

DIALOGISMO E AUTORIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Magale de Camargo Machado - magale.m@ienh.com.br
Departamento de Psicologia
Faculdade Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH/RS

Resumo: *Nosso objetivo é discutir as possibilidades de produção de sentidos e autoria na aprendizagem na Educação à Distância, considerando a sua expansão no contexto da Educação Brasileira. Esta problematização parte da relação entre Educação à Distância e o uso das tecnologias quando estão associados à supremacia dos discursos e operações pela industrialização, organização e objetivação em detrimento da unidade única da vida, ou seja, da produção da singularidade. Ressaltamos a utilização de fóruns de discussão e chats como facilitadores para a comunicação e interação entre professores, tutores e alunos, auxiliando nos processos de produção de sentidos e autoria na relação de ensino e aprendizagem. Buscamos reflexões sobre a exteriorização industrial da memória, de Bernard Stiegler (2008), e o dialogismo de Mikhail Bakhtin (2000). A comunicação externa e interna com o outro será tratada como sendo fundamental, preconizando a alteridade, produção de sentidos e autoria na utilização e produção de vivacidade da linguagem.*

Abstract: *Our goal is to discuss the possibilities of sense creation and authorship in learning when it comes to e-learning, considering its expansion in Brazilian Education context. This scenario comes from the relation between e-learning and the use of technologies when associated to the domain of speeches and operations by industrialization, organization and objectification in detriment of life single unit, i.e., of singularity creation. We emphasize the use forum discussions and chats as tools for communication and iteration among teachers, tutors and students, aiding in the sense creation process and authorship in teaching and learning relation. We aimed at reflections about the industrial exteriorization of memory, by Bernard Stiegler (2008), and the dialogism by Mikhail Bakhtin (2000). External and internal communication with a partner will be treated as fundamental, prioritizing otherness, sense creation and authorship in the use and production of language vivacity.*

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.

A Educação à Distância - EAD, encontra-se em movimento de expansão na e programas de educação superior, assim como em espaços de formação permanente. Sendo legitimada e definida pelo inciso do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A expansão da EAD na educação pública tomou materialidade por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e integrado por universidades públicas. A UAB segue a metodologia de ensino à distância nas instituições públicas de ensino superior, na sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, com cursos aprovados pelo ministério da educação, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. O Sistema UAB foi criado pelo Decreto 5.800, de oito de junho de 2006, visando *o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País* (BRASIL, 2006).

A Educação à Distância também vem se expandindo por meio do sistema privado, através de programas de ensino superior aprovados pelo ministério da educação que também estão submetidos às exigências da legislação promulgadas pelo Ministério da Educação:

Decreto Nº 5.622, 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), acima mencionada.

Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de nove de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.¹

¹http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&Itemid=865

A expansão atual da EAD vem juntamente com a amplificação das tecnologias da informação e no papel de educadores, mesmo que desejosos e trabalhadores pela Educação à Distância, e seus efeitos de maior alcance da educação brasileira, não podemos prescindir de questionar em prol das possibilidades de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem que nela se produzem. Um questionamento que parece pertinente trata-se de analisar interfaces na relação com o sistema vigente no que se refere às relações da tecnologia com a lógica da multiplicidade da informação, mercado e indústria. Esta relação já se coloca como uma questão em tempos mais distantes, neste contexto de discussão, em afirmativas de que a Educação a Distância é *uma forma industrializada de ensinar e aprender*.

Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (PETERS, 1973, in ALVES, 2011, p. 85).

A Educação à Distância apresenta uma interface com os recursos tecnológicos e é beneficiada pelo novo, o avanço e a diversidade no que se refere aos sistemas de organização, armazenamento, apresentação e disponibilização de materiais didáticos digitalizados. O suporte das tecnologias também está sendo, cada vez mais, utilizado para o desenvolvimento e registros de diálogos em torno de conteúdos e do conhecimento, pelos quais vão se dando as relações de ensino e aprendizagem entre alunos, tutores e professores.

O termo Educação à Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino. (HOLMBERG, 1977, in ALVES, 2011, p. 85)

A montagem dos ambientes e portais, que dão sustentação para a organização e acesso dos cursos de Ensino à Distância, com o suporte das tecnologias da informação, pode estar associada ao uso das tecnologias e os efeitos deste uso para a subjetividade dos sujeitos participantes dos processos de ensino e aprendizagem. Temos o exemplo da plataforma do Moodle, que é utilizado na UAB e como meio de interação on-line para a comunicação.

