

A construção de espaços dialógicos de aprendizagem para uma nova prática pedagógica: formação ou educação a distância?

Carmen Pandini¹, Juliana Raffaghelli²

¹Universidade do Estado de Santa Catarina – Brazil, cpandini@gmail.com

²Università Ca' Foscari di Venezia – Italy

Resumo - Este artigo objetiva evidenciar a problemática da definição de conceitos que se referem às práticas pedagógicas vinculadas a um novo paradigma educativo baseado no desenvolvimento da websocial e da formação complementar em espaços extraescolares. A temática foi desenvolvida nas discussões e análises realizadas entre 2010 e 2011 em um grupo internacional eurolatinoamericano de pesquisa em tecnologias educativas. Centrando-se na problemática do uso da terminologia para identificar práticas realizadas na e através dos espaços virtuais e sua correlação com o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos seus diversos âmbitos. Nesta leitura, triangulou-se como algumas práticas pedagógicas na web se alienam geralmente com práticas tradicionais que simulam os contextos da aula com dominação do discurso docente e na perspectiva institucional única; ao mesmo tempo em que outras práticas poderiam ser identificadas como espaços de participação e construção de conhecimento no qual uma perspectiva dialógica expande o universo simbólico dos participantes. Sem dúvida não existe uma terminologia que distingue estas situações demonstrando a maior parte dos termos usados uma forte ênfase no meio: virtual, eletrônico, online. Assim, este artigo se propõe a um posicionamento crítico relativo a denominação educação a distância, relacionando-a com predomínio de uma didática e acesso ao conhecimento orientado por um discurso docente - para adotar o conceito de formação em rede - um modelo que propõe a construção de espaços dialógicos para uma aprendizagem que tem lugar na perspectiva da conversação.

Palavras-chave – práticas pedagógicas, diálogo, conversação

Abstract - This article attempts to highlight the problem of definition of concepts that can frame pedagogical practices linked to a new educational paradigm based on Social Web last developments. Through a discussion group taken ahead between August 2009 and March 2011, the international eurolatinoamerican group REDES, composed by researchers in educational technologies and distance education, have focused the problem of use of terms that identify pedagogical practices taken ahead within and through virtual spaces; further considering educational developments-read through several disciplines such anthropology, philosophy, cultural and social psychology, sciences of communication). In this reflection, it has been considered how some pedagogical practices on the web are closer to traditional practices that recall traditional classroom settings where

teachers' discourse and institutional perspective dominates all activity; whereas other practices can be certainly identified as spaces of participation and knowledge building, through which a dialogic perspective is enacted and generates the expansion of participants' symbolic universes. Nevertheless, it doesn't exist a terminology that is able to distinguish between the above mentioned diversity, being the adopted terms strongly linked with the means and technologies (virtual, electronic, online). Only in the last years it's possible to see the use of key terms associated with the issue of social interactions in a network. Considering this discussion about notions of education, instruction, formation, inside the french perspective (Lesne, 1977; Honoré, 1980, 1994; Barbier, 1980); brasilian Freire (1980) and considering also the notion of dispositive (Roesler, 2008), this article aims to generate a critical perspective with regards to the denomination distance education -generally linked with a traditional pedagogical practice where knowledge access is dominated by teachers' discourse-; to adopt the concept of networked formation, that gives place to a model which proposal is to build dialogic spaces where learning occurs through conversation.

Keywords - pedagogical practices, dialogue, conversation

1- A perspectiva formativa: tensão conceitual entre “instruir”, “educar” e “formar” e seu espelho nos desenvolvimentos na web

Nos últimos anos se verifica o uso da terminologia que foca, por exemplo, a questão das interações sociais à trama da rede. Com base nas discussões sobre as noções de educar, instruir e formar presentes na perspectiva francófona (Lesne, 1977; Honoré, 1980, 1994; Barbier, 1980), italiana (Margiotta, 2006), brasileira (Freire, 1997) buscamos levantar um posicionamento crítico relativo à denominação educação a distância, relacionando-a com o predomínio de uma didática e acesso ao conhecimento orientado por um discurso docente reflexivo e que adote o conceito de formação em rede - um modelo que propõe a construção de espaços dialógicos para uma aprendizagem autêntica, que tem lugar através da conversação.

O italiano Umberto Margiotta, na perspectiva da formação (formazione), abre um cenário propício para pensar na negociação de interesses, identidades e símbolos. Neste sentido, o projeto que dá forma à ação deve ser entendido como espaço analítico e hermenêutico da prática; sem dúvida é preciso dizer que a reflexão do ator/pessoa em situação de aprendizagem será impossível sem a interação com os outros presentes em um determinado cenário socio-cultural. Tal interação somente será possível através de uma perspectiva dialógica e de transformação da realidade, tendência aberta por Bakhtin (1932-1981) e desenvolvida com eficácia por Freire (1997) que defende que o processo de formação é sustentado por uma dialogicidade permanente, permitindo aos aprendizes pronunciar o mundo, que mediatizados pelo mesmo, para que possam

entendê-lo, decodificá-lo e intervir sobre ele para transformá-lo (Freire, 1971, 1997, 1999).

