

# Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação

**Organizadores:**  
Margarete Axt  
Fernanda S. Amador  
Joelma A.A. Remião



# Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação

**Organizadores:**  
Margarete Axt  
Fernanda S. Amador  
Joelma A.A. Remião

**Projeto Editorial:**

Panorama Crítico Editora

**Organizadores:**

Margarete Axt

Fernanda S. Amador

Joelma A.A. Remião

**Coordenação Editorial:**

Alexandre Nicolodi

**Revisão:**

Isaque Gomes Correa

**Projeto Gráfico e Editoração:**

Alexandre Nicolodi

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E96

Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação  
[recurso eletrônico] / Organizadores: Margarete Axt, Fernanda S. Amador,  
Joelma A. A. Remião. – Porto Alegre : Panorama Crítico, 2016.  
300 p.

Sistema requerido: *Adobe Acrobat Reader*.  
Livro também com a extensão ePub para e-Readers.  
ISBN 978-85-63870-14-8

1. Educação - Pesquisa. 2. Educação – Experiências. I. Axt, Margarete. II.  
Amador, Fernanda S. III. Remião, Joelma A. A. IV. Título.

CDU 371.388

Biblioteca responsável: Andréa Fontoura da Silva – CRB10/1416

# Apresentação

No momento em que o grupo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição/Criação (Lelic), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), celebra mais de uma década e meia de pesquisa e trabalho coletivo, esta coletânea – *Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação* – acontece como um modo de compartilhar experiências de produção de conhecimento desenvolvidas por um grupo interdisciplinar de pesquisadores que, mesmo em diferentes momentos de sua vida acadêmica, se mantém unido pelas intensidades vividas e experienciadas no seio do laboratório. São intensidades que permeiam a aventura de conhecer, de agir, de conviver e de enunciar nos territórios da pesquisa e da formação.

Com o apoio da Faculdade de Educação, dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE), bem como das pró-reitorias de Pesquisa e Extensão da UFRGS e de Agências de Fomento à Pesquisa (CNPq, Capes, Finep, SESu-MEC), o Lelic tem sob sua responsabilidade o desenvolvimento de dois grandes projetos institucionais, Provia e Civitas, a partir dos quais se constitui uma rede de pesquisa/pesquisadores, promovendo a integração das instâncias de ensino, pesquisa acadêmica e desenvolvimento e extensão.

O Programa Comunidades de Aprendizagem, Estética do Virtual e Autoria Coletiva (Provia) integra várias áreas e subáreas do conhecimento, com propostas diferenciadas de investigação, mas reunidas sob um mesmo eixo: o dos efeitos das Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação (NTCI) e da Informática Educativa (IE) e seus modos de subjetivação no amplo campo educativo.

O projeto Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação (Civitas) extrapolou o seu objetivo inicial e hoje trata com diferentes contextos além daquele relacionado a cidades. Ele

atua como um projeto voltado à formação em serviço de professores da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Ele conta com o apoio de municípios gaúchos, na realização de convênios de cooperação com a UFRGS, tendo mantido por um determinado período (entre 2009 e 2014) cooperação em pesquisa, desenvolvimento e extensão com outras universidades como a Uneb (Bahia) e a UPM (Moçambique).

Na esteira desses dois projetos institucionais, o grupo de pesquisa Lelic vem se fortalecendo internamente, construindo modalidades fecundas de articulação e comunicação entre pesquisadores, parceiros, formadores e professores num processo de abertura à interlocução com diferentes quadros teóricos e diferentes epistemologias, sem descuidar do rigor acadêmico, mas imbuído em contemplar os campos de pesquisa e formação em toda a riqueza de diversidade e complexidade que lhes são peculiares.

Nesse sentido, essa coletânea reúne textos urdidos por pesquisadores que, em seus diferentes trajetos e campos de investigação, dão visibilidade a um modo de pesquisar-formar gestado no/com o Lelic, que se realiza numa dimensão ética e política de respeito ao outro, sustentada no exercício de escuta e acolhimento das vozes que tecem um coletivo em interlocução. É um modo de operar que se faz in(ter)venção: ato único e irrepetível produzido pelo sujeito em consonância com o contexto pragmático no qual está imerso. Intervir é, portanto, inventar um modo de implicar-se, participar, dialogar, escutar, agir num determinado espaço-tempo, deslizando para um movimento ético-estético do pensamento que agencia pesquisadores e seu *locus* de pesquisa em um plano de experimentação e produção de conhecimento preñado de sentidos. Um pesquisar-formar que se expressa numa micropolítica sensível às produções de subjetividade.

