

Ensino à distância em perspectiva bakhtiniana: questões filosóficas

Marília Amorim - mamorim@univ-paris8.fr. - Universidade de Paris VIII.

Resumo: *O que faz do ensino um ato ético? Como situar a memória informatizada na história das tecnologias de memória? Como pensar a relação entre ensino presencial e ensino à distância? O presente trabalho divide-se em duas partes. A primeira é um relato de experiência de trabalho na modalidade do ensino à distância e de alguns problemas que nela foram identificados. O trabalho foi realizado com dois grupos de alunos oriundos de classes sociais diferentes. A diferença no êxito dos grupos é analisada em sua relação com as diferentes modalidades de diálogo entre professor e aluno. A segunda parte do texto é uma tentativa de traduzir os problemas identificados em questões para uma reflexão filosófica, tomando como base conceitos do pensamento bakhtiniano. A articulação entre as dimensões ética e epistemológica que estrutura a teoria de Bakhtin é transposta para o campo educativo. A partir dos conceitos de pensamento não-indiferente e as duas formas de verdade, é estabelecida a distinção entre os termos ensino e transmissão, informação e conhecimento. A questão da memória informatizada é interrogada na relação entre corpo e técnica. O diálogo professor-aluno-professor nas modalidades virtual e presencial é analisado visando à estabelecer adequações aos diferentes perfis de alunos de graduação.*

Palavras-chave: *ética, ato, transmissão, memória, corpo*

Abstracts: *What makes teaching an ethical act? What place for numerical memory in the history of memory's technologies? How to think relationships between presential and distance teaching? This paper has two parts. The first one reports an experience on distance teaching and problems it brought. The work was carried out with two separate groups of students (level undergraduate) coming from different social origins. The difference in the success of the two groups is analyzed in its relationship with the different forms of dialogue between teacher and student. The second part tries to translate problems to questions for a*

Submetido em 15 de junho de 2014.

Aceito para publicação em 15 de julho de 2014.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

philosophical reflexion based on concepts of Bakhtinian thought. The relationship between the ethical and epistemological dimensions that structure Bakhtin theory is implemented in the educational field. It is raised a distinction between teaching and transmission on one side and information and knowledge of *the other* coming from the concept of non-*indifferent* thought *and from the concept of two forms of truth.* The issue of digital memory is interrogated in the relationship between body and technique. The teacher-student-*teacher* dialogue in virtual *and presential modes* is analysed *with the target of* adaptation to the different student profiles.

Keywords: *Ethics, act, transmission, memory, body*

PRIMEIRA PARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM ENSINO À DISTÂNCIA

Início esse relato situando o lugar de onde falo a respeito de educação. Antes de morar na França, eu era professora do Instituto de Psicologia da UFRJ e trabalhava na área da educação, com ênfase na educação pré-escolar como se chamava na época. Atualmente, sou professora da Universidade de Paris VIII e membro da equipe *Paideia*¹ de Filosofia da Educação. Essa equipe faz parte do Departamento de Ciências da Educação que não é um curso de Pedagogia como existe no Brasil. É uma formação generalista, de graduação e de pós-graduação, para professores, educadores, e outros profissionais das ciências sociais e humanas. Seu currículo organiza-se em torno das diferentes disciplinas em que se baseia a Educação: antropologia, sociologia, psicologia, psicanálise, linguística, filosofia, etc.

Minha experiência com o ensino à distância data de cinco anos e se dá ao lado dos outros cursos regulares (em presencial) que já ministrava e que continuo a ministrar. Não sou especialista em ensino à distância e devo dizer que resisti a utilizar esse modo de trabalho. Isso se deu por causa de um certo preconceito que é ainda comum na minha geração. « Antigamente », o ensino à distância se chamava ensino por correspondência e era feito através do correio. Era destinado àqueles que não haviam conseguido seguir um curso regular e carregava o estigma de ser um ensino « fraco » no qual nem o trabalho do professor nem o do aluno podiam ser levados a sério.

Iniciado meu curso à distância, logo percebi que, ao contrário, ele me dá muito mais trabalho do que o ensino presencial e, de certa forma, o mesmo ocorre com o aluno. Descrevo então a seguir como venho trabalhando nesses cinco anos para que meu questionamento possa ser entendido no contexto em que ele se origina. O que vou descrever é o funcionamento atual e cheguei a ele após várias experimentações e modificações que realizei nesses cinco anos.

¹ *Paideia* é a palavra que na Grécia antiga designa educação dos jovens através da transmissão de uma cultura vasta. O ideal dessa pedagogia é promover o aprendizado moral da liberdade, da nobreza e da beleza.

Minha experiência é dupla porque se baseia em duas modalidades de ensino, destinada a dois públicos diferentes, ambos de graduação em Ciências da Educação na mesma universidade e na mesma disciplina. Nos dois casos, trata-se de uma disciplina eletiva e os alunos decidem cursá-la ou não, com base nas informações do catálogo de disciplinas – programa, conteúdo, bibliografia e modalidade de avaliação.

O primeiro curso é pago e é vinculado a um instituto à parte na Universidade que, ela, é pública e gratuita. Trata-se do Instituto de Ensino à Distância (IED) e o custo anual para o aluno inscrito nesse instituto é de quinhentos euros o que equivale mais ou menos a mil e duzentos. Chamarei esse curso e esse público de **Grupo A**, pois foi com ele que comecei minha experiência em matéria de ensino à distância. São alunos de graduação que escolhem o ensino à distância por duas razões : primeiro, porque trabalham e não poderiam seguir os horários habituais de aula e, segundo, porque moram longe de Paris, em diferentes regiões da França e, até mesmo, fora da França.

Nesse **Grupo A**, o ensino é feito integralmente à distância, inclusive a avaliação final. Para os que podem e desejam, há dois encontros presenciais na Universidade, no início e no fim de cada semestre. Esse encontro de um grande número de alunos com todos os professores e responsáveis administrativos é realizado em um sábado inteiro com pausa de almoço. No primeiro encontro do semestre faz-se a apresentação do curso e de suas disciplinas; no último, alunos e professores comentam a experiência do semestre, seus pontos positivos e negativos. É um momento agradável de reconhecimento mútuo e de conversa informal durante o almoço compartilhado.

