



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Organização
Edméa Santos
Lynn Alves



EDUCAÇÃO *ON-LINE* COMO CAMPO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Potencialidades das interfaces digitais

Edméa Oliveira dos Santos

Introdução

O texto aborda a educação *on-line* como campo de pesquisa-formação na cibercultura. Concebe o processo de ensinar e aprender a partir do compartilhamento de narrativas, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais concebidas como dispositivos de pesquisa-formação.

As interfaces digitais incorporam os aspectos comunicacionais e pedagógicos, bem como a emergência de um grupo-sujeito que aprende enquanto ensina e pesquisa e pesquisa e ensina enquanto aprende. A educação *on-line* e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica onde são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos sujeitos.

As TICs e suas potencialidades na educação *on-line*

A emergência histórica das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) vem possibilitando inúmeros mecanismos de processamento, armazenamento e circulação de informações e conhecimentos variados. Tal emergência vem provocando mudanças radicais nos modos e meios de produção e de desenvolvimento em várias áreas da atividade humana, dentre elas transformações dos clássicos processos de comunicação, sociabilidade e também de educação e aprendizagem.

A cibercultura é o cenário sócio-técnico onde esses processos vêm se instituindo. A convergência de mídias e linguagens, a emergência do computador conectado (CC), a liberação do pólo da emissão e sua hibridação com o pólo da recepção, a emergência de tribos e de comunidades virtuais de aprendizagem na cidade e no ciberespaço são apenas algumas características que ilustram a cibercultura como um fenômeno sócio-técnico que, como tal, não pode ser apenas analisado como uma questão de infra-estrutura tecnológica, mesmo reconhecendo que esta seja uma das suas principais dimensões.

Sem a infra-estrutura tecnológica a cibercultura não existiria e não se desenvolveria. Por outro lado, sem a emergência dos fenômenos da cibercultura, em suas diversas formas de sociabilidades, a infra-estrutura que cresce e se transforma a cada dia também não se desenvolveria. A relação entre a infra-estrutura tecnológica e os fenômenos da cibercultura é recursiva e implicada. Muitas são as soluções tecnológicas que emergiram a partir da necessidade dos sujeitos que habitam o ciberespaço e que coletivamente fazem cultura, ou seja, a própria cibercultura. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são um exemplo concreto. Formados geralmente por um conjunto de interfaces de comunicação síncronas e assíncronas (fóruns de discussão, salas de bate-papos, diários *on-line*, portfólios entre outros) e também por interfaces que permitem habitar conteúdos digitalizados em diversos formatos e linguagens, a exemplo dos objetos de aprendizagem.

Para que o potencial comunicacional e interativo das TICs não seja subtilizado em educação, é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sócio-técnico da cibercultura. Assim, é importante que no exercício da pesquisa e da formação docente vivenciemos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica da pesquisa-formação.

Tal investimento só é possível se convergirmos a recursividade e a dialogicidade entre o potencial comunicacional das TICs com os princípios e dispositivos da pesquisa-formação. Reconhecemos a importância da pesquisa-formação como uma articulação epistemológica e metodológica que potencializa a emergência de autorias cidadãs, principalmente por considerar que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação);

o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p. 16).

Entretanto, não seria possível criar, professorar e pesquisar uma experiência em educação *on-line* baseada nos princípios da pesquisa-formação e da cibercultura sem o uso das interfaces comunicacionais das TICs como dispositivos dessa formação. Tal afirmação pode ser ainda mais polemizada a partir das seguintes questões:

- Como então poderíamos fazer emergir experiências formativas norteadas pelos princípios da pesquisa-formação com os sujeitos do processo geograficamente dispersos e sem a possibilidade de interagirem de forma síncrona e assíncrona assegurando a manutenção e socialização da memória de suas narrativas e autorias a qualquer tempo e espaço?
- Como garantir a auto, hetero e ecoformação a partir do uso de dispositivos que não agregam em seu suporte físico o potencial tecnológico da comunicação dialógica e interativa e que, além disso, limitam os encontros dos sujeitos e de suas narrativas nas clássicas categorias de tempo e lugar a exemplo dos encontros meramente presenciais?

A educação *on-line* não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A educação *on-line* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; quanto a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas.