Assim, *Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação* apresenta um conjunto de textos que dialogam entre si, compondo um todo orgânico que nos deixa ver as trilhas de um elenco de pesqui-

sas e reflexões realizadas ao longo dos anos de existência do Lelic, no encontro com uma pluralidade de conhecimentos e suas formas de expressão.

**Margarete Axt**, fundadora e coordenadora do Lelic, abre esta coletânea imprimindo em seu texto *Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação (Lelic): Dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar*, pontos nodais da trajetória deste grupo de pesquisa. A autora se propõe a um duplo e rigoroso esforço: o de apresentar o percurso de formação deste grupo, marcando o compromisso com a indissociabilidade entre pesquisa e extensão-docência e o de dar visibilidade às ideias e conceitos disparadores de um modo de pensar e pesquisar que foi se atualizando através de um fecundo exercício de construção coletiva do conhecimento. Aqui, a autora sintetiza mais de uma década e meia de estudos ao pontuar, em sua cartografia, as bases teórico-metodológicas da pesquisa-formação realizada pelo Lelic.

**Andréa Vieira Zanella**, em seu texto intitulado *Quando a cidade vira palco? Arte na cidade, pesquisa-intervenção e algumas de suas vicissitudes*, tem como cenário a cidade e algumas das vivências estéticas que ali se configuram. A autora problematiza a necessidade de intervenções que tensionem essas vivências e invistam em novos modos de olhar, ouvir, sentir, necessários à reinvenção das relações com a *urbe*. As discussões são tecidas via diálogo com autores, imagens, obras de artistas (des)conhecidos e a experiência de um projeto de pesquisa-intervenção que vem sendo desenvolvido e que tem como foco as relações estabelecidas por jovens com a cidade, relações essas que se pretende reinventar com a mediação de oficinas estéticas.

**Rejane Reckziegel Ledur**, em *Produção de sentidos dos professores de arte no encontro dialógico com a arte contemporânea*, a partir de conceitos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, questiona-se sobre os sentidos produzidos por professores de Artes no encontro dialógico com a arte contemporânea em diferentes instâncias: com as obras de

arte, com os enunciados dos artistas, dos críticos, dos teóricos, entre outros. As análises dos enunciados dos professores apontam haver, mesmo entre esses, níveis diferenciados de diálogo com as obras de arte contemporânea. Tal evidência implica que novas formas de sentir e pensar a arte na contemporaneidade precisam ser consideradas nas estratégias pedagógicas da docência em Artes.

**Fernanda Spanier Amador**, em seu texto intitulado *Trabalho e Formação pelas Sendas da Atividade Docente*, discute a intrincada conexão entre trabalhar, aprender e subjetivar, operada no momento mesmo do exercício laboral, ou seja, no curso da atividade de trabalho. Partindo da Ergologia proposta por Yves Schwartz e da Clínica da Atividade, elaborada por Yves Clot, a autora propõe uma interlocução com o pensamento de Deleuze, Guattari e Bergson de maneira a pensar – pelo conceito de atividade – o aprender no trabalho docente. Entendendo que aprender implica em esfera relativa a uma passagem viva entre saber e não saber, entre pensado e impensado no trabalho docente, aborda, por esta perspectiva, o tema da formação docente operada no exercício mesmo da atividade de professores e professoras no trabalho em situação.

**Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto**, em *Trajetos das impurezas de uma pesquisadora: Um modo intensivo de pesquisar*, aborda o processo de tornar-se pesquisadora no percurso de feitura de uma tese. Entendendo que tal experiência proporciona um traçado que se faz entres linhas de uma escrita de si, levando a experimentar o percurso de quem pesquisa como a própria matéria de escrita da tese, Lazzarotto discute os modos de escrever que vão sendo produzidos, menos pela tradicional orientação acadêmica, e mais pelo exercício de uma escuta das verdades de si a respeito do lugar de pesquisadora.