Nessa tendência, a formação se distancia da educação porque propõe um espaço de estruturação do novo, de produção e não de reprodução, com uma lógica que indica polos instrução/educação. Segundo Margiotta (2006):

Formar, educar, instruir e ensinar constituem as quatro estruturas-chave da experiência humana. Trata-se de estruturas que, no curso dos séculos, têm sido entendidas com aparelhamentos distintos que se relacionam e se triangulam com outros referentes da vida social, econômica e cultural. Estes quatro polos se converteram em problemas centrais do desenvolvimento, que é compatível com a sociedade global e complexa como a atual dentro sob uma perspectiva de lifelong learning. (em desenvolvimento). Não é mais patrimônio da natureza e sim da cultura, quer dizer, um artifício que busca no valor transformador e produtivo dos sistemas de significação e ação (das quatro estruturas) a individuação das questões de sentido dentro das que podemos orientarmo-nos e obter o valor adjunto aos atos da cotidianidade. (Tradução das autoras).

Nessa perspectiva, para poder usar o potencial dos quatro polos será necessário aprender a contextualizá-los. Será necessário, também, prestar atenção à rede de significados, de manifestações e de referenciais institucionais e simbólicos, assim como organizativos que, ao longo da história os homens assumiram seja ao educar, que ao instruir, ao ensinar e, por último, ao formar.

Refletindo sobre as definições dadas por Margiotta temos as seguintes dimensões:

- Educar, em relação às suas raízes etimológicas e antropológicas significa guiar, conduzir através de. O polo educação se constituiu historicamente como a base que permitiu gerações inteiras a desenvolverem-se em relação a uma determinada matriz de valores culturais, que define a identidade, não como aspecto do saber, nem do fazer, mas do saber ser pessoa em um contexto.
- A ideia de “instruir” nos remete a pensar no sentido de “preencher, transmitir, dar a alguém conhecimentos específicos. Portanto, se afirma como condição *sine qua non* para a reprodução de um sistema social, que faz referência a uma estrutura de poder. As noções que atravessam a “instrução”, são a de organização de saberes, de institucionalização, de ensino. A instrução no está necessariamente integrada ao desenvolvimento integral da pessoa, porque sua meta final é a de adestrar, de “domesticar” mentes e corpos para um determinado sistema social.
- A formação se define como o processo de “dar forma a ação”. Em nossa civilização, o termo possui esta conotação por uma força explicativa de

grande importância, quando se relaciona com todas as atividades de criação e expressão de mudança social. Na história, a formação está ligada a expressões culturais (música, dança, coro), e de trabalho ou artesanais (formação de ofício); nos últimos anos, adquire também o valor de dispositivo de mudança organizacional, que incluem ações de capacitação de pessoal em processos de reengenharia, que na emergência da modernidade ocidental singulariza-se como movimento de racionalização e de autoorganização do sujeito com relação a campos de responsabilidade, por um lado, e de êxito, por outro, considerando a integração de todas as áreas de geração de significado da vida cotidiana.

Diz Margiotta (op.cit.), que é por esta via de significado, aberto pela formação que se sublinha cada vez mais o saber, a relação com o outro, o contexto social de referência, ao dar forma às ações. É uma força que supera a simples categoria subjetiva na pluralidade de diferentes intencionalidades operantes, que se abrem à reciprocidade e à coexistência plural de diferentes universos de significado que cooperam ao desenvolvimento da vida de todos. (Tradução das autoras). Com o polo formar, a investigação em Ciências da Educação extrapola os limites autoimpostos, parando na educação de base para chegar à dimensão pós-moderna e pós-fordista da aprendizagem ao longo de toda a vida.

Concluindo com Margiotta (2010), entende-se que “é assim que a história dos povos e das mentalidades - a microfísica do poder, se constroem como história formativa”. Emerge, portanto, que o conceito amplo de educação, assim como o mais estreitos conceito de instrução na sociedade da aprendizagem, deveriam ser superados pelo conceito de formação enquanto lógica de negociação de espaços institucionais líquidos para se chegar às estratégias de intervenção formativa que se propõem como dispositivos seja de construção da identidade ou de micro mudança social.