O que caracteriza a educação a distância é principalmente a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos. Já no caso da educação *on-line*, os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência, estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos,

seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA.

Neste texto, trazemos o conceito da educação *on-line* como um evento da cibercultura e não apenas como uma modalidade de EAD. Muitas vezes, instituições e pessoas divulgam experiências de EAD como experiências de educação *on-line* apenas por causa do uso dos AVA ou das tecnologias telemáticas subutilizando seu potencial formativo e comunicacional, principalmente por ignorarem o evento da cibercultura e de como seus sujeitos utilizam as tecnologias do e no ciberespaço.

Uma vez que concebemos a formação como um processo coletivo e dialógico entre os sujeitos-pesquisadores e aprendentes, concordamos que “ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece; recordam-nos a necessidade de prudência, que nos convida à modéstia, mas também a uma exigência cada vez maior na concepção dos dispositivos de formação” (NÓVOA, 2004, p. 15).

A pesquisa e a prática pedagógica como dispositivos de formação docente

A idéia de conceber a prática docente como prática de pesquisa não é nova no meio acadêmico. Vários são os trabalhos que anunciaram e vem anunciando que ensinar é muito mais que transmitir informações sistematizadas ou arquitetar situações instrucionais que orientem processos de ensino e aprendizagem. Freire (1996) já afirmava que ensinar é ser epistemologicamente curioso, isso implica em participação na construção do conhecimento do objeto.

Neste sentido, o professor pesquisador é, sobretudo, aquele que aprende enquanto ensina e que ensina enquanto aprende. Ser epistemologicamente curioso implica na capacidade de aprender, “de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto apreendido”. Aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 77).

Assim o pesquisador não é apenas quem constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito

de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente. A pesquisa-formação contempla a possibilidade da mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Assim, “a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (NÓVOA, 2004, p. 15).

Nesta perspectiva, a coletividade também é sujeito de ocorrências. Todo o conjunto de conteúdos e estratégias da e na ação docente devem emergir a partir dos problemas, temas e necessidades de todos os sujeitos pesquisadores. A pesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar, própria das pesquisas ditas “aplicadas”. O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes; as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos. Concordamos com Freitas que:

Diante dele, o pesquisador não pode limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante ao sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica para uma relação dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que o investigador e investigado são sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Conceber a pesquisa e a prática docente em educação *on-line* como estratégia e não apenas como programa nos mostra que é possível não subutilizar o potencial das tecnologias digitais, mais especificamente o potencial dos AVA utilizados. Pesquisas já constataram (SILVA, 2003) que o uso de tecnologias e interfaces digitais potencializam o diálogo, a autoria coletiva e a partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias. Entretanto, constatamos também que se essas tecnologias forem utilizadas num contexto de pesquisa e práticas docentes transmissoras, baseadas no modelo comunicacional da cultura e das mídias de massa, pouca ou quase nenhuma mudança ocorrerá em termos de educação, comunicação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

A pesquisa e prática docente em educação *on-line* deve partir da concepção de estratégia e não apenas de programa. O conceito de estratégia que defendemos concebe a estratégia como a “arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 1999, p. 192).

Conceber a pesquisa e a prática docente como *estratégia* vai de encontro ao conceito de “programa e/ou desenho instrucional” muito utilizados em projetos de Tecnologia Educacional. No cenário das práticas e projetos de EAD em suas diversas gerações onde a educação *on-line* está em emergência, o conceito de desenho instrucional vem sendo bastante empregado, questionado e ressignificado.

Uma prática pedagógica baseada no conceito de programa se caracteriza pela seqüencialização, normalmente linear, de todo o processo de ensino-aprendizagem. O ensino é concebido como trajetória e não como itinerância. Na trajetória os aprendentes são guiados por instruções e aulas predeterminadas que compõem conseqüentemente um conjunto de módulos, e estes o curso como um todo. O ensino como itinerância é arquitetado no movimento complexo da formação coletiva a partir do contexto sócio-técnico e cultural dos sujeitos bem como das suas mediações e estratégias cognitivas. Foi pela opção de prática pedagógica como itinerância estratégica que concebemos a pesquisa-formação em educação *on-line* como espaço de formação docente.