Estas plataformas organizam, armazenam, apresentam e disponibilizam programas de ensino, materiais didáticos, espaços para comunicação em tempo e espaço diferentes e distantes. Na qualidade de armazenar e registrar, fazemos um encontro com a especificidade da memória, que sempre procura o suporte de um objeto para ser apreendida e exteriorização. Stiegler (2008), refere *La exteriorización industrial de la memoria*² (A exteriorização industrial da memória). A exteriorização da memória, via recursos tecnológicos, marca a nossa época. A questão de como memorizar é presente para todos nós. Estamos sempre às voltas de recursos para anotar, guardar, listar num pedaço de papel, num livro de anotações, organizar um sistema de registros e organização e assim por diante.

Isso mostra que parte de nossa memória, ou seja, de nós mesmos, está fora. Escrever um manuscrito é organizar os pensamentos para referência externa na forma de traços, ou seja, os símbolos em que o pensamento pode refletir sobre si mesmo, tornando-se repetitivo e transferível: tornar-se conhecimento. Nisso está presente a oportunidade de dar forma para nossa memória e de talvez inscrevê-la para além de nós mesmos e temos assim um dado cultural na memória.

Esculpir, pintar, desenhar, é ir para frente, um encontro com o caráter tangível do visível, é visto com as mãos, como o que há para ser visto, ou seja, para ser visto novamente, é treinar o olho do observador e, assim, esculpir, pintar e olho dibujarsu³, transformando-a. Este é também o sentido do que Joseph Beuys denomina escultura social. A memória humana é desde a origem exteriorizada, e isso significa que ela é técnica desde seu início. (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa).

Temos uma evolução histórica desde o uso da pedra como ferramenta para dar forma à memória, há dois ou três milhões de anos. *A ferramenta de pedra, um suporte de memória espontânea não foi feito, é claro, para armazenar a memória: não até o final do Paleolítico mnemônico (mnemotécnicas) aparecer como tal* (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa). A escrita ideogramática que vem logo após e traz o período neolítico, que ainda organiza as agendas de gerenciamento, até mesmo nos dias de hoje. E esta forma de fazer um cronograma está sujeito de se tornar, cada vez mais, um aparato, um planejador pessoal.

Vivemos a expansão e ampliação do conhecimento humano e, simultaneamente, temos a *originalmente objetivada e tecnologia de memória exteriorizada* (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa). A memória tornou-se um ponto chave do desenvolvimento industrial e os objetos cotidianos são mais suportes de memórias objetiva, isto é, também formas de conhecimento. Por que não

² O texto da referida conferência tem como fonte: <http://www.scribd.com/doc/39176540/Stieggler-anamnesis-and-Hypomnesis>

³ Não foi possível encontrar a tradução da expressão “olho de dibujarsu”, encontramos a tradução da palavra “dibujarsu” com vários sentidos como: “de pesar, debicar, debochar, divagar, divagar sobre, divisar, divisor” (<http://www.woxikon.com.br/espanhol/dibujar.php>)

associarmos este desenvolvimento ao desenvolvimento da educação e da saúde no que se refere à UAB.

Paradoxalmente, vivemos o fato de que a memória está sendo muito colocada nos dispositivos hipomnésicos e vem a ser um elemento fundamental para o atual desenvolvimento industrial. Os objetos cotidianos estão cada vez mais e mais com suportes de memória objetiva, isto é, também formas de conhecimento. Um problema é que as formas tecnológicas de conhecimento, objetivadas na forma de equipamentos e aparelhos, também, e principalmente, *geram uma perda de consciência no momento em que ele começa a falar de 'sociedades do conhecimento', 'indústrias do conhecimento' e do capitalismo 'cognitivo' ou 'cultural'* (STIEGLER, 2008, in conferência).

Bakhtin em *Para uma filosofia do ato (PFA)*⁴, texto escrito, originalmente, entre 1919-1920, refere-se à tecnologia como um exemplo de campo de atividade e de conteúdo da cultura que possui uma supremacia. A entrada num determinado conteúdo também pode ser entendida como um ato de abstração, acompanhada por um fluxo, em que o mundo da cultura atravessa o ser humano. Bakhtin (PFA) coloca que, ao estar diante da supremacia de determinado conteúdo cognitivo, por exemplo, os seres humanos não se fazem mais presentes individualmente e responsabilmente ativos, pois passam a estar submersos e submetidos às próprias leis de um determinado conteúdo.