Minha disciplina se chama « Discurso e construção de sentido » e é uma introdução aos conceitos básicos dos estudos do discurso, com ênfase em autores como Bakhtin, Benveniste e Maingueneau. Considerando-se que é uma graduação em Ciências da Educação, o campo do discurso e da linguística é pouco conhecido para mais ou menos 80% dos alunos o que quer dizer que minha disciplina é considerada como muito difícil. Apesar disso, o índice de aprovação é bom: neste último ano, por exemplo, de setenta e oito alunos inscritos, apenas dez foram reprovados. E ao final do semestre, os alunos costumam dizer que gostaram muito da disciplina apesar da dificuldade.

Redigi minhas aulas organizando-as em sete sequências que ficam disponíveis *on line* durante todo o semestre. Estabeleci, no entanto, um cronograma bastante preciso de modo a sincronizar o trabalho coletivo. Costumo explicar-lhes que a sincronia no tempo é uma maneira de compensar a dispersão espacial. Assim, para cada sequência, eles têm um prazo determinado para trocar ideias entre eles a respeito do conteúdo da sequência, colocar suas dúvidas e seus comentários no fórum de debates. Na data estipulada, eu leio o conteúdo do fórum e redijo minha resposta na forma de um texto que é em seguida, colocado *on line* com o título “Resposta do dia tal”. A participação no fórum não é obrigatória para eles, mas, para mim, é um compromisso com dia marcado onde respondo a todos, seja individualmente, seja agrupando as questões afins. A média de participação e de perguntas varia entre vinte e quarenta o que às vezes me exige um trabalho de cinco a seis horas para redigir a

resposta daquela Sequência. O intervalo entre cada sequência é em média de quinze dias o que deixa uma boa margem de tempo para eles e para mim.

Ao final do semestre, coloco *on line* as diretrizes para o trabalho de avaliação individual: trata-se sempre de um pequeno texto que chamo de “fragmento discursivo” (uma pequena notícia de jornal, um curto diálogo de um romance, etc.) que eles devem analisar utilizando os conceitos estudados durante o curso. Dou sempre um prazo curto para o envio do trabalho, isto é, de três a cinco dias. Faço isso para tentar dificultar a “colaboração” entre eles uma vez que se trata de um trabalho individual. Eles são avisados desde o início do curso sobre esse e demais aspectos do funcionamento do meu curso.

Minha avaliação geral sobre a experiência com o **Grupo A** é a seguinte.

Como são alunos de um nível social mais elevado e que são jovens adultos que já têm um emprego e uma responsabilidade familiar, a capacidade de autonomia e de autodisciplina já está formada. São assim capazes de estudar sozinhos e até, em alguns casos, sem pedir ajuda nem a mim nem aos colegas. Há alguns alunos que somente aparecem no final do ano quando me enviam o trabalho de avaliação. Em geral, apresentam bons trabalhos que me levam a supor que já tinham algum conhecimento anterior na matéria. Outros relatam que seguiram todo o curso, leram as sequências, os fóruns e minhas respectivas respostas; simplesmente, não puderam ou não sentiram necessidade de escrever. Confirmo assim minha escolha segundo a qual, prefiro que o aluno não participe do fórum a ter que lidar com um tipo de participação que revela ser um mero sinal para cumprir a obrigação de se mostrar presente no fórum. Observe-se, no entanto, que, segundo depoimento da maioria dos alunos que participam do fórum, o fato de poderem ter uma resposta individualizada de minha parte, o que não acontece em todas as disciplinas, é fator decisivo para a qualidade da aprendizagem e da motivação no estudo das Sequências.

Entretanto, dois problemas permanecem sem solução:

Embora poucos, alguns desses alunos que só aparecem no final do ano revelam, pela baixa qualidade de seus trabalhos, que teriam precisado de um acompanhamento individualizado (à distância ou em presença) para poderem dominar a matéria. Mas isso não é uma especificidade do ensino à distância pois, nos cursos presenciais, também tenho aqueles alunos sentados no fundo da sala, que não falam nada durante o curso e em relação aos quais, somente no trabalho final, descubro uma total incompreensão do que foi ensinado.

Já o segundo problema parece ser específico do ensino à distância: como saber se o trabalho final que me é enviado foi realizado pelo aluno e não por outra pessoa? Mesmo sendo um trabalho de análise discursiva e tendo explicado a eles que nenhum trabalho de análise pode ser idêntico a outro, resta sempre a possibilidade de que alguém faça o trabalho para o aluno. Esse problema não ocorre em meus cursos presenciais em que dou sempre uma prova final em sala de aula onde posso avaliar algo que foi feito realmente pelo aluno. Principalmente porque são provas que exigem reflexão pessoal, com consulta a documentos e anotações de aula.

Passemos a meu outro curso à distância, o do **Grupo B**. Como disse antes, ele se dá na mesma universidade, no mesmo curso de graduação e minha disciplina é a mesma. Mas esse curso é gratuito e dirige-se a um público bastante diferente. São em geral mais jovens e de um nível social bem inferior. Embora alguns também trabalhem e também tenham família e filhos sob sua responsabilidade, no campo da formação acadêmica e intelectual, demonstram muita dificuldade de autodisciplina e de trabalho autônomo. Menos dotados de ferramentas conceituais, são também menos dotados de ferramentas materiais. Muitos deles não dispõem de computador em casa e devem utilizar os computadores da universidade o que limita os horários de trabalho na disciplina. Alguns têm também muita dificuldade na expressão escrita da língua francesa pelo fato de serem oriundos de famílias imigrantes, muitas vezes clandestinas.

Em um primeiro momento, houve grande polêmica entre os professores do departamento a respeito da viabilidade e da adequação de um ensino à distância para esse tipo de aluno. Decidiu-se então que a maioria das disciplinas manteria a forma presencial e que somente algumas utilizariam a forma à distância. Além disso, nenhuma disciplina poderia ser inteiramente à distância e somente a forma híbrida, com alternância entre presencial e à distância, poderia ser adotada.