A formação, como se pode inferir, se baseia fundamentalmente no diálogo que se opera entre os atores envolvidos no processo de construção para a negociação de papéis, funções, ações e simbolização de uma realidade em constante mudança. Se alinharmos ao discurso formativo o debate sobre a revolução dos processos de aprendizagem que o desenvolvimento da Web está aportando, como espaço que se propõe aberto à livre interação entre usuários e, por conseguinte, criação de conteúdos (Downes, 2005; Bonaiuti, 2006; Seely Brown & Adler, 2008; Rothen, 2009) , se obtém a crucial importância dos processos de participação interação comunicativa em espaços compartilhados. Essas hipóteses já foram antecipadas na Pedagogia de Paulo Freire (1971) como educação que evita a narração ou o discurso docente unilateral, a que podemos chamar de conversação formativa: uma distribuição equitativa de tempo de interação, símbolos, significados que levam à equitativa representação de cada sujeito envolvido em um processo formativo, no reconhecimento da paridade da dignidade de cada docente-aluno, que vai na direção à reflexão de Jesús Martín-Barbero (2000), o qual considera que, na atualidade, os saberes socialmente mais valiosos não passam necessariamente pela

escola, nem consideram as orientações que tal instituição possa dar para circular pela sociedade gerando valor.

Contudo, essas afirmações devem se fundamentar, seja em uma coerência conceitual e terminológica, que na existência de práticas coerentes com as mesmas. O ponto de partida das autoras desse trabalho, é a clara observação de diferenças substanciais entre as práticas pedagógicas na web e, fundamentalmente, e diferenças terminológicas que não chegam a esclarecer qual é o estatuto de referidas práticas em relação aos verdadeiros processos de diálogo e construção de conhecimento, então as questões são: Qual seria a meta desejável segundo a teorização das Ciências da Educação? A que tipos de ambientes de aprendizagem se faz referência quando se fala de Educação a Distância? Porque se usa, indistintamente, os termos “E-learning”, “Online learning”, “Educação Virtual”? Porque nos últimos anos se verifica o aparecimento de neologismos como “Net-based Learning”, “Aprendizagem na Web Social”, “Networked Learning”?

Essas são algumas perguntas que tem orientado o debate do grupo de pesquisa inseridos no Projeto REDES, na temática Formação em Rede que tem tendo como primeiro objetivo o levantamento de um consenso terminológico para, justamente, poder dialogar com os pesquisadores provenientes de diferentes realidades institucionais e nacionais, sobre o fenômeno da construção de identidades e de mudanças sociais e na web, através da interação formativa.

2 – Da web 2.0 da cibercultura à cidadania digital: os lugares habitados da rede.

Parte-se da hipótese que, hoje, lugar comum é quando se adotam tecnologias educativas, e que a dinâmica e o potencial da interface online são que permitem ao professor superar a prevalência da pedagogia de transmissão. Parece que tal interface da Web propõe a evolução em uma arquitetura de trajetórias que cria oportunidades para gerar conjuntos de novos significados, animando aos docentes e alunos a participar ativamente como coautores de um processo de construção de conhecimento. Mas como chegar a esta hipótese?

Para poder tomar uma posição crítica e de aprofundamento da mesma, o ponto de partida da reflexão tem sido o de uma necessária análise do processo de mudança do *medium*, ou seja, da Web, considerando o impacto social e antropológico que este desenvolvimento iniciou. Se até poucos anos as interações humanas que fluíam e ficavam em um espaço social simbólico, sendo “cristalizadas” nas obras humanas e na tecnologia (principalmente o conhecimento acumulado em texto), os instrumentos dinâmicos da Web foram multiplicando as oportunidades de interconexão social e a complexidade dos ambientes socioculturais em uma fórmula de hibridação entre real e virtual. Esta inicia uma nova lógica comunicacional, como destaca Silva (2003) ao refletir sobre uma educação para a cidadania mais próxima

do contexto econômico-tecnológico, cujo objetivo não é mais a produção industrial, acompanhada pelos meios massivos; na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção, um novo paradigma de socialização tem seu lugar. Computadores e internet definem parte desse ambiente de informação, porém é a nova lógica computacional que toma o lugar da distribuição de saberes das massas ao indivíduo, aos nichos de rede específicos. A internet teve sua primeira apresentação ao público em 1992, e desde esse momento o desenvolvimento tem sido contínuo e exponencial. A primeira geração da web tinha ainda a forma de um espaço de “arquivo” similar a uma biblioteca, alguém carregava de dados, e logo os usuários iam descarregar aquilo que parecia mais significativo.