Isso é como o mundo da tecnologia: ele conhece sua própria lei imanente, e se submete a essa lei em seu desenvolvimento impetuoso e irrefreável, apesar do fato de que há tempos fugiu da tarefa de compreender o propósito cultural desse desenvolvimento e pode servir antes para o mal que ao bem. Assim, os instrumentos são perfeitos de acordo com sua lei interna, e, como consequência, eles se transformam, a partir do que era inicialmente um meio de defesa racional, numa força terrível, mortal e destrutiva. Tudo que é tecnológico, quando divorciado da unidade única da vida e entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento, é assustador; pode de tempos em tempos irromper nessa unidade única como uma força terrível e irresponsavelmente destrutiva. (BAKHTIN, PFA, p. 25).

Ao trazer a problemática da supremacia de um determinado campo de atividade ou conteúdo da cultura, Bakhtin (PFA) utiliza como exemplo as tecnologias, mas também podemos pensar em outros campos de atividade ou de conteúdos da cultura. Não são poucas as vezes que nos deparamos com sujeitos que perdem a sua centralidade, a sua condição de individuação e de criação ao se envolver em meio on-line, em campos de atividade que esta passa a ter uma totalização para o sujeito, entre

⁴ Sigla utilizada para referenciar a obra: *Para uma Filosofia do Ato - PFA*, seguindo a forma utilizada por Axt, 2011, p. 47. A numeração das páginas, fontes das citações seguem a tradução não comercializada, utilizada para uso didático e acadêmico, Esta tradução se deu a partir da edição americana "Toward a Philosophy of Act" (1993), que foi traduzida do russo por Vadim Liapunov, editada por Michael Holquist e Vadim Liapunov, University of Texas Press (Austin). A tradução para o português foi realizada por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.

outros exemplos. São situações em que a supremacia das tecnologias com suas leis e seu sistema se impõe e o sujeito é levado como seria levado na correnteza de um rio.

As tecnologias estão presentes em nossa cultura e nisso somos levados como estando na correnteza de um rio. Nesta correnteza da cultura, se trata de um rio de linguagem, discursos, que permeiam campos de atividades. Contudo, nele é possível falar, discutir, analisar, podendo produzir alguma diferença que não só a supremacia ou ser engolfado pela correnteza. Neste sentido, a comunicação entre professores, tutores e os alunos é aspecto a ser ressaltado na Educação à Distância, as ações de interação entre professor e aluno devem ser facilitadas e investidas.

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro. (MOORE, in ALVES, 2011, p. 85)

Destacamos a importância dos fóruns de discussão e dos chats como facilitadores para comunicação, interação, discussão conceitual, troca de experiências, reconhecimento de saberes já constituídos e o desenvolvimento de diálogos entre professores, tutores e alunos na Educação à Distância. Os fóruns de discussão e os chats junto com os encontros presenciais são fundamentais para criação e sustentação do laço que se inscreve para além da formalidade da organização e objetivação do conhecimento apresentados nos programas e plataformas dos cursos de formação que preconizam o auto estudo, fazendo parte da conceptualização do Ensino à Distância.

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias. (DOHMEM, in ALVES, 2011, p. 85).

A perspectiva da interação e diálogo a serem tecidos em longa distância que preconizam os fóruns de discussão e chats auxiliam a criação de uma sustentação para os processos de aprendizagem na Educação à Distância para além da perspectiva de auto estudo. Esta sustentação pode estar atrelada às possibilidades de produção de autoria e sentidos na articulação entre conhecimentos e saberes já constituídos e novos conhecimentos a serem articulados nos processos de construção de novas aprendizagens.

As discussões e diálogos que os fóruns e chats abrem espaço para a construção de uma teia de relações, enunciações que vem a servir como uma um lastro que se constrói coletivamente. Esta construção coletiva se opõe e ideia de que ao focar o auto estudo, este possa se constituir com supremacia da individualização e autonomia nos processos de aprendizagem na Educação à Distância. Preconizamos formas de cruzamentos e relações entre as produções coletivas e individuais como promotores,

mediadores e facilitadores para os processos de aprendizagem fazendo parte do campo da vida. Para isso nos apoiamos na perspectiva do dialogismo. *É precisamente esta comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem* (Bakhtin, 2003, p. 183).