De início, mantive o mesmo formato da outra disciplina no que se refere à participação no fórum. Não havia obrigatoriedade para o fórum, mas apenas para a assiduidade nas aulas presenciais na universidade. O resultado foi que quase nenhum aluno frequentou o fórum e houve vezes em que não obtive nenhum comentário e, portanto, não houve nenhuma resposta de minha parte. Observei nas aulas presenciais que pouquíssimos alunos haviam estudado as sequências e que a maioria não conhecia nada do conteúdo tratado. Expliquei insistentemente que, se eles não estudassem as sequências e não formulassem questões e comentários, eu não teria como ajudá-los. A situação continuou a mesma e, no final do ano, as notas foram muito ruins mesmo se meu nível de exigência havia diminuído consideravelmente se comparado ao **Grupo A**.

Descobri então que muitos alunos se inscreviam na minha disciplina por considerarem que seria mais fácil de segui-la pelo fato de não precisarem frequentar a universidade semanalmente o que revela a imaturidade acadêmica desses alunos. Mudei então minha estratégia e, nos anos seguintes, passei a exigir a participação obrigatória no fórum *on line* e nas aulas presenciais em sala de aula. Considerei também que era preciso trabalhar com turmas menores e fixei o limite em vinte e cinco alunos. Para chegar a esse limite, decidi experimentar uma espécie de seleção natural: à medida que os alunos que buscavam apenas a suposta facilidade fossem vivenciando o trabalho com as sequências e com as exigências colocadas, descobririam que o curso não era mais fácil do que outros e abandonariam. Além disso, eu havia explicado que aqueles que não cumprissem as exigências do curso teriam a inscrição na disciplina cancelada. Foi o que aconteceu: dos quarenta e sete inscritos, permaneceram até o final do curso apenas vinte e seis. Desses, quatro foram reprovados no exame final. Os aprovados demonstraram um bom nível de

compreensão e as notas foram boas. O que me leva a crer que o novo modo de funcionamento foi mais adequado a esse público do que o anterior.

A partir daí, algumas considerações podem ser feitas. O **Grupo A** de alunos, o que frequenta o curso pago, não tem dificuldade em seguir um curso à distância. Há mesmo aqueles que prescindem da participação no fórum e conseguem aprender apenas com a leitura: das sequências, da discussão no fórum e das minhas respostas ou de outros textos que pesquisam na internet. Esse é, aliás, o depoimento que eles me dão e acrescentam que muitas das perguntas que colocariam já tinham sido feitas pelos outros que escreviam no fórum. O perfil desses alunos é o de um aluno maduro, autônomo, bem equipado intelectual e tecnicamente. Quase se aproxima daquele que chamávamos, antes do advento da informática, de autodidata. Ele era capaz de estudar sozinho, servindo-se, para tanto, apenas dos livros e de suas próprias pesquisas em bibliotecas.

É o **Grupo B**, aquele que segue uma formação gratuita e sob a forma de ensino híbrido, que apresenta verdadeiras dificuldades.

A primeira questão concerne àqueles que não obtêm êxito, seja quando abandonam ou têm sua inscrição cancelada durante o curso, seja quando são reprovados no exame final. Vamos chamá-lo de **Grupo B-1**. Para começar, é preciso levar em conta que a simples participação no fórum coloca o problema e a barreira da linguagem escrita e do gênero discursivo em questão. Muitos têm dificuldade de leitura e compreensão de textos teórico-conceituais e revelam pouca familiaridade com a língua escrita e com as regras do gênero. Pela mesma razão, apresentam uma dificuldade ainda maior quando se trata de escrever. Isto significa que esses alunos precisariam de uma formação prévia, individualizada e presencial de modo a conquistarem a “autonomia de voo” necessária.

Em segundo lugar, observa-se que os alunos desse grupo que têm êxito ao final, que chamaremos **Grupo B-2**, percorreram um processo gradual de compreensão e domínio da matéria, processo para o qual foi decisivo o fato de serem orientados, questionados e acompanhados individualmente. Com base em seus escritos individuais no fórum, foi-me possível realizar esse acompanhamento tanto através de minhas respostas escritas quanto na situação de aula presencial. Muitos desses alunos me disseram que as aulas presenciais haviam sido fundamentais para corrigir algumas incompreensões pois, sem elas, não teriam identificado que não haviam entendido. Além disso, foi frequente e enfático o comentário a respeito da importância de me conhecerem pessoalmente e de vivenciarmos uma troca em face a face.

Em síntese, observamos que para o **Grupo A**, a presença física e o convívio face a face não é um fator decisivo para a aprendizagem. Já o diálogo individual e singular vivenciado por escrito através do fórum e de minhas respostas permanece bastante valorizado como um fator para a qualidade da aprendizagem e da motivação.

Quanto ao **Grupo B**, nos dois casos (**1 e 2**), além do fator precedente, a importância do contato físico, do *corpo a corpo*, aparece nitidamente.

SEGUNDA PARTE: QUESTÕES FILOSÓFICAS

2.1. A dimensão ética do ensino

Como faço parte de uma equipe de Filosofia da Educação, minha pergunta de pesquisa é: qual o significado filosófico dessa importância atribuída ao diálogo individualizado entre professor e aluno? Vimos que esse diálogo individualizado, mesmo quando é apenas por escrito, é importante tanto no **Grupo A** quanto no caso do **Grupo B**. Penso que o primeiro passo para pensar filosoficamente essa questão é distinguir os conceitos de *ensino* e *transmissão*. O ensino concerne à dimensão cognitiva do processo de educação. Já a transmissão refere-se à dimensão ética do processo. O ensino mobiliza o professor enquanto técnico ou especialista em uma matéria e na pedagogia que a ela se adequa. A transmissão, sobretudo quando se trata de ensino superior, mobiliza o professor enquanto pesquisador e pensador.