A leitura hipertextual vai gerar uma primeira quebra ao “brainframe” (De Kerckhove, 1993), transformando a mente humana, a inteligência que viaja da dimensão temporal e sequencial da leitura à aproximação espacial e holística necessária para navegar o hipertexto. Nasce então os primeiros espaços de interação, frequentados principalmente por jovens, com as salas de chat como primeiro expoente e fórum online, que geram comunidades de “ciberculturas”, assim denominados por caracterizar uma cultura particular, uma tribo digna de estudos etnográficos (se denominam termos como a ciber-antropologia e cibercultura durante os anos 90, cfr. Turkle, Sh, 1996). A tendência se confirma na metade dos anos 90, dando início ao novo século com um fenômeno completamente novo: a facilidade de acesso à Internet que se difunde, a velocidade que se amplia com a chegada e difusão do broadband, das experiências pioneiras de de.li.ci.ous (tag de sites web de internet online), Flickr, Messenger, chat, email; Wikipédia blogspot, splinder, wordpress, Google, a difusão do *YouTube*, por mencionar somente alguns exemplos, as portas estão abertas para criar e compartilhar conhecimentos, para se converter em autor de si mesmo, para “representar” num modo espetacular uma própria identidade online. Nasce então à web 2.0.

O sentido não mais será criado por um autor reconhecido como especialista, que impõe de maneira vertical o conhecimento gerado por ele: seja este discutível ou não, ao ser “publicado” se reconhece um status de sentido “vertical” de autoridade intelectual. É o usuário da web que escolhe, gera suas próprias sequências de aproximação ao texto e às imagens na leitura hipertextual. Mas também que copia, cola, completa, publica, comenta, envia se convertendo em editor de si mesmo, e no melhor dos casos, pertencendo a uma rede, gerando conhecimento que será usado por outros em sequência de interação contínua. Para interpretar esta complexidade é necessário referenciar significados compartilhados, que se criam associando “etiquetas”, as quais por sua vez, criam a possibilidade de uma meta-descrição de documentos, intervenções, post, materiais de áudio e vídeo na rede.

Este leitor hipertextual, esta pessoa que se assomava à web dos anos 90, o fazia sozinho. Quando o leitor se converte em autor, um autor que coloca seus

próprios hiperlinks na rede e os abre a outras pessoas que podem comentar, pegar parte destes textos e se apropriar: o resultado é um híbrido cognitivo-social, um sentido que não está nem na mente de um indivíduo, nem na mente do outro, senão entre ambas. Um conhecimento distribuído e situado, portanto. (cfr. Seely Brown, J., Duguid, P. 1991).

Os usuários da rede se transformam de *downloaders* em *uploaders*, autores, identidades que circulam em um mundo paralelo, dando lugar ao Learning 2.0 (Downes, 2005; Bonaiuti, 2006); ou seja, uma maneira de aprender onde o conteúdo é criado e distribuído de um modo diferente. Ao invés de ser composto, organizado e “empacotado” institucionalmente por especialistas disciplinares, o conteúdo seria simplesmente etiquetado por quem o cria e seguido por eventuais interlocutores em uma comunidade de prática, através de instrumentos como blog post ou *podcasting*. O conteúdo seria, assim, diretamente agregado por estudantes, usando sistemas RSS pessoais ou aplicações similares para o *bookmarking*. A arquitetura não linear de autoria na web se converte em textos tridimensionais dotados de uma estrutura dinâmica que os faz de maneira interativa manipulados pelos usuários na rede.

Nas palavras de Silva (2003, p. 100-105),

Os fundamentos da interatividade podem ser encontrados nas disposições, em sua complexidade dos meios de comunicação online. São basicamente três: a) a participação-intervenção: a participação não é só responder “sim” ou “não” ou escolher uma determinada opção, tem que mudar a mensagem, b) a bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é a produção conjunta da emissão e recepção, é a co-criação, a codificação e decodificação de dois polos, c) a capacidade de intercâmbio: implica na comunicação uma multiplicidade de redes de articulação das conexões e o livre comércio, associações e significados.

Todas estas operações, que deixam um espaço de liberdade enorme, inusitado, na web social, convertem-se a si mesmas em oportunidade de reflexão sobre a responsabilidade social: arquivar e recuperar dados através de uma pesquisa na rede com conotação semântica, de criação de sentido. Eis que aqui, a questão da presença na rede deixa de ser um registro, uma topografia de acessos, e passa a ser uma presença social com uma identidade própria, próxima ou distante da identidade real, a qual lhe deu origem: um perfil de presenças em espaços virtuais, em ambientes de aprendizagem, de jogo, de comunicação. Esse perfil merece obter a categoria de uma cidadania digital (cfr. Maistrello, 2007). A cidadania digital deve ser exercida através da "*netiquette*", no sentido de que o participante do mundo Web 2.0 começa a compreender que a conduta indesejada na rede destrói toda possibilidade colaborativa (o incômodo, a agressividade comunicativa, o cancelamento de conteúdos, a publicação de informações apócrifas), e com isso, a existência dos sites que o cidadão virtual deseja habitar. Como pensar, por exemplo, a existência da Wikipédia e o fruto imenso, que esta matriz de conhecimento compartilhado mundialmente gera aos seus usuários, se a construção, cujo único controle, a ética colaborativa dos participantes, estivesse viciado por atos

inescrupulosos de falsificação.