A expressão dialogismo ocupou um destaque não só para Bakhtin, mas para o meio intelectual⁵ que Bakhtin circulava em sua época. Carlos Alberto Faraco (2003) menciona a expressão diálogo como originária da discussão que veio a derivar no conceito de dialogismo. Este tomou destaque como espaço em que se dá o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, a confrontação das mais variadas refrações sociais, como eventos de grande interação sociocultural de qualquer grupo humano.

O diálogo como consenso também foi motivo de discussão, pois a palavra diálogo, muitas vezes remete à busca de solução de conflitos, entendimentos, desenvolvimento de consenso. Os integrantes do Círculo não foram *teóricos do consenso ou apologetas do entendimento* (FARACO, 2003, p. 66). O autor retoma uma expressão importante ao considerarmos o dialogismo em Bakhtin: *um tenso combate dialógico ocorre nas fronteiras*⁶. O dialogismo é tomado como uma metáfora que procura contemplar uma perspectiva da complexidade presente no diálogo, como um *jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel* (FARACO, 2003, p. 57). Nele observamos a direção das consonâncias, da multiconsonâncias e das dissonâncias no campo da comunicação.

Tal metáfora parece bem adequada para representar a dinamicidade do universo da cultura (para aprofundar uma filosofia da cultura), se considerarmos que o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito (“não há uma palavra que seja a primeira e a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (“adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordância e dissonâncias, revalorizações etc. – não há limites para o contexto dialógico”) O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo. (FARACO, 2003, p. 57).

Distinguimos dialogismo da noção de diálogo que utilizamos para definir uma conversa comum, uma discussão científica, uma controvérsia, etc. A isso Bakhtin (2000, p. 353) chamou de *diálogo real*. Bakhtin (2000, p. 354) coloca que *as réplicas de tal diálogo nos oferecem o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica*.

⁵Bakhtin (1895-1975) “integrou círculos de intelectuais através dos quais desenvolveu interessantes discussões acadêmicas no convívio com filósofos e artistas. Entre eles, foram muito importantes o filósofo Matvei Kagan, que iniciou na filosofia alemã e no pensamento de Kant, o pintor Chagall, o poeta e músico Volochinov e o crítico Medvediev. Esse grupo intelectual foi criado, produzindo idéias novas em relação às artes e às ciências humanas” (Freitas, 1999, p. 119).

⁶ (BAKHTIN apud FARACO, 2003, p. 66)

Seguindo estas afirmações podemos acompanhar certa extensão do diálogo, no qual Bakhtin (2002) vai inserir um novo sentido desdobrando a dimensão do dialogismo. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, o pensador russo ressalta que o discurso tem um lugar central ao tomar a *língua na sua integridade concreta e viva* (BAKHTIN, 2003, p. 181). É neste aspecto da língua que ele vai situar o dialogismo; ao qual ele endereça a vivacidade da linguagem, ultrapassando os limites da linguística mais convencional, que estaria mais ao lado da lógica, da objetividade e da formalidade da linguagem.

Em Bakhtin (2002, 2003), o princípio dialógico da linguagem contém em si uma abordagem social, um compartilhar com o outro, que elimina a possibilidade de abordar a linguagem numa perspectiva individualista e acabada. Este aspecto se legitima na língua como sendo um processo interacional, um fenômeno que se dá na relação com outro, desde o qual podemos pensar um processo dinâmico da produção singular, da interioridade do sujeito na relação com o outro, constituindo desde aí, a exterioridade dessa produção.

Outro aspecto destacado por Maria Glória Corrêa Di Fanti (2004) é de que a dimensão dialógica da linguagem se dá na constituição mesma do enunciado. Ela faz referência ao texto de Bakhtin *Os gêneros do discurso* (1970), como sendo uma produção mais recente, ressaltando que num enunciado encontramos o cruzamento de várias vozes discursivas, entre as quais ela situa o plurilinguismo. Isso implica que o sujeito não é fonte de seu dizer e que o mesmo constitui-se heterogeneamente.