Uma vez estabelecida essa distinção, podemos recorrer a Bakhtin naqueles conceitos que provém da reflexão filosófica em sua obra. Veremos a seguir que o ético em Bakhtin articula-se ao mesmo tempo à questão epistemológica, pois implica em uma reflexão sobre o conceito de verdade. Em outra oportunidade², tentei demonstrar que o pensamento bakhtiniano consiste, na realidade, de uma tripla articulação, pois ao ético e ao epistemológico, acrescenta-se o estético. Mas, por limite de espaço e de tempo, não será o caso aqui de desenvolver esse último aspecto. O que não significa que ele não faça parte do problema. Ao contrário, penso que ao tratarmos do trabalho do professor, enquanto pesquisador-pensador, descobrimos inevitavelmente que ele é também criador.

Retomemos então o problema da transmissão no processo educativo, em suas dimensões ética e epistemológica. Entre outros, o conceito de *pensamento não-indiferente*³ parece-me aqui particularmente pertinente. Bakhtin formula esse conceito quando se coloca a seguinte questão: qual é a ética de um pensamento? Ou ainda: em que condições um pensamento teórico pode ser ético? A dimensão ética de um pensamento teórico não pode ser apenas buscada no (ou deduzida do) seu conteúdo. Do conteúdo de um pensamento, podemos e devemos exigir que seja verdadeiro, mas isso não é suficiente para que ele seja ético. Porque a verdade do conteúdo de uma teoria diz respeito a leis universais e a um universo de possibilidades. E a essa forma de verdade, Bakhtin atribui o termo russo *istina*. Já a ética de uma teoria ou de um pensamento teórico (filosofia ou ciência) diz respeito ao *ato* de pensar essa mesma teoria. (Pensá-la enquanto seu autor ou criador e também enquanto leitor que a adota e que a ela adere.) O ato de pensar é sempre singular e diz respeito a um sujeito único. Somente o *ato* de pensar pode ser ético, pois é nele que o sujeito é convocado. Enquanto abstração, o único dever da teoria é ser verdadeira. Mas o próprio dever de buscar a verdade, aquilo que me obriga a pensar veridicamente enquanto estou

² AMORIM, Marília, 2003, « A contribuição de Mikhaïl Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica », FREITAS, Maria Tereza, JOBIM E SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia, (org.), São Paulo, Ed. Cortez, P. 11-25.

³ BAKHTINE, Mikhaïl. 2003, *Pour une philosophie de l'acte*, Lausanne, Ed. L'Âge d'Homme.

pensando, não decorre do conteúdo do pensamento, mas do ato de pensar. Uma teoria verdadeira, ao virar ato, isto é, ao ser pensada por alguém de singular e único, vira ética. E pode assim, completar sua verdade universal com a verdade singular a que Bakhtine chama de *pravda*. Somente assim completada, a palavra da teoria se torna plena e com ela, o conhecimento. O conhecimento sem ato é um dado abstrato e parcial. Para que um conhecimento seja pleno é necessário que alguém o pense. O ato é o movimento do pensamento, o seu vir-a-ser.

A palavra russa *pravda* traz em sua espessura semântica a idéia de validade e de justiça. Ou seja, o conhecimento pleno é aquele que, além de verdadeiro, é válido porque justo. Válido e justo em relação a quê? Em relação ao contexto do sujeito que pensa, à posição de onde ele pensa.

E o que é um ato segundo Bakhtin? Antes de mais nada, é importante precisar que se trata aqui do ato de pensar ou de criar. Criação teórica e criação artística como unidades da cultura. Mas, sobretudo, é importante precisar que Bakhtin distingue *ato* de *ação*. A ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face a um *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela. O ato é um gesto ético onde o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento.

Mais do que ser responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo, convocado a pensá-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento.

O pensamento-ato obedece a uma necessidade que não é aquela a qual o conteúdo do pensamento obedece. Do ponto de vista interno de uma teoria há uma necessidade lógica que a obriga a construir-se e desenvolver-se de uma determinada maneira. Já o ato de pensar um pensamento é necessário, não por uma necessidade lógica, mas por uma necessidade ética que Bakhtin designa por um termo específico do idioma russo: *nuditel'nost'*. A seu respeito, a tradutora da edição francesa diz ser uma palavra que significa constrangimento ou obrigação proveniente de uma convicção interior e não de um constrangimento forçado. Para a tradução francesa, ela criou o neologismo *nécessitance* que se distingue portanto da palavra *nécessité* (necessidade). Em português, precisaríamos então de algo semelhante que evocasse *necessidade* e que ao mesmo tempo se diferenciasse. Em outra oportunidade⁴, propus o termo *necessitância*, tomando como base a tradução francesa.

Em relação ao **Grupo A**, podemos então dizer: para um aluno previamente bem formado e suficientemente autônomo, é perfeitamente possível ensinar o conteúdo de um pensamento através das modalidades pedagógicas genéricas do ensino à distância.

⁴ AMORIM, Marília, 2009, « Para uma filosofia do ato - válido e inserido no contexto », BRAIT, Beth (org), *Bakhtin Dialogismo e Polifonia*, São Paulo, Ed. Contexto, P. 17-43.

A leitura de livros e de documentos de qualidade, sejam eles redigidos pelo professor sob forma de aula ou não, o acesso a artigos de diferentes autores, a vídeos e outros arquivos disponíveis *on line*, parece ser suficiente para um domínio técnico-cognitivo da matéria.

A transmissão do pensamento-ato porém, supõe o diálogo individualizado com o professor. Nesse diálogo, o aluno encontra um sujeito singular, pesquisador-pensador e criador, que responde pelo que pensa, imprimindo lhe sua assinatura. E é porque assume e assina que a transmissão desse pensamento se torna também *necessitância*.