O novo cidadão virtual sabe que talvez seja a oportunidade de uma nova forma de exercício do poder: uma democracia virtual cuja guia é a qualidade de conhecimento compartilhado, o poder distribuído entre os nichos da rede e a própria responsabilidade em dar vida às lógicas colaborativas e criativas, que atuam fundamentalmente através de espaços de diálogo, aparecendo a Web como potencial espaço simbólico e semiótico de construção de cultura com impacto nas identidades dos indivíduos que participam na mesma, num sentido formativo. (Wegerif, 2009).

3 – Uma visão crítica da Web como espaço formativo: questões de precisão terminológica

Afirmar que a Web oferece um ambiente privilegiado para uma perspectiva formativa, no entanto que baseado nas múltiplas interações comunicativas que o ambiente virtual promove por si só, parece uma operação lógica e, em efeito, como foi demonstrado anteriormente, se proclama a chegada de uma nova era de cidadanias digitais, ativa e abertamente participantes nos territórios virtuais.

Podemos assim dizer que a concepção pode ser dialógica e interativa quando supõe participação, intervenção e a possibilidade de criar, ou seja, implica coautoria (Silva, 2003). O conteúdo não está indicando um pacote de informação, senão o material de base para a intervenção e o intercâmbio, operações que se baseiam nas capacidades de atuação e dos usuários. A comunicação não é unidirecional, senão bidirecional, já que permite a recepção e troca.

No entanto, poderíamos opor uma visão crítica a este tipo de consideração cuja base é conceitual, e não empírica. As cidadanias digitais, participantes num espaço livre e inclusivo, poderiam ser, na perspectiva deste artigo, uma mera utopia, nem sempre realizada na prática até o momento em que não se prefira o conceito de espaço educativo dialógico ao conceito tecnológico (a aprendizagem com uso de ambientes virtuais).

Em primeiro lugar, parece necessário verificar algumas questões de ordem terminológica, que nos levam a compreender as práticas in situ.

De modo geral, a pesquisa sobre os processos de aprendizagem em ambientes virtuais se apoia nas seguintes tradições de pesquisa, que enfatizam a maior participação e a perspectiva dialógica:

- Cibercultura / Formação da Identidade em Rede (Levy, 1994; Turkle, op.citt), linha que compreende os desenvolvimentos relacionados às mudanças nos processos de conhecimento da realidade, de socialização e de construção da identidade a partir do surgimento e posterior explosão da Web.
- Importância para a atividade do aluno (Sócio construtivismo, Teoria da Atividade, Aprendizagem Social; Vygotsky, 1972 -2005-, Engestrom, 1991,

2008, Seely Brown & Adler, 2008) em processos de cognição e aprendizagem que ocorrem no meio sociocultural, do qual, como se indicava no ponto precedente, o espaço virtual é um.

- Importância das redes de colaboração na construção de conhecimento como comunidades de aprendizagem virtuais (Gunawardena et. Al, 1997, Palloff & Pratt, 1999, Garrison & Anderson, 2003), linha de pesquisa que explora a constituição de comunidades que interagem quase predominantemente online, com fins de aprendizagem - para diferentes níveis, desde o conhecimento de conteúdo até o desenvolvimento de habilidades complexas, como a pesquisa e a solução de problemas profissionais.
- Do modelo curricular ao modelo de acesso ao conhecimento (Lemke 2005), o Learning 2.0 (Downes, op.cit.), linha que explora os processos de desenho educativo, que passam da centralização em processos de ensino à centralização nas perspectivas de aprendizagem que permite o simples acesso a conteúdos digitais e a redes sociais online.

Como observamos nesta breve referência às perspectivas teóricas de diferentes disciplinas, é evidente que existe um contínuo efeito de interação entre tecnologia e reflexão pedagógica, que cria o campo para supor uma mudança sócio-educativa, onde a dimensão de participação e construção em universos simbólicos negociados, cuja realização se dá na Web, no texto híbrido gerado por milhões de interações e na geração contínua de objetos que comunicam, desde seus autores em linguagens de multimídia, aparece como central.

Isso, em nenhum caso, explica as condições de equidade de representação nestas “teias de aranha” de sentido; de fato, existem numerosos casos de ausência, de *lurking* de usuários que poderiam efetivamente indicar lógicas de poder ainda mais sutis que as que se jogam em relações presenciais, não consentindo a verdadeira tensão de diversidades que permite a criação de um espaço dialógico.

Uma primeira exploração terminológica nos colabora com um cenário de incertezas que indicam justamente visões muito diferentes sobre a célebre “participação” do aluno em processos de aprendizagem social.