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. (BAKHTIN, 2000, p. 319).

É no discurso que encontramos as divergências, as convergências, as heterogeneidades, etc. No dialogismo, o outro é imprescindível e pode estar numa posição de interlocutor externo ao sujeito. Podemos pensar um diálogo entre duas ou mais pessoas, sendo um interlocutor imediato ou virtual. Contudo, não é somente nesta forma de relação com o outro, que Bakhtin vai situar o dialogismo. Ele também considera que o outro se faz presente através de outros discursos e outras/diversas vozes que vêm a habitar o discurso em construção. Assim o outro sempre se faz presente em diferentes planos no enunciado, podendo ser visível ou não. Encontramos aí um princípio pelo qual a alteridade pode ser entendida em Bakhtin e bem vinda para o contexto das interações na Educação à Distância.

Trata-se da presença do outro, como sendo constitutivo para o sujeito no processo de enunciação, de pensamento, de reflexão desde a mais íntima produção de sentido do humano. Neste ponto, situamos a compreensão das construções coletivas e dialógicas na relação externa com o outro vindo a ser um suporte para as produções individuais e singulares produzidas na perspectiva do auto estudo e nas produções

individuais. O sujeito mesmo que sozinho e numa condição individual vai estar em relação com o outro, internamente, o sujeito produz o seu pensamento sempre na relação com o outro interior.

Desta forma, Bakhtin considera as interações humanas constitutivas já na relação com o outro, numa relação entre locutor e interlocutor, estando materializadas numa relação eu-tu entre dois ou mais indivíduos, admitindo a existência de um terceiro próximo ou distante, um ele. A presença do outro, numa relação eu-tu (ele), no interior mesmo do pensamento, das reflexões e do discurso do sujeito, no qual se manifesta com clareza o *profundo dialogismo* (Bakhtin, 2002, p. 208). O *profundo dialogismo* é responsável pela capacidade do homem de refletir sobre si mesmo, num diálogo interno consigo, e com o outro que não ele próprio. Além disso, o *profundo dialogismo* está atrelado ao dialogismo constitutivo do discurso e dos processos de subjetivação.

Vemos que 'o agente' de orientação dialógica, é, nesta formulação, 'o discurso', e os múltiplos 'movimentos dialógicos' pelos quais ele se faz, que não são dados como decisões, escolhas conscientes 'daquele que fala', põem em relevo nosso 'dialogismo constitutivo'. (AUTHIER-REVUZ, 1995, p. 251).

Nos desdobramentos do conceito de dialogismo Bakhtin, vamos encontrar a terminologia *relações dialógicas* como sendo *mais extensas, mais variadas⁷ e mais complexas* que o diálogo real antes referido. As relações dialógicas não coincidem de maneira alguma com as relações de réplicas do diálogo concreto, ou de uma conversação face-a-face. A relação dialógica é marcada por uma profunda originalidade e não pode ser resumida a uma relação de *ordem lógica, linguística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural* (Bakhtin, 2000, p. 353). Nesta mesma direção, Faraco (2003, p. 60) afirma que o *objeto efetivo do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas nesse sentido lato (mais amplas, mais variadas e mais complexas)*.

As relações dialógicas se situam no campo do discurso, elas não podem ser vistas somente pelo ângulo da linguística. Para Bakhtin (2002, ps. 182 e 183) a linguística está direcionada à forma composicional do *discurso dialógico*, estudando as particularidades sintáticas e léxico-semânticas no plano da língua, não contemplando as especificidades das relações dialógicas entre as réplicas. Com isso, nos vemos diante da diferenciação das relações dialógicas e lógicas. Sendo que a última se estaria mais ao lado do estudo da linguística mais convencional.

As relações dialógicas são consideradas como sendo extralinguísticas. Ao mesmo tempo, não podem se dissipar do campo do discurso, no que se refere à língua enquanto fenômeno integral concreto. Podemos considerar que o dialogismo está ao lado do processo de utilização da linguagem numa relação de interação e de

⁷ Bakhtin (2000, p. 354)

comunicação externa e interna com o outro. *A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam* (Bakhtin, 2002, p. 183).