Para Bakhtin, a *necessitância* de pensar um pensamento ou de a ele aderir é o *dever* do pensamento, o que se distingue do *ser* do pensamento. O ser do pensamento é dado pelo seu conteúdo e obedece ao princípio de identidade: revela algo que é uno, idêntico a si mesmo e que é indiferente às singularidades dos sujeitos. Mas o ser universal e idêntico a si mesmo que revela a teoria é o *Ser possível*. Já o dever do pensamento é a adesão irrevogável do sujeito singular que promove assim sua participação no ser. O sujeito singular que pensa um pensamento participa do ser universal e idêntico completando-o e atualizando-o exatamente com aquilo que não é idêntico nem repetível: o *Ser real* no acontecimento único do ato de pensar. A *necessitância* de um pensamento é o que me diz que eu devo pensá-lo e que não posso não pensá-lo.

O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são da minha responsabilidade. Ninguém mais pode pensar aquilo que penso com o sentido que isso faz para mim. Ninguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la. Por isso, não existe nenhum alibi para que eu não pense e não assumo o que penso. Do meu lugar concreto e único, o pensamento e o ser que ele exprime adquirem um valor, uma entonação e deixam de ser uma mera abstração. Sempre segundo Bakhtin, o conteúdo de um pensamento tem uma *significação* estável que é dada pela identidade do ser que ele revela. Mas esse mesmo pensamento somente adquire *sentido* quando eu o assumo e o valoro. O sentido de um pensamento é a sua entonação. Ali onde um pensamento deixa de ser indiferente é exatamente o ponto/acontecimento do seu sentido. Porque o ser que o pensamento permite conhecer é, na identidade que mantém consigo mesmo, indiferente às singularidades. Ele é indiferente aos sujeitos, indiferente a mim. A verdade universal (*istina*) do ser independe do fato de eu pensá-la. Mas um pensamento que não se pensa não é vivo, não é real.

O conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim (*pravda*). Reconheço-o como meu. O conhecimento vivo e real precisa ser também *reconhecimento*. Reconheço-o e me reconheço nele. Assino-o "com firma reconhecida". Ao assiná-lo, imprimo minha marca, minha singularidade, minha participação no ser. Dou de mim, do meu lugar único e intransferível. Ilumino-o com o valor que lhe imprimo.

A distinção entre os dois termos não é, em Bakhtin, de natureza opositiva. O que se opõe a *istina* é a ilusão, aquilo que não é real. Ora, para Bakhtin, *pravda* é exatamente aquilo que confere realidade a um pensamento. *Pravda* e *istina* portanto não se opõem, mas se completam pois o conhecimento abstrato, dotado apenas de *istina* é um conhecimento parcial. O conhecimento teórico é o aspecto técnico do conhecimento último. Sua inclusão responsável na singularidade é o que constitui a verdade da situação e que dota o conhecimento daquilo que é absolutamente novo e que nunca irá se repetir.

A assinatura de um pensamento é o que o constitui como ato e que lhe confere validade (*pravda*). Mas a assinatura não é expressão de uma subjetividade fortuita e sim de uma *posição*. Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. Esse lugar único daquele que pensa ou cria é aquele do conceito de *exotopia* que aparece aqui formulado pela primeira vez. A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu lugar único permite ver e pensar. Assinatura é também inscrição na relação de alteridade: é confronto e conflito com os outros sujeitos. E por fim, pode-se dizer que a assinatura em Bakhtin é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria de seu contexto, assumindo-o em ato.

Através do ensino de um determinado conteúdo, o aluno tem acesso a sua significação. Mas o sentido é da ordem da transmissão: é quando o aluno se depara com um sujeito singular e único que confere valor e atualidade ao pensamento tornando-o seu. O que se transmite e que não se ensina corresponde àquilo que Bakhtin designa como um *pensamento não-indiferente*, um pensamento que entona. A entonação é precisamente a marca linguística do *valor* e a questão do valor perpassa toda a obra de Bakhtin conferindo-lhe uma dimensão ética que não pode nunca ser esquecida. Diz ele:

A palavra viva, a palavra plena não conhece objeto que seja totalmente dado; pelo simples fato de que comecei a falar dele, já adotei uma certa atitude em relação a ele (...). E é por isso que a palavra não designa apenas o objeto como uma entidade disponível, mas, pela sua entonação (uma palavra pronunciada realmente não pode ser desprovida de entonação: sua entonação decorre do próprio fato de seu pronunciamento), exprime também minha atitude avaliativa em relação a esse objeto, o desejável e o não desejável nele, e, desse modo, coloca-o em movimento em direção ao que é seu dado-a-realizar, faz dele um componente de um acontecimento vivo. (2003, P.58, traduzido por mim).

Como disse antes, pode-se também destacar da discussão filosófica de Bakhtin uma reflexão epistemológica original onde o conhecimento verdadeiro somente se torna pleno se além de verdadeiro, ele for válido – *istina* e *pravda*. Válido e inserido no contexto, pois, sem a inclusão do sujeito concreto e histórico que pensa esse pensamento, o conhecimento nele contido permanece parcial.

No interior do sistema, cada componente dessa unidade é logicamente necessário, mas o próprio sistema no seu todo somente é possível relativamente; somente em correlação comigo – que penso ativamente – e enquanto *ato* do meu pensamento responsável que um tal sistema participa da arquitetônica real do mundo vivido como um dos seus constituintes; somente assim ele se enraiza na sua singularidade real, válida no plano do valor. (2003, P.90, traduzido por mim).

Observe-se que a proposição bakhtiniana não se confunde com a visão do senso comum segundo a qual um pensamento é parcial quando aparece marcado pela posição singular do sujeito que o enuncia. Aqui, parcial é o pensamento que, mesmo sendo verdadeiro, permanece como pura possibilidade e não é assumido por um sujeito concreto. Em parte, essas duas acepções da palavra *parcial* são opostas. Mas apenas em parte porque, na perspectiva bakhtiniana, um pensamento dotado apenas de *pravda*, seria igualmente parcial.