A partir do debate intenso entre os meses de Agosto de 2009 a Marco de 2011, no interior do grupo de pesquisa REDES (Formação em Rede), constituído por quatro pesquisadores brasileiros, três argentinos e um italiano, aparece como primeiro efeito do intercâmbio de conceituação da prática de formação em ambientes virtuais, ou seja, ao falar do próprio lugar como formadores e pesquisadores na rede, uma consistente divergência terminológica também emergiu. Parece que todo o grupo se dedica aos mesmos fenômenos, porém a terminologia adotada é diferente e substancialmente divergente. A partir dessa discussão, emerge, então:

- De maneira geral a denominação “EAD”, Educação a distância, parece fazer referência de um modo muito amplo a todos os processos de aprendizagem com uso de ambientes virtuais, mas retomando definições, ela se refere

principalmente ao meio e ao processo de design instrucional. O processo educativo nesta concepção é organizado por um especialista, que atualiza qualquer meio telemático para, justamente, mediar a situação comunicativa que existe na sala de aula. O grupo conclui que, neste tipo de denominação, se enfatiza a democratização e o acesso, o conceito mesmo indica claramente a direção de uma centralidade do processo de ensino, da atividade do docente sobre a atividade, além de tudo colaborativa, em grupos ou comunidades, dos estudantes.

- Sucessivamente, a análise do uso na literatura dos termos E-Learning, *Online Learning* e *Net-based learning* (nesta ordem de frequência de uso), indicam uma forte ênfase entre o meio e o processo de aprendizagem por interação com um conteúdo. No debate, se aprofunda sobre a presença e utilidades das chamadas plataformas *e-Learning* (ou Learning Management System) que por enquanto podem ser *Open Source* ou sistemas proprietários, indicam uma direção de estruturação, sempre por parte de um especialista, aos arredores da aprendizagem e comunicação entre alunos, com uma atividade social que nem sempre pode se dirigir a objetos simbólicos que melhor representam os interesses pessoais, sociais e culturais que contextualizam um processo de aprendizagem situado e autêntico.

- O grupo traz à discussão uma série de novidades sobre a temática, considerando que só nos últimos anos se enfatiza a necessidade de atividade social e emotiva, surgindo termos como *Networked Learning* (Aprendizagem em Rede), que indicam a presença de atividades em comunidades de aprendizagem/prática que se servem da Web como necessidade para dar curso a relações complexas, de natureza global-local.

Esta primeira exploração realizada pelo grupo de trabalho leva a pensar na necessidade de contribuir com maior especificidade no debate sobre a formação em rede, considerando uma convergência terminológica, que ajude o encontro das diferentes disciplinas (das quais os pesquisadores estão envolvidos, como a pedagogia, a psicologia, a psicanálise, a antropologia e as ciências da comunicação), quanto à construção de uma perspectiva crítica das práticas pedagógicas na Web, sem a fácil referência ao imaginário da Web da participação que circula entre nós, tal e como temos posto em evidência no parágrafo anterior.

Essa breve contextualização pretende trazer à tona a desconstrução, mas também uma reconstrução conceitual capaz de permitir colocar em evidência um aspecto central da educação a distância, que entendemos ser ainda muito complexa quando se trata da relação pedagógica. Essa não pode estar separada da reflexão antropológica, social e pedagógica, mas porque precisaria de uma atenção com relação ao processo de formação, considerados os elementos estudados nesse projeto... de continuidade, de inovação e diálogo constante.

Assim, também no lugar da transmissão, o professor deveria propor a construção de sentidos múltiplos de conhecimento, ao oferecer diversas

possibilidades, que se abrem quando os elementos são conduzidos pelos estudantes de modo interativo. No entanto, a partir do debate, se assegura a possibilidade de significados livre e plural, sem perder de vista a sua coerência, com relação a um posicionamento crítico de significados que se abre para ampliações; neste sentido existem mudanças sobre o conhecimento de base que os alunos efetivam.

A análise do contexto estudado, permite compreender que em um determinado espaço virtual de aprendizagem, em que um grupo de pessoas se encontram para serem formadas em certa temática (desde conhecê-la até aprender a operar com as tramas dos saberes e práticas associadas a ela), se caracteriza por um processo pedagógico, que se nutre de elementos educativos, inclusive quando pretende se libertar do controle do tempo escolar ou das regras clássicas do uso da linguagem. Neste sentido, na relação aluno-docente, ou melhor, tutor online-participante, o sentido da hierarquia da institucionalidade educativa segue estando presente ainda quando se promove a construção de sentidos interativamente.

Antes que nada, impera o uso da linguagem, em suas diferentes dimensões e características, com suas distintas modalidades de enunciação: nesse processo se constrói texto, no sentido mais amplo deste termo; um texto particular, em base e formas específicas de comunicação, com uma base fundamental na linguagem híbrida (Constantino, 2002), e nos últimos anos, com o desenvolvimento da Web 2.0, com incorporações de imagens, vídeos, áudios, de maneira composta neste texto.