As relações lógicas ou concreto-semânticas da linguagem devem passar para outro campo da existência para se tornarem dialógicas. Elas devem se tornar enunciados que levam a posições de sujeitos manifestos na linguagem. Nas relações dialógicas, os enunciados ganham um autor mesmo que nada saibamos sobre ele, pois as formas desta autoria real podem ser muito diversas⁸. Entre os distintos sujeitos, autores, criadores expressos na linguagem é que podem surgir relações dialógicas. Além disso, que na consideração da relação dialógica, estamos diante de relação de sentido, que flui na relação entre enunciados, bem como no interior de enunciados⁹:

Sobre a relação dialógica. (...) Estamos perante uma relação específica de *sentido* cujos elementos constitutivos só podem ser *enunciados completos* (ou considerados enunciados completos, ou ainda, potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais *se expressa*) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 353).

Contudo, as relações dialógicas não se restringem apenas entre enunciados completos. Elas são possíveis a qualquer material concreto da língua que tenha passado à qualidade de discurso, que se consolida num enunciado e que venha a situar uma autoria, um autor, um *sujeito social* (FARACO, 2003, p. 64). O dialogismo é um fenômeno pelo qual a palavra, os enunciados tomam seus deslizamentos, produzindo efeitos de sentido na relação com o outro.

(...) a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério à palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista. Somente sob a mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra. (BAKHTIN, 2002, p. 64).

Encontramos em Bakhtin as relações dialógicas como meio pelo qual, os enunciados se relacionam se chocam, se tencionam, tomam novos sentidos, sempre abertos. Cada palavra porta em si palavras diferentes, várias vozes, assim como os enunciados portam a relação entre enunciados, palavras, vozes, tons, que anunciam uma autoria, um autor, um sujeito. Com isso, fazemos também a extensão deste enfoque para a plurivocidade presente, constituinte da produção de sentidos. É como

⁸Bakhtin (2002) descreve que uma obra pode ser criada como efeito de um trabalho de equipe, pode ser hereditária de várias gerações, etc. Para o autor, extralingüística e metalingüística está referido ao que ultrapassa os limites da linguística: As relações dialógicas são possíveis também entre estilos de linguagem, os dialetos sociais, desde que eles sejam entendidos como certas posições semânticas, como uma espécie de cosmovisão da linguagem, isto é, numa abordagem não mais lingüística". (Bakhtin, 2002, p. 184)

⁹Bakhtin (2002, p. 185) refere que o discurso bivocal surge sob as condições do discurso dialógico, "ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra". Podemos entender o duplo sentido da palavra, "voltado para o objeto do discurso enquanto palavra comum e para o *outro discurso*, para o *discurso de um outro*" (ibidem).

pensar que em cada ato criativo e de comunicação, encontramos várias vezes, presentes nas relações dialógicas que se consolidam nas relações de sentidos.

Assim sendo, preconizamos o encontro da estruturação objetivas e lógicas de organização dos ambientes educativos utilizados na Educação à Distância com o investimento na utilização dos espaços interativos, facilitadores para comunicação ente professores, tutores e alunos. O dialogismo vem a ser uma incursão conceitual e metodológica para a análise e intervenção frente às interações a serem construídas nos espaços como os fóruns de discussão e chats, mas não se restringindo a estes espaços.

O dialogismo aponta para desdobramentos conceituais entre relações dialógicas, relações de sentido favorecidas na interação externa com o outro no diálogo real. Da mesma forma, nele encontramos o *profundo dialogismo*, ou ainda, o *dialogismo constitutivo*, que se faz presente nas mais variadas construções de pensamentos. Assim sendo, o dialogismo vem a compor um universo de investimento nos processos de aprendizagem, permeados pela produção de autoria e de sentido.

Na afirmação de Bakhtin, antes referida, *A supremacia das tecnologias* pode servir antes para o mal que para o bem, o mal estaria atrelado à supremacia de um campo de atividade ou conteúdo da cultura combinada com a perda da unidade única da vida, ou seja, da singularidade. Neste momento, atribuímos a possibilidade da supremacia das tecnologias e da Educação à Distância num enquadramento de um sistema de organização, objetivação do conhecimento em prol do auto estudo. Procuramos trazer o reconhecimento das possibilidades de construção coletiva nos ambientes que são disponibilizados como fóruns de discussão e chats, nas práticas de Educação à Distância, que em nosso caso estamos nos referindo a UAB.