**Ada Beatriz Gallicchio Kroef**, em *Piratária no mar-paisagem da Educação*, apresenta uma cartografia de alguns trajetos de um boneco de pano, o Roberto (pirata), inventado em uma escola municipal na periferia de Porto Alegre, pelos alunos da turma de Jardim B, no

ano de 2001. Estes trajetos colam-se à literatura e aos acontecimentos, fazendo com que o pirata-arranjamamento-maquínico torne-se um personagem conceitual. Os conceitos avizinham-se e se atualizam nas redes de relações de forças, conectando pirata e pirataria a diferentes elementos que os compõem. As trajetórias do Roberto indicam a experimentação de uma não filosofia no sentido de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Seus deslocamentos produzem um exercício de vida, uma experimentação que atribui novos sentidos à pirataria.

**Maribel Susane Selli**, em *Uma experimentação pelos caminhos do Civitas na formação inicial de professores*, traz o registro de uma experimentação a partir da construção de uma cidade imaginária numa turma de alunas do Curso Normal em Nível Médio de uma escola pública estadual situada na região gaúcha conhecida como Jacuí-Centro. Com base em alguns conceitos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (dialogismo, enunciado, ato ético, produção de sentidos e autoria) e no conceito de escuta sensível de René Barbier, a autora analisa a situação vivenciada, destacando a interação dialógica, com base em Axt (2006), como proposta metodológica.

**Regina Orgler Sordi**, em *Padrões comunicacionais e atencionais em sala de aula: Uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento*, apresenta dois momentos de uma pesquisa que aborda a construção do conhecimento em sala de aula, baseada no estudo dos processos comunicacionais e atencionais entre professor e alunos. Na abordagem da pesquisa desenvolvida entre os anos de 1996 a 1999, a autora discorre sobre uma metodologia inovadora intitulada análise dialógica sociocognitiva (Sordi, 1999) para estudar os padrões comunicacionais entre professor e alunos. Na continuidade, traz os achados da pesquisa realizada entre os anos de 2007-2009, utilizando a mesma metodologia com foco, porém, no estudo das formas de atenção praticadas em sala de aula, entendidas como fatores imprescindíveis para a construção de conhecimento em ambiente escolar.

**Grace Tanikado, Cleci Maraschin e Rafael Diehl**, em *Virtualizando e individuando coletivos: As tecnologias como dispositivo de (des)construção*, discutem a utilização de tecnologias digitais como forma de intervenção em saúde mental, tomando como campo de experiência uma oficina realizada com os trabalhadores da rede pública de atenção à saúde, o Centro Integrado de Atenção Psicossocial (Ciaps), na perspectiva da construção de um *website*. As tecnologias operaram como dispositivos de virtualização das práticas do serviço, provocando sua problematização e possibilitando condições para a construção de um coletivo produzido em um fazer comum.

**Joelma Adriana Abrão Remião e Regina Mutti**, em *Pesquisa na escola e formação continuada do professor: Sentidos do acontecimento*, ancoradas pelo referencial teórico-analítico da Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux, problematizam aspectos da formação continuada de um grupo de professores que acolhe a pesquisa no espaço escolar e do seu encontro com a universidade e com o discurso da informática na educação. O *corpus* para análise foi constituído a partir da manifestação escrita dos professores viabilizada pelas interlocuções efetivadas em uma lista de discussão organizada via correio eletrônico e na ferramenta Forchat, procurando evidenciar efeitos de sentido que apontassem para a forma como os professores, tendo-se mostrado receptivos à chegada da pesquisa, foram lidando com ela e construindo, a partir desta, um espaço de formação continuada em serviço.

**Mary da Rocha Biancamano**, em *O espaço-núcleo entre o fazer e o compreender e os movimentos de autoria e ética na aprendizagem coletiva em AVA*, procura responder a alguns questionamentos relacionados com a aprendizagem do indivíduo, examinando a trajetória da compreensão e a constituição da autoria do sujeito, em movimento ético, enquanto integrante de um coletivo, em processos de aprendizagem em ambientes virtuais cooperativos e colaborativos (AVA-CC) e as práticas pedagógicas que poderiam potencializá-los, embasando-se

em teorias de Jean Piaget e de Mikhail Bakhtin. Exploram ainda as possíveis interlocuções entre as ciências administrativas e da educação. Nos autores de referência Bakhtin e Piaget, as fundamentações centram-se, respectivamente, nos processos de Autoria, com base em posições enunciativas sob o eixo do dialogismo, na interação com o “outro”, e nos processos do Fazer e Compreender, relacionados à teoria da Tomada de Consciência, sob o eixo da interação com o objeto/conceito e o “outro”.