Se a participação se dá por meio dessa trama textual multimodal, então a “presença” dos participantes se inscreve através de uma série de habilidades comunicativas para formular suas mensagens neste novo meio, que prescinde de uma série de habituais mecanismos de comunicação, como o gesto imediato (ainda que possa ser incluído por vídeo) que evidencia emoções essenciais no processo comunicativo. Paloff e Pratt (2004) afirmam que professores e alunos desenvolvem uma “personalidade eletrônica”, no entanto, dependem de algumas habilidades para se manter em um ambiente de convivência e reciprocidade. Entre elas se destacam: desenvolver a competência para manter um diálogo interno e formular respostas, saber elaborar um conceito interno de privacidade, lidar com questões emocionais sob uma forma textual, construir uma imagem mental de seus companheiros durante o processo de comunicação, e se sentir presente no âmbito online através da conversação, personificando os desejos e os sentidos do que se comunica e/ou negocia.

Tal parece que a estrutura dialógica de um espaço virtual não é imediata, senão que requer uma pressão psicológica, social e cultural específica que antecede o dispositivo tecnológico, se bem que aquele permite – cada vez mais – a riqueza da ação comunicativa (como indicávamos, por meio da multimodalidade e midialidade). É aqui que nossa formulação encontra a perspectiva Bakhtiniana da dialogicidade, segundo a qual a construção de uma imaginação dialógica (e daqui, de um espaço dialógico) não é a mera situação de estar preparado ao diálogo; em troca, se trata

de imaginar-se incompleto, enquanto a construção de si mesmo se dá através de múltiplas vozes, somente se concretiza na presença imaginária do outro, presença imaginária que gera a condição de dialogicidade do texto e do contexto.

Tomando, nesta linha, a concepção de Freire (1997), é mediante uma relação dialógica e dialética que professor e aluno estabelecem a centralidade da dimensão do conhecimento, no sentido de aceitação do outro, de interação e de subjetividade, com um sentido de pertence. Freire considera que a ação dialógica é indispensável no ato de conhecer. O processo dialógico-discursivo se abre no sentido de “ser e estar” no mundo e “no grupo”, criando conexões sociais e representações entre os integrantes, e criando também significados negociados, tendo em consideração as relações e os sentidos entre este homem e este mundo. L. Vygotsky (2005, p.181) define o sentido e o significado como:

[...] a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera seu sentido. O significado permanece estável a medida de todas as alterações de sentido.

Deste modo, as diferentes linguagens tecem um processo de comunicação que se produz quando os indivíduos se encontram, trocam ideias e interagem, participam de um processo compartilhado, o que os caracterizam como sujeitos interagentes e a conversação está no centro do processo de construção de sentidos – por estabelecimento da relação si para si – de si para o outro.

Nesse estudo, emerge que a relação dialógica reside a busca das inúmeras respostas sobre a compreensão da realidade física e virtual, mas além das tecnologias que dão suporte a distância ou presencial. Porque a dialogicidade se realiza reciprocamente, dando vida à rede social, que vive melhor baseada num dispositivo tecnológico que aumenta exponencialmente as possibilidades de contato para dialogar com o outro. Porém, a rede tecnológica, desde a leitura que aqui estamos fazendo, não se antepõe à rede social. Ambas devem ser reconhecidas como um conjunto de sentido talvez indivisível.

Então, esta análise conceitual, realizada pelo grupo REDES, considera essencialmente a dificuldade, a construção não imediata de espaços dialógicos na Web, que permitam uma verdadeira perspectiva formativa.

4 – Conclusões e recomendações de pesquisa: da análise de interações na Web para a desconstrução de “histórias de participação”

Para o grupo de pesquisadores, que através do projeto REDES, se debruçou a debater sobre a própria identidade e prática da formação em ambientes virtuais, a busca de uma clareza terminológica que permita se identificar num modelo de intervenção profissional, leva necessariamente a um passo sucessivo de análise

empírica.

Considerando que a formação, como indicamos, tenciona universos incomensuráveis de sentido enquanto as diversidades culturais e de identidades, que se aproxima para dividir um espaço de criação e “autoconstrução” (Beck, 2008), o diálogo fundado na intensa interação, apareceria como instrumento crucial a caminho de um dispositivo formativo.

Disso resulta que a análise crítica de interações em um ambiente virtual de aprendizagem, poderia justamente contribuir com maior evidência sobre a situação antes descrita, quer dizer, de potencialidade – em alguns casos – da Web para potencializar uma educação dialógica (que propõe ao centro o conceito de aprendizagem como conversação) ou de coerção e excessiva presença de uma voz única, representante de processos de poder institucional e sociocultural, não obstante no meio utilizado.