Vejamos a seguir o quadro sinótico que pontua diferenças entre programa e estratégia a partir de Morin *et al* (2003):

MÉTODO	
Programa	Estratégia
Organização predeterminada da ação	Encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios
Necessita de condições estáveis – repetição do mesmo no mesmo, dose fraca e superficial de risco e de obstáculos	Necessita da instabilidade – aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo, situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade
Tolera dose fraca e superficial de erros	Tira proveito e necessita de seus erros, para a concorrência, iniciativa, decisão e reflexão

MÉTODO	
Programa	Estratégia
Ignora o contexto	Depende do contexto. Não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito
Ciência clássica	Arte e Ciência
Busca acabamento eficaz e eficiente dos processos	Tensão entre o inacabamento e a síntese da última interpretação possível

Neste sentido, devemos conceber a pesquisa e a prática pedagógica onde os sujeitos envolvidos possam compartilhar sentidos e significados. Dessa rede de relações, autorias variadas emergirão da interface teoria/prática/tecnologias digitais. Para tanto é necessário criar um dispositivo de pesquisa capaz de agregar cenários de aprendizagem e de formação. O conceito de dispositivo tratado aqui é inspirado na idéia de Ardoino que entende o dispositivo como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO, 2003, p. 80).

Apontamos prospectivas interessantes para a educação *on-line* e a formação do docente pesquisador na cibercultura, por “perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 39).

Devemos mobilizar uma experiência formadora em educação *on-line* fundamentada pelo uso de interfaces tecnológicas de comunicação síncronas e assíncronas, como dispositivos de pesquisa e formação na qual vários gêneros do discurso possam emergir, convocando e configurando a autoria dos sujeitos-aprendentes. Neste trabalho destacamos o potencial das interfaces *on-line* – como dispositivos de pesquisa e formação.

Interfaces *on-line* como dispositivos para a emergência de novos gêneros e autorias

Sempre que usamos a língua para nos comunicar de forma oral ou escrita, nas várias esferas da atividade humana, recorreremos a algum gênero

de discurso. Segundo Oliveira (2004), os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis e normativos de enunciados, mas bastante diversos, dadas as infinitas potencialidades das formas de discurso (atos de fala) que a língua configura nos diversos campos sociais. Segundo Bakhtin:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas as condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN apud OLIVEIRA, 2004, p. 285).

Assim, instituímos diversos mecanismos de poder, pois os gêneros do discurso demarcam a função social da língua e suas diversas formas de expressão e gestão de poderes. Para Barthes, o poder:

Está presente nos mais finos mecanismos de intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe (BARTHES, 1977, p. 11).

Neste veio, Barthes destaca a linguagem como o objeto em que se inscreve o poder. Sendo assim, a linguagem como marca diferencial dos seres humanos em relação aos outros seres vivos é o grande detonador de formas variadas de discurso e de poderes. Ainda segundo Barthes:

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não veremos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: ordo quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação (...) Assim, por sua vez própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reição generalizada (BARTHES, 1977, p. 12-13).

Ainda conforme o autor, o poder é o parasita de um organismo trans-social, ultrapassa nossa história política. A “língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1977, p. 12-13). Somos seres de linguagem, não temos como escapar do poder. Então o que fazer? O próprio Barthes nos sugere:

(...) só nos resta trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu chamo, quanto a mim: literatura. Entendo por literatura não um corpo de uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é o teatro (BARTHES, 1977, p. 16) (grifos do autor).

Apropriando-nos do conceito de literatura em Barthes, podemos lançar mão da comunicação mediada por interfaces digitais¹⁹ que potencializem os processos de formação como possibilidade concreta de ensaiar autorias variadas, sejam estas individuais ou colaborativas. Desta forma, todo grupo-sujeito deverá exercitar sua autoria, seu exercício de poder.

Nas concepções de pesquisa “aplicada” e de prática pedagógica bancária, os sujeitos da comunicação são vistos como meros objetos e receptores que não participam da autoria das mensagens, nem da comunicação e muito menos dos processos de aprendizagem. As práticas discursivas são atos de fala lineares centralizados no pólo da emissão,

19. Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica (...). A interface está para a cibercultura como espaço *on-line* de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces. É mais do que um mediador de interação ou tradutor de sensibilidades entre as faces. Isso sim seria “ferramenta”, termo inadequado para exprimir o sentido de “ambiente”, de “espaço” no ciberespaço ou “universo paralelo de zeros e uns” (JOHNSON, 2001, p. 19; SILVA, 2004).

normalmente veiculados pelo pesquisador-especialista e pelo professor transmissor de informação.