A entonação como marca de valor no discurso remete ao contexto singular de uma relação de alteridade. O professor responde pelo que pensa face a um *outro* a que se dirige e que é o aluno. O aluno, ao ser colocado como interlocutor e como testemunha desse ato é também convocado em sua singularidade já que é a ele que está endereçado o discurso do professor. Ora, sabemos que na teoria da linguagem de Bakhtin e seu círculo, o conceito de resposta é o conceito-chave para entendermos a produção de sentido. Todo enunciado responde a um outro que lhe precede e busca resposta naquele que o sucede. É o que ele designa como a *responsividade* de um enunciado. Mas a responsividade recobre também, como sempre, sua componente ética que é a *responsabilidade*. Ser responsável é *responder por* alguma coisa, ou por aquilo que se diz. Penso assim que, ao ser convocado pela resposta que lhe endereça o professor, o aluno é convocado a responder: tomar a palavra e responder pelo que diz.

O sentido do que é dito, na perspectiva bakhtiniana é resultado de um encontro entre enunciados e vozes e o encontro é da ordem do acontecimento, no sentido filosófico do termo. Abro aqui um parêntesis para uma questão terminológica. Prefiro utilizar o termo *acontecimento* em vez do termo *evento* como utilizam alguns de meus colegas bakhtinianos brasileiros. Faço essa escolha porque a palavra “evento” se utiliza atualmente no Brasil de maneira generalizada para designar qualquer festividade ou espetáculo e pode assim dar margem a mal entendidos. De certo modo, pode-se dizer que hoje “tudo é evento”.

Acontecimento, filosoficamente falando, é algo único e irrepitível. Transpondo para o diálogo professor-aluno/aluno-professor, podemos dizer que o pensamento transmitido como ato, ganha um sentido único e irrepitível na medida em que acontece entre sujeitos singulares. O *sentido* de um pensamento *acontece* na transmissão e a *significação se explica* no ensino.

Por essa razão, outra questão terminológica me parece importante. Não acho que o conceito bakhtiniano de *diálogo*, especialmente quando ocorre entre professor e aluno seja tradutível pela palavra, hoje muito em voga, “interatividade”. A interatividade designa uma troca de informações que tanto pode se referir a uma

interação entre sujeitos quanto a uma troca entre o sujeito e um dispositivo informatizado – um programa, uma rede de links, etc. Aliás, também não acho que se deva utilizar o termo diálogo para todas essas formas de troca e interação. O que também vem acontecendo com frequência. Penso que para sermos fiéis à perspectiva dialógica, tal como formulada por Bakhtin e demais autores do Círculo, é preciso reservar os termos *diálogo* e *encontro* para ali onde há acontecimento de sentido.

2.2 Corpo e memória: a sala de aula como arena dialógica

Passemos agora ao segundo problema, aquele que nos coloca o trabalho com o **Grupo B**. Lembremos que ele diz respeito a algo mais do que foi examinado até aqui porque ele trata do contato presencial entre professor e aluno. Mais uma vez, faço escolhas terminológicas e adoto uma outra expressão. Falarei então de *corpo a corpo* entre professor e aluno. A razão dessa escolha é dupla. Primeiro para incorporar aquilo que Bakhtin chama de *arena da palavra*. Com essa expressão, ele trata do caráter múltiplo e conflitivo da produção de sentido. Para imprimir sua assinatura na palavra e no enunciado, todo enunciador trava um combate com outros enunciadores que por ali passaram e deixaram suas marcas. Nenhuma palavra é virgem ou adâmica, todas carregam memória. Podemos aqui expandir essa idéia e dizer que nenhum objeto de discurso, nenhum objeto de conhecimento é virgem e que o pensamento é uma arena. A arena da memória que ele carrega e que contém as múltiplas vozes que o pensaram e que o interpretaram fazendo-o refratar a cada ato a singularidade de uma posição social e histórica.

É pois com a problemática da memória que tentarei abordar filosoficamente o problema do *corpo a corpo* da relação educativa. E aqui aparece a segunda razão da minha escolha terminológica pois, como veremos a seguir, a relação corpo-memória é o eixo principal da discussão filosófica atual sobre o uso crescente da informática no campo da educação.

O ensino à distância coloca necessariamente a questão da memória informatizada, pois a integralidade, ou quase, dos documentos a que o aluno recorre estão informatizados e se encontram disponíveis no chamado espaço virtual. Para pensar no que implica essa forma de memória, é necessário inscrevê-la na história das principais tecnologias de memória que são a escrita e a imprensa. Uma vez assim situada, observa-se que entre elas há um fio comum que progride e se expande. A escrita, como primeira grande tecnologia de memória traz uma mudança radical. Aquilo que antes era memória guardada no corpo do sujeito e de seu grupo, externaliza-se. Transfere-se para um espaço fixo em que é gravado, transformando assim em ordenamento espacial aquilo que era ordenado na sucessão temporal da oralidade.

Analisar o que está em jogo nas formas da cultura de que somos parte integrante não é um trabalho fácil para o pesquisador. Ele exige um exercício rigoroso

de construção da *posição exotópica* tal como recomenda Bakhtin⁵. Para podermos *sair fora* daquilo que se transformou em naturalidade mesmo sendo uma produção histórica. No mundo atual, é a informática e a internet que constituem essa pseudo natureza para nós. Corremos assim o risco de perder toda distância crítica e de não enxergar que, para toda nova tecnologia, algo se ganha e algo se perde. Por isso, é importante resituar a informática na história e aprender com aqueles que antes de nós conseguiram produzir uma exotopia do pensamento. Vale assim lembrarmos Sócrates que no diálogo *Fedro* de Platão⁶ interroga a invenção revolucionária da escrita que, *mutatis mutandi*, viria a se constituir em naturalidade a partir daquela época.

De uma maneira geral, as alusões dos autores atuais a essas passagens de Sócrates visam à enfatizar a desconfiança conservadora do célebre filósofo diante de uma novidade técnica que ele não domina. Essas alusões servem em geral para afastar toda reflexão crítica em relação às novas tecnologias. De fato, pode-se afirmar que Sócrates não soube avaliar a riqueza que a novidade da escrita trazia para a elaboração do pensamento, sobretudo para a ciência e para a filosofia, áreas que lhe interessavam particularmente, sem falar da literatura, é claro. Sem contar que o próprio Platão nos deixou toda sua obra por escrito.