Segundo as autoras desse artigo, esse tipo de análise requer em qualquer caso um processo de desconstrução de posicionamentos e de símbolos presentes num espaço formativo na Web, composto por: interações entre docente/formadores e alunos; interações entre alunos; interações entre conteúdo digital e sujeitos envolvidos; processos de elaboração do conteúdo digital (que implica em processos de design instrucional).

Por fim, cabe salientar que uma consistente parte da literatura se dedicou nos últimos dez anos para reforçar a concepção da Web como espaço de participação, de horizontalidade de relações, de igualdade e de relações construtivas, o verdadeiro impulso de relação que leva a construção de um espaço dialógico, tanto que permite a equitativa representação simbólica da diversidade em contínuo impulso de intercâmbio. Entretanto, está também em contínua incorporação da alteridade (Habermas, 2003), que requer um esforço sustentado por docentes e alunos na negociação de sentido, a qual parte de uma ação de “tomada de consciência” do próprio posicionamento subjetivo nessa micro realidade que representa o espaço formativo, para poder levar a cabo uma conversação formativa.

Referências

- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In M. Holquist. The dialogic imagination: Four essays. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBIER J.M. Situation de travail, poursuite d'un projet de Formation et procès de transformation personnelle, 'Revue Francaise de sociologie', XXI, 1980.
- BONAIUTI, G. E-learning 2.0, Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale. Trento: Erickson, 2006.
- CONSTANTINO, G, El análisis del discurso en la Investigación Educativa y en la Enseñanza Escolar in G.D.Constantino, Ed., Discurso Didáctico. Perspectivas de

- Análisis para entornos presenciales y virtuales, Buenos Aires: Isla de la Luna, 2006.
- DE KERCKHOVE, D. (1993) Brainframes: mente, tecnologia, mercato, Bologna: Baskerville, 1993.
- DOWNES, S. Elearning 2.0. eLearn Magazine, 2005. <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?article=29-1§ion=articles> acceso il 23/3/2010.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, No. 7/8, 14-15, 1991.
- ENGESTRÖM, Y. The Future of Activity Theory: A Rough Draft, Keynote Lecture, ISCAR Conference, San Diego, Settembre 8-13, 2008.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- GARRISON, R., ANDERSON, T. E-learning in the 21st century. A frame work for research practice, London & New York: Routledge Falmer, 2003.
- GUNAWARDENA, C., LOWE, C., & ANDERSON, T. Analysis on global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. Journal of Educational Computing Research, 17(4), 397-431, 1997.
- HONORÉ B., Pour une pratique de la Formation, Paris: Payot, 1980.
- HONORÉ B. Vers l'oeuvre de formation, Paris: l'Harmattan, 1994.
- LEMKE, J., «Intertextuality and Educational Research», in: N. Stuart-Faris & D. Bloome, D. Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research, Charlott, NC: Information Age Publishing, 2005.
- LESNE, M., Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris: PUF, 1977.
- LÉVY, P. L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio. Milano: Feltrinelli, 1994.
- LIU, Y., Designing quality online education to promote cross-cultural understanding. In A. Edmundson (Ed.) Globalized e-learning cultural challenges (pp 35-39). London: Information Science Publishing, 2007.
- MAISTRELLO, S. 2007, La parte abitata della Rete, Milano: Tecnologie Nuove.
- MACLUHAN, M., Fiore, Q., The Medium is the Message, Random House; reimpresso por Gingko, 1967, 2000.

- MARGIOTTA, U. , Pensare la Formazione. Roma: Armando Editori, 1997.
- _____. Pensare la Formazione: Strutture Esplicative, Trame concettuali, modelli di organizzazione. Milano: Bruno Mondadori, 2006.
- _____. Perché una teoria della Formazione? Comunicación personal del autor en la plataforma REDES, inédito, 2010.
- MARTÍN-BARBERO, J. “Ensanchando territorios em comunicación/educación” . En: Palloff, Rena; Pratt, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PALLOFF, R., & PRATT, K. Building Learning Communities in Cyberspace. San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1999.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C; Computer support for knowledge-building communities. Journal of the Learning Sciences, 3, pp265–283, 1994.
- SILVA, M. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- SEELY BROWN & ADLER, Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. EDUCAUSE Review, vol. 43, no. 1. January/February 2008, p. 16–32.
- SEELY BROWN, J., DUBUID, P., Apprendimento nelle Organizzazioni e Comunità di Pratiche, verso una visione unificata di lavoro, apprendimento ed innovazione, in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, Ed. ,1995, “I contesti Sociali di Apprendimento”, Milano: LED Ed, 1991.
- TURKLE, SH. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet, Simon & Schuster; trad. it. La vita sullo schermo, Milano, Apogeo, 1997, p.414, 1996.
- VYGOTSKY, L.S; Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WEGERIF. R. Dialogic, Educational and Technology: Resourcing the Space of Learning. New York: Springer-Verlag, 2009.