Neste sentido, propomos o uso das interfaces digitais como canais de comunicação interativa que gerem novas autorias e gêneros textuais. Com estas é possível integrar várias linguagens (sons, textos e imagens – estáticas e dinâmicas) na tela do computador. Neste contexto, devemos atentar para a emergência de novos gêneros textuais a partir do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Conforme alerta-nos Marcuschi:

Como se sabe, todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos. Assim foi a invenção da escrita que gerou um sem-número de ambientes e necessidades para seu uso, desde a placa de barro, passando pelo pergaminho, o papel, até a invenção da imprensa com os tipos móveis. O mesmo ocorreu com a invenção do telefone, do rádio e da televisão. Hoje, a Internet tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos. Assim, antes de entrar propriamente na análise dos gêneros virtuais, seria útil analisar os ambientes ou entornos virtuais em que esses gêneros se situam. (...) Não são domínios discursivos, mas domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros (MARCUSCHI, 2004, p. 26).

Assim, entendemos as interfaces digitais como incubadoras de textos, narrativas, enfim, de sentidos, configurando-se assim como espaços formativos. Conforme nos alerta Marcuschi:

não devemos confundir um programa com um gênero, pois mesmo diante da rigidez de um programa, não há rigidez nas estratégias de realização do gênero como instrumento de ação social. O que deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou a natureza da linguagem (MARCUSCHI, 2004, p. 29).

Vejamos a seguir o potencial de algumas interfaces digitais comumente presentes na maioria dos ambientes virtuais disponíveis no ciberespaço.

Fóruns de discussão

Os fóruns de discussão são interfaces de comunicação assíncrona, pois permitem o registro e a partilha das narrativas e sentidos entre os sujeitos envolvidos. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação.

Estas interfaces são, praticamente, as mais utilizadas na educação *on-line*. A maioria das plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizam a interface fórum, com o objetivo de mediar a comunicação assíncrona entre os sujeitos da comunicação. Por possibilitar diálogos *on-line* entre sujeitos geograficamente dispersos e favorecer a criação coletiva do conhecimento podemos dizer que os fóruns de discussão configuram, na maioria dos casos, a sala de aula *on-line*. Cada sujeito na sua singularidade e diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente.

A interface fórum permite a construção, estruturação, organização e registro das narrativas e autorias dos sujeitos a partir da multiplicidade e pluralidade de seus discursos. Mediar a partilha de sentidos, garantindo a participação individual e compartilhada dos discursos é um dos grandes desafios da prática docente. Só é possível construir coletivamente o conhecimento quando dispomos da contribuição singular de cada participante. Assim, é preciso fazer emergir ambiências de comunicação e aprendizagem onde cada pesquisador possa se sentir como membro do grupo, atuar como pesquisador-coletivo.

Cabe aos participantes promoverem estratégias de comunicação a partir da interface fórum. Criar ramos de discussões variados, incentivar os participantes a postarem mensagens de acordo com os interesses individuais e coletivos. É de fundamental importância a mediação pedagógica amorosa, cuidadosa, que respeite e valorize as diferenças de opiniões, problematizando e incentivando a continuidade do diálogo. "A escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e a rapidez do tempo" (MARCUSCHI, 2004, p. 29).

Para Patrícia Wallace, citada por Marcuschi (2004), o fórum de discussão assíncrono "forma um ambiente para discussões de temas específicos, listas de grupos e assim por diante. As relações são continuadas e movidas por interesses comuns. É um ambiente que envolve vários gêneros" (MARCUSCHI, 2004, p. 27). Assim, devemos incentivar emer-

gêneros de gêneros variados como, por exemplo: conversações abertas em grupos, conversações duais (casuais), entrevista com convidados, aulas específicas para dicas técnicas ou esclarecimentos conceituais, reunião de equipes e grupos de trabalho, diários, anotações, agendas entre outros.