Se nos estamos tratamos a possibilidade de uma supremacia no encontro entre as tecnologias e a Educação a Distância, o desafio estaria em não perder a unidade única da vida, nas práticas de ensino e aprendizagem na Educação à Distância. Para as tecnologia e Educação serem pensadas para o bem, o seu uso precisa estar associado à preservação da dimensão da unidade única na vida, da singularidade, da autoria e da produção de sentidos nos processos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem.

A unidade única da vida vem a garantir um lugar que se constitui por um ato singular e se inscreve pela ética e estética na cultura. Dito de outra forma, este ato toma uma forma, é inscrito na cultura tomando um lugar, uma unidade estética, preservando a abertura para novas contemplações estéticas e atos de individuação. Estamos vendo que ser social também requer que sejamos em alguma dimensão individuais, singulares, podendo preservar as condições de subjetivação de maneira que preserve a instância de unidade única do ser e as possibilidades de alteridade com o outro. Esses processos de alteridade e de singularização passam por práticas de implicação e responsabilização pelos atos de ensino e aprendizagem podendo assim intervir, promover alteridade no mundo da cultura e do mundo do já vivido.

Axt (1998) afirma que sempre que nos propomos a usar as tecnologias no contexto da Educação, consideramos que ela possa trazer possibilidades de mudanças

pelas suas especificidades e pelos desafios que coloca. A autora dá um tom crítico, mas receptivo e positivo para as possibilidades de mudança, quando afirma que isso não exclui a necessidade de reflexões que vêm crescentemente apontando para os *inúmeros e mesmo terríveis problemas com os quais se defronta a humanidade nessa era midiática e das novas tecnologias, e que, em suas versões mais radicais, chegam mesmo aos prognósticos de um verdadeiro clímax de entropia planetária* (AXT, 1998, p. 22).

Mediante uma incursão por uma visão crítica, que passa pela identificação de meios de controle e de regulação do uso das tecnologias e que podem estar presente na Educação à Distância, e conseqüentemente dos processos de ensino e aprendizagem, chegamos à conclusão que podemos e devemos investir em processos que promovam, reconheçam o dialogismo como possibilidades para a aprendizagem, produção de autoria e sentidos nos processos de aprendizagem. O acoplamento entre as tecnologias, Educação à distância e a subjetivação, Axt (in seminário)¹⁰ coloca: *estes processos de subjetivação precisam ser escavados por entre a malha regulatória, de gramaticalização e de aprisionamento.*

O escavamento é uma metáfora para mencionar a busca de possibilidades por meio das quais o uso das tecnologias, a Educação à Distância e os processos de ensino e aprendizagem ressoem processos criativos, de invenção, de socialização, de convivência, permeados pelo cuidado com o outro e com as possibilidades de produção de novos sentidos. Estas possibilidades de aprendizagem também convertem em possibilidade de subjetivação que devem se tornar tão ou mais importantes que as formas de controle, visto que ainda se colocam mais frágeis, mais difíceis de serem percebidas, ou ainda, de serem propostas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>. Acesso em 30 mai. 2014.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Ces mots qui vont pas de soi.** Paris: Larousse, 1995.

Raconter, démontrer, ... survivre. Ramonville Saint-Aigne: érès, 2007.

AXT, Margarete. Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar – construir conhecimento. **Revista Educação Subjetividade & Poder.** UNIJUÍ, Ijuí / RS, v. 5, n. 5, p. 20-30, 1998.

_____. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. **Revista de Letras de Hoje: Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa.** Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 46-54, jan./mar. 2011.

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

¹⁰As palavras da autora foram proferidas em ocasião de estudo com seus orientandos, em janeiro de 2012, na UFRGS, POA/Brasil.

____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*, 2002.

BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006**. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 9 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 30 mai. 2014.

DI FANTI, Maria Glória Correia. **Discurso, trabalho e Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/patrão**. São Paulo: PUC, 2004. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Programa de Estudos Pós – Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, São Paulo, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Paraná: Criar Edições, 2003.

MEC. Portal Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 30 mai. 2014.

STIEGLER, Bernardo. **Anamnesis e Hipomnesis Platón como el primer pensador de la proletarización**. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/39176540/Stieggler-anamnesis-and-Hypomnesis>>. Acesso em 20 jan. 2012.