Entretanto, o que Sócrates não viu não deve nos levar a esquecer o que ele viu. Ao elogio da escrita como algo que auxiliaria nossa memória, ele opõe o argumento segundo o qual, ao contrário, a escrita nos tornaria mais esquecidos. Dependentes dos textos, os homens somente poderão se lembrar recorrendo a signos que lhe são exteriores e que não estarão mais neles próprios. Ao se apoiar em um suporte exterior, o homem deixa de exercer sua própria memória. Vale lembrar que essa idéia foi retomada por Jean-Jacques Rousseau⁷ em sua reflexão pedagógica do *Émile*. Ele se preocupa com a dependência das técnicas e preconiza para Émile uma educação que o torne autônomo e suficientemente hábil para fabricar seus próprios utensílios. A idéia de que devemos prescindir inteiramente das tecnologias é, sem dúvida, ingênua e somente podemos admiti-la nos respectivos contextos sócio-históricos desses dois filósofos. No entanto, ambos tocam no núcleo da questão da técnica que consiste, em sua essência, em externalizar e aperfeiçoar algo que, originalmente, está no próprio corpo. É a ideia da prótese: por exemplo, um par de óculos é, por assim dizer, um par de olhos externos que se acrescenta e que corrige a funcionalidade dos olhos do corpo.

De volta a nossa temática, na historia das tecnologias de memória, é possível traçar uma linha progressiva de externalização. Podemos partir dos povos cuja memória se escreve no corpo, como é o caso de certas tribos indígenas que apresentam uma escrita corporal extremamente complexa. Podemos também passar

⁵ Para o desenvolvimento desse conceito, ver principalmente "O autor e o herói" e "Metodologia das Ciências Humanas", ambos publicados no volume *Estética da criação verbal*. Para uma síntese interpretativa do conceito, ver, entre outros, AMORIM, Marília, 2006, "Cronotopo e Exotopia" in BRAIT, B. (org.) *Bakhtin – outros conceitos-chave*. Ed. Contexto, São Paulo, P. 95-113.

⁶ PLATON, 2008, *Phèdre, Oeuvres Complètes*, Paris, Ed. Flammarion.

⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1966, *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Ed. GF Flammarion.

por aqueles povos de cultura oral, como na Grécia arcaica, cujo suporte de acesso e de transmissão é a voz daquele que narra. Daí, chegamos a uma transferência progressiva do corpo para outros suportes – pedras, folhas, paredes de grutas, etc. Até chegarmos à folha de papel que, por sua vez, irá evoluir do manuscrito ao texto impresso. Chegamos assim à memória maquínica onde o processo de inscrição e de gravação é automático, o que se traduz por algo como uma desapropriação do trabalho menemônico por parte do sujeito. Da imprensa à informática, demos um enorme salto nesse processo de desapropriação. O usuário da memória informática se defronta com uma superfície inteiramente opaca quanto ao seu funcionamento. Ele aperta uma tecla e “o computador grava”. Aperta outra e “ele apaga”. Mais uma tecla, e “ele abre” o arquivo desejado.

A memória informatizada acentua o processo que podemos chamar de *perda de corpo* e que, de certo modo, foi antecipado por Sócrates. Do ponto de vista estritamente cognitivo, estudos recentes demonstram que perdemos uma parte de nossa capacidade de memorização quando passamos da página do livro à página numerizada o que compromete a compreensão profunda do texto. Segundo Thierry Baccino⁸, um dos fatores do problema reside na perda de uma referência espacial fixa que antes se construía na relação entre o corpo do leitor e a página do livro. Na página do livro, as palavras ocupam um lugar fixo, por exemplo, embaixo e à direita. Assim, a identificação inconsciente do posicionamento espacial das palavras mais importantes constitui uma memória que permite reencontrar rapidamente os elementos-chave de compreensão. Esse processo é dificultado uma vez que a página informatizada é móvel e a mesma palavra pode aparecer em cima ou embaixo. No caso da página web e do hipertexto que contém múltiplos links, o problema se acentua na medida em que há uma espécie de explosão do espaço da página que exige que o olhar e a atenção se bifurque e se disperse entre vários pontos. Tocamos aí no problema da perda da atenção profunda, ou *deep attention* em favor da hiperatenção ou *zapping*, bem analisada pelo filósofo Bernard Stiegler⁹.

Um último aspecto problematizado por Sócrates concerne à condição das relações intersubjetivas, uma vez mediatizadas por um texto. Ele questiona a escrita por oposição ao que ele chama de discurso vivo, isto é, o diálogo oral em situação de co-presença ou do que aqui chamamos de *corpo a corpo*. Segundo ele, um texto não pode ser questionado pois, sem seu autor presente, ele não pode se defender sozinho caso não seja compreendido. Ele precisa de um “pai” para assumi-lo. Além disso, um texto não pode controlar seu leitor. Ele não pode saber “diante de quem é necessário falar e diante quem é preferível calar.”

Parece-me que ao tocar na condição enunciativa da escrita, Platão, através de Sócrates, traz o problema das singularidades e dos corpos que em parte se perdem na situação de escrita. Em consequência, o problema da responsabilidade pelo que se diz deverá ser repensado. Voltamos então à questão da transmissão, dos valores e da

⁸ BACCINO, Thierry, 2011, « Lire sur internet, est-ce toujours lire ? », Bulletin des Bibliothèques de France, n°5, *Métamorphoses de la lecture*, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0063-011>.

⁹ STIEGLER, Bernard, 2008, *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Ed. Flammarion.

responsividade no trabalho educativo e a importância dos encontros singulares entre professor e aluno. A propósito, nesse mesmo *Fedro*, Sócrates diz que aquele que transmite um conhecimento verdadeiro escreve na alma daquele que aprende.