Chats

O suporte. Do ponto de vista da interface o *chat* é um canal de comunicação síncrono do ciberespaço. O *chat* também é chamado de bate-papo pelos sujeitos da cibercultura. Esta interface permite que sujeitos geograficamente dispersos possam se encontrar e se comunicar pela possibilidade de sincronização do espaço e espacialização do tempo. Assim, o *chat* se configura como um espaço virtual onde os sujeitos interagem num mesmo tempo físico estando em lugares geograficamente dispersos.

Gênero textual. Por ser um canal de comunicação entre os sujeitos e suas narrativas a interface *chat* vem condicionando a emergência de um novo tipo de texto. Os *chats* são textos emergentes da cultura digital. Os sujeitos da cibercultura se comunicam na e pela interface de forma caótica e hipertextual. A interface permite que todos se comuniquem com todos num mesmo espaço virtual. Dessa forma se, por exemplo, 50 pessoas utilizam ao mesmo tempo a interface *chat* todos poderão emitir e receber as mensagens de todos. Podemos ter uma infinidade de possibilidades: 1 pessoa falando para 49, 25 falando com 25, enfim diversos arranjos dialógicos podem emergir.

Esta forma de comunicação síncrona vem caracterizando um novo gênero textual que apresenta as seguintes características, conforme ilustra Marcuschi:

a) São produções escritas no formato de diálogo numa seqüência imediata e retornos rápidos com o sistema de seleções de parceiros descrito em (1), podendo ocorrer muitas confusões pela multiplicidade de indivíduos na sala.

b) São produções síncronas apesar de escritas. Mas existe a possibilidade de não ocorrer a sincronia esperada no caso de respostas não imediatas, quando o parceiro responde muito tarde ou interage com vários simultaneamente.

c) As contribuições são em geral curtas, não indo além de umas poucas linhas, mas podem chegar a textos maiores; caracterizam-se como turnos quando olhadas nas relações que se estabelecem no contexto da interação em andamento.

d) A possibilidade de operar comandos e praticar ações que nem sempre são bilaterais. Ocorre a possibilidade de eu ter selecionado alguém e somente ele, mas esta pessoa estar comigo e também estar respondendo a outros de modo que eu não saiba e nem possa controlar (MARCUSCHI, 2004, p. 47).

Nas salas livres ou temáticas de bate-papo encontramos várias possibilidades de diálogos que vamos travando a partir das nossas formas éticas, estéticas e políticas de nos relacionarmos com o outro.

No contexto da cibercultura, as pessoas que se comunicam por e com os *chats*, fazendo *chat*, costumam não se preocupar com a atenção exclusiva da audiência, como muitas vezes vivenciamos nas salas de aula baseadas pelo conceito de educação bancária. Mesmo lançando mão dos encontros síncronos para orientações sistemáticas e preleções de conteúdos, é importante que não percamos de vista a abertura para o diálogo livre e plural entre os participantes. Não transformemos esta possibilidade comunicacional e a formação na cibercultura em meios de comunicação de massa ou de educação bancária.

Blogs e diários on-line

Com a evolução das interfaces da Internet, a emergência da política do *software* livre e a cultura das comunidades virtuais, surge o fenômeno dos *weblogs* ou simplesmente *blogs*. *Blogs* são interfaces que permitem criar, publicar e atualizar mensagens em tempo real (*on-line*) mesmo que o autor não tenha conhecimentos avançados em informática.

Diversas são as apropriações da interface *blog*. Inicialmente as interfaces foram criadas com a finalidade de facilitar a prática do diário íntimo, depois constatamos a emergência de outras práticas comunicacionais como, por exemplo, o jornalismo *on-line*, uso de *sites* pessoais e institucionais, diários de pesquisa, álbuns de fotografias – que evoluíram para uma nova interface: os *fotologs*. Podendo manipular e editar imagens, com esta interface o autor pode também contar e construir histórias ilustradas com uma variedade de possibilidades de linguagem

em mixagem e hipertexto. Com a emergência da educação *on-line* e do potencial dos AVAs, os diários *on-line* começam a indicar possibilidades concretas na mediação de processos reflexivos (na ação e sobre a ação) em cenários de formação.

