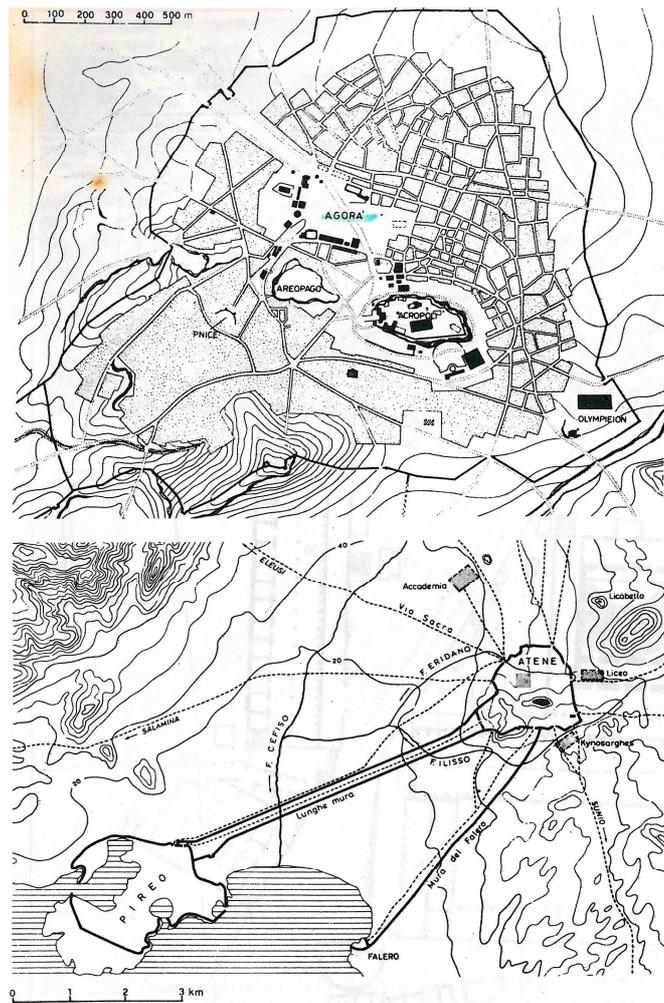
Fonte: Camp (2010, p. 19).

ANEXO B – PLANTA DA ÁGORA ATENIENSE (300 a.C.)



Fonte: Camp (2010, p. 20).

ANEXO C - PLANTA DE ATENAS (TEMPO DE PÉRICLES)



Fonte: Benévolo (1983, p. 104).