CONCLUSÃO

Podemos talvez concluir dizendo que, em relação aos **Grupos A e B**, os diálogos individuais entre professor e aluno são insubstituíveis se quisermos levar em conta a transmissão e não apenas o ensino. Quanto à *perda de corpo* inerente ao uso da informática, o que a diferença entre os grupos parece nos mostrar é que há uma gradação a ser respeitada. Para o aluno que apresenta um maior grau de autonomia, um maior domínio do gênero do discurso teórico-conceitual e conseqüentemente do texto acadêmico, é possível criar singularidade, estilo, entonação e assinatura no diálogo escrito com o professor e com seus pares, tal como ocorre, por exemplo, nos fóruns de discussão. E aqui, insinua-se a dimensão estética do processo na medida em que envolve criação. Para os outros alunos, antes ou ao lado do encontro escrito, o encontro *corpo a corpo* é condição necessária e insubstituível por qualquer tecnologia ou dispositivo. É aí que a *entonação*, conceito central no pensamento de Bakhtin, poderá contar com toda a riqueza e o impacto da voz, do gesto, das expressões e dos movimentos do corpo para convocar o aluno naquilo que somente ele pode criar.

Poderíamos pensar que o diálogo oral mediado pela tecnologia como na videoconferência e outras mídias, resolveria o problema dessa gradação. Tal não é o caso porque se trata aqui de retomar a cena primária, se podemos dizer assim, da transmissão de saberes enquanto memória coletiva. Há algo na cena enunciativa da sala de aula presencial que me parece insubstituível. A ausência de qualquer mediação técnica faz da sala de aula uma verdadeira *arena*, no sentido bakhtiniano do termo. Confrontam-se duas gerações numa relação intrinsecamente assimétrica onde o professor é aquele que assume a responsabilidade da transmissão de um patrimônio cultural que não é dele, mas sim da coletividade. Ele não é dono do saber, ele é aquele que se encontra naquele momento preciso na posição de elo da cadeia verbal e cultural de que nos fala Bakhtin, e que é constitutiva de sentido para todo enunciado. Ele faz ouvir outras vozes, dos outros autores ou pesquisadores que vieram antes dele. Vozes também de outros professores: daqueles que lhe transmitiram, ao longo de sua própria formação, o desejo de transmitir.

De posse apenas de seu corpo, ele encarna para o aluno essa memória coletiva que somente pode ser viva na medida em que é assumida por diferentes sujeitos singulares ao longo da história. Podemos então falar de *memória não-indiferente*¹⁰, parafraseando Bakhtin, pois em sua entonação, em seus gestos e suas expressões o professor estará transmitindo os valores segundos os quais aquele saber é considerado como merecedor de ser transmitido. Quando os linguistas Charaudeau et

¹⁰ Para o desenvolvimento desse conceito ver AMORIM, Marília, 2012, *Petit traité de la bêtise contemporaine*, Toulouse Ed. Erès.

Maingueneau¹¹ propõem o termo *cena enunciativa*, parecem estar nos sugerindo que a enunciação tem algo de teatral. Do mesmo modo, Bakhtin nos diz que todo enunciado é um drama desempenhado por três personagens, o locutor, o interlocutor e o objeto do discurso, nesse caso, os saberes coletivos. A sala de aula restitui a dimensão teatral e o professor é de certo modo artista e criador. Podemos dizer que ele encena, não no sentido de algo falso, mas ao tecer com seu corpo, a cada instante, a tripla articulação entre o caráter ético, estético e epistemológico de seu ato.

Na arena da sala de aula, ele deve poder responder à multiplicidade de vozes que ele próprio convoca: vozes dos que vieram antes dele e vozes daqueles que vieram depois dele e que estão ali, diante dele, confrontando-o, questionando-o e participando, desse modo, da criação de sentido de um dado saber. Até mesmo àquele aluno no fundo da sala que quase boceja e que manifesta sua indiferença, o professor se sente convocado a responder, se autoquestionando e buscando novas formas para inclui-lo no trabalho coletivo do saber e da memória. Lugar de tensão permanente, mas tensão criadora por excelência, a sala de aula presencial distingue-se radicalmente da sala de aula virtual onde a mediação técnica e a distância permitem uma espécie de amortecimento da tensão. Mas nada impede que ambas sejam mobilizadas como complementares e que se enriqueçam mutuamente. A especificidade de cada uma das modalidades constitui hoje uma abertura no horizonte dos recursos educativos. Ou seja, a título de conclusão, penso que o ensino à distância só tem a ganhar se evitarmos toda tentativa de pensá-lo como substituto do ensino presencial. E que não se queira confundir ou reduzir o conhecimento à informação nem a transmissão ao ensino.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília, « A contribuição de Mikhaïl Bakhtin : a tripla articulação ética, estética e epistemológica », FREITAS, Maria Tereza, JOBIM E SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia, (org.), **Ciências Humanas e Pesquisa : leituras de Mikhaïl Bakhtin**. São Paulo, Ed. Cortez, 2003. P. 11-25.

AMORIM, Marília, "Cronotopo e Exotopia", BRAIT, B. (org.) **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo, Ed. Contexto, 2006. P. 95-113

AMORIM, Marília, « Para uma filosofia do ato - válido e inserido no contexto », BRAIT, Beth (org), **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo, Ed. Contexto, 2009. P. 17-43.

AMORIM, Marília, **Petit traité de la bêtise contemporaine**. Toulouse, Ed. Erès, 2012.

BACCINO, Thierry, « Lire sur internet, est-ce toujours lire ? », Bulletin des Bibliothèques de France, n°5, **Métamorphoses de la lecture**. Disponível em : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0063-011>>.

BAKHTINE, Mikhaïl, **Pour une philosophie de l'acte**. Lausanne, Ed. L'Âge d'Homme, 2003.

¹¹ CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Ed. Seuil.

BAKHTIN, Mikhaïl, **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique, **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris, Ed. Seuil, 2002.

PLATON, **Phèdre, Oeuvres Complètes**. Paris, Ed. Flammarion, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, **Émile ou de l'Éducation**. Paris, Ed. GF Flammarion, 1966.

STIEGLER, Bernard, **Prendre soin de la jeunesse et des générations**. Paris, Ed. Flammarion, 2008.