O diário na pesquisa e na prática docente. Diário de campo, de bordo, jornal de pesquisa do estudante são apenas alguns nomes que podem indicar a “descrição minuciosa e intimista, portanto densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo” (MACEDO, 2000, p. 195). O diário de campo é um dispositivo de caráter pessoal que permite refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análise sistemática de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses e preocupações envolvidas nessas ações.

Vale a pena destacar o conceito de diário de itinerância proposto por Barbier (2002). Para este autor o diário de itinerância é um dispositivo metodológico específico. “Ele fala de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que de uma ‘trajetória’ muito bem balizada. Lembremos que, na itinerância de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios” (BARBIER, 2002, p. 133-134). Dessa forma, devemos incentivar que os participantes *on-line* possam:

a) Reconhecer e registrar sua itinerância de aprendizagem, compartilhando seus dilemas e saberes com todo grupo-sujeito.

b) Ajudar os pesquisadores a tomarem decisões de intervenção e encaminhamento das atividades baseadas no processo de desenvolvimento do pesquisador.

Questões que podem nortear as reflexões e registros no diário *on-line*:

- Quais as dificuldades enfrentadas e quais as estratégias utilizadas para superar essas dificuldades?
- Quais as realizações e os avanços acontecidos até agora?
- Como você vê a sua participação no curso?
- O que você espera (comentários e sugestões) para os próximos percursos de aprendizagem?

As questões elencadas são apenas como sugestões. O importante é fazer dos *blogs* e diários *on-line* espaços de troca e partilha de sentidos. A plasticidade da tecnologia digital e seu potencial interativo já vêm sendo explorados e reconhecidos por pesquisadores que comumente utilizam os diários em suporte atômico. Reconhece Zabalza:

A consolidação das tecnologias da informação e comunicação no ensino reforçou grandemente a possibilidade de utilizar "diários" como recurso de acompanhamento por parte dos professores, e, inclusive, como procedimento para compartilhar experiências entre os próprios alunos. A maior parte das plataformas digitais para o ensino (semipresencial, a distância ou simplesmente combinada com a presencial) inclui espaços para que os estudantes (e também os professores ou outros colaboradores) possam redigir seu diário. Esse diário pode ter um acesso restrito (aberto apenas ao professor, ou aos colegas do grupo de trabalho etc.) ou aberto (de maneira que todos os colegas de aula possam acompanhar o processo particular de trabalho que cada um segue (ZABALZA, 2004, p. 24).

Portfólios

No cotidiano de nossa cultura, a palavra "portfólio" remete quase sempre a uma coleção organizada de uma determinada produção. Essa organização geralmente é por seleção, ou seja, os autores do portfólio, costumam selecionar suas obras por algum critério de qualidade, como, por exemplo, do trabalho mais importante para o menos importante; no caso dos prestadores de serviços, dos clientes mais bem situados para os menos situados no mercado; para os artistas os trabalhos mais premiados ou mais significativos e originais etc. Em síntese, o portfólio não é um acúmulo de uma produção aleatória, é na maioria das vezes uma coleção das produções mais pertinentes de um autor.

O portfólio pode significar desde a mídia, o suporte que veicula a mensagem, até o seu conteúdo, a mensagem propriamente dita. Além da mídia e do conteúdo separadamente, o portfólio pode significar também a hibridação do suporte com o conteúdo, ou seja, mídia e mensagem juntas. Do ponto de vista da mídia, o portfólio pode ser construído

a partir de um suporte atômico a exemplo das pastas arquivos, classificadores, cadernos, CD-Rom etc. ou a partir do suporte digital a exemplo dos *webfólios*, páginas ou *sites* publicados na Internet, ou de interfaces em ambientes virtuais de aprendizagem, AVA. Além de agregar as produções do autor, permite que o mesmo possa compartilhar a sua produção com toda a comunidade de aprendizagem. Deve ser utilizado para promover práticas de avaliação formativas.

É importante incentivar a prática construtiva do portfólio *on-line* como dispositivo que permite a visibilidade da produção de cada sujeito e que o mesmo possa compartilhar com todo o grupo-sujeito esta produção sendo simultaneamente autor e avaliador não só da sua própria autoria e produção como também a autoria e produção dos seus pares. Quando afirmamos que a avaliação formativa é um ato interativo acreditamos que cada sujeito que é avaliado deve também ser um sujeito que pode e deve avaliar. Assim o portfólio se constituiu como um dispositivo interativo, que permite a:

- *auto-avaliação*: o avaliador é o autor da ação, da produção ou da performance avaliada;
- *co-avaliação*: o avaliador é um par da ação, da produção ou da performance avaliada;
- *heteroavaliação*: o avaliador é um ator mais experiente, geralmente o professor da atividade, no tratamento do objeto de estudo a ser avaliado.