**Evandro Alves**, em seu texto intitulado *O conceito de letramento no encontro Educação de Jovens e Adultos com as tecnologias digitais: Algumas reflexões*, traz reflexões em torno do conceito de letramento, buscando dimensioná-lo em dois aspectos distintos e interdependentes: um refere-se a reflexões sobre as formas de inserção na cultura letrada no contexto das práticas de (e aprendizado da) escrita, tendo as tecnologias digitais como elemento adjuvante. O outro diz respeito aos desdobramentos do referido conceito, de forma que – para além da proficiência individual e da disseminação das tecnologias no ambiente social - as dimensões referentes à produção de sentidos sobre a escrita e suas práticas (que permeiam a sociedade e os indivíduos) sejam consideradas como inflexões importantes na dinâmica interna do letramento.

**Claudia Regina da Silva**, em *Produção de sentidos e autoria no cotidiano de um telecentro comunitário*, apresenta, de forma breve, os percursos da pesquisa realizada no Telecentro Comunitário Chico Mendes, em Porto Alegre. Com base nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e Alberto Melucci, analisa os enunciados dos jovens que atuam como monitores no contexto de educação não formal do telecentro, na perspectiva de acolher as vozes destes jovens em interlocução num ambiente telemático e evidenciar os sentidos produzidos.

**Elmara Pereira de Souza**, em *Construção de sentido e autoria na formação de professores para a utilização das tecnologias digitais na educação*, a partir da inserção dos computadores nas escolas públicas de Vitória

da Conquista-BA nos inícios dos anos 2000, propõe pensar as condições de possibilidade de utilização das salas de informática como espaços de exercício de autoria. Para isso, analisa os enunciados dos professores em reuniões semanais, no ambiente virtual de aprendizagem Forchat, nas oficinas tecnológicas, nos questionários individuais e nos memoriais produzidos durante a pesquisa. Ancorada pelos conceitos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, a autora busca compreender os sentidos produzidos no encontro com as tecnologias, concluindo que os professores, quando apoiados por um coletivo no contexto dialógico, podem reverter um quadro de apatia, de insegurança, de medo de uso das tecnologias, para um quadro de tentativa de mudanças, de transformação e de produção de possibilidades de uso da sala de informática.

Ao finalizar, diante das sinopses apresentadas acima, convidamos o leitor a adentrar as escritas que compõem este livro, na sua integralidade, destacando que o texto (inicial) de Margarete Axt, ao explicitar como o modo de pensar e pesquisar-formar, pertinente a este grupo, foi se constituindo e acontecendo ao longo do tempo, recupera a atualidade dos estudos aqui contemplados, contribuindo para uma linha de compreensão deles no âmbito de uma trajetória complexa povoada por inúmeros colaboradores, dos quais tivemos o privilégio de que alguns pudessem aqui se encontrar.

*Margarete Axt*

*Fernanda S. Amador*

*Joelma A.A. Remião*

<b>Apresentação.....</b>	<b>05</b>
<b>Estudos em Linguagem Interação Cognição/ Criação - LELIC: dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar</b>	
Margarete Axt .....	16
<b>“Quando a Cidade Vira Palco?” Arte na Cidade, Pesquisa-Intervenção e Algumas de suas Vicissitudes</b>	
Andrea Vieira Zanella .....	44
<b>Produção de Sentidos dos Professores de Arte no Encontro Dialógico com a Arte Contemporânea</b>	
Rejane Ledur .....	68
<b>Trabalho e Formação pelas Sendas da Atividade Docente</b>	
Fernanda Spanier Amador .....	84
<b>Trajeto das Impurezas de uma Pesquisadora: Um Modo Intensivo de Pesquisar.</b>	
Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto .....	108
<b>Pirataria no Mar-Paisagem da Educação</b>	
Ada Beatriz Gallicchio Kroef .....	124
<b>Uma Experimentação Pelos Caminhos do Civitas na Formação Inicial de Professores</b>	
Maribel Susane Selli .....	156
<b>Padrões Comunicacionais e Atencionais em Sala de Aula: Uma Contribuição ao Estudo Sobre a Construção do Conhecimento</b>	
Regina Orgler Sordi .....	