Considerações finais

As interfaces digitais permitem mobilizar uma pluralidade de registros e gêneros variados de discursos. Dessa forma, os dispositivos não se configuraram como ferramentas apenas para coletar dados, concebendo os sujeitos da pesquisa como meros objetos a serem pesquisados. O sujeito na pesquisa-formação é o ser humano de tem voz. "A linguagem não é utilizada como "meio". É reconhecida como matéria-prima" (ARDOINO, 2003, p. 93).

Experiências de pesquisa-formação costumam criar ambiências e dispositivos de pesquisa que fazem emergir o registro e a expressão de narrativas. Os sujeitos são incentivados a expressarem suas itinerâncias formativas, promovendo, muitas vezes, a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo. São exemplos de dispositi-

vos: o diário de bordo ou itinerância, os memoriais de pesquisa e prática profissional, entrevistas abertas, entre outros. A dialógica é potencializada pelos modelos de comunicação “um-um, um-todos e todos-todos”. Contudo, na maioria das vezes encontramos limitações no exercício do diálogo devido às limitações dos encontros presenciais face a face e do suporte midiático dos dispositivos de registro das narrativas.

Não queremos, aqui, negligenciar ou refutar a importância desses dispositivos ou inviabilizar outras experiências legítimas de formação. Apenas estamos sinalizando suas limitações comunicacionais frente ao potencial comunicacional das TICs.

Cada nova interface transforma a eficácia e a significação das interfaces existentes. É sempre uma questão de conexões, de reinterpretções, de traduções em um mundo de multiplicidades onde nenhuma mensagem pode propagar-se magicamente, mas deve passar pelas transmutações e reescrituras das interfaces.

Neste sentido, constatamos em nossa pesquisa um *mais* comunicacional entre os clássicos dispositivos e os dispositivos digitais interativos. Assim, podem ser acessados e compartilhados de forma assíncrona no modelo de comunicação “todos-todos”. Ao contrário dos suportes clássicos utilizado pelo autor das narrativas e compartilhado, por vez, com outros sujeitos envolvidos no processo, só quando encontros presenciais são promovidos pelo formador. Já as interfaces digitais podem ser utilizadas pelo autor e compartilhado por todos os sujeitos no AVA.

Além de garantir ambiências de expressão e compartilhamento das narrativas de formação é fundamental criar ambiências que potencializem os processos de leitura e escrita gestando formas plurais de ensino e aprendizagem *on-line*.

Referências bibliográficas

ARDOINO, Jacques. *Para uma pedagogia socialista*. Brasília. Editora Plano, 2003.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília. Editora Plano, 2002.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo. Cultrix. 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico*, 2001.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MACEDO, Roberto Sidney. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar et al. *Educar na era planetária. O pensamento complexo como método da aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 11-34.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho. *De onda em onda: a evolução dos ciberdiários e a simplificação das interfaces*. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-De-onda-onda.html>>. Acesso em: 20 out. 2004.

— *Diários públicos, mundos privados: Diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade*. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-diaris-publicos-mundos-privados.html>>. Acesso em: 20 out. 2004.

SANTOS, Edméa O. *O currículo e o digital: educação presencial e a distância. Dissertação de mestrado*. Dissertação de Mestrado em Educação e Comunicação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Local. Salvador. Orientador: professor Dr. Nelson de Lucca Pretto, 2002.

— *Articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem*. In: SILVA, Marco (org.) *Educação on-line*. São Paulo, Loyola, 2003.

— *Educação on-line. Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese (Doutorado em Educação e Comunicação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Local. Salvador. Orientador: professor Dr. Roberto Sidney Macedo, 2005.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

— (Org.) *Educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2003.

— *Internet na escola e inclusão*. In: *Escola faz tecnologia faz escola. Programa Salto para o Futuro*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 20 set. 2004.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

— *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Lisboa: Porto Editora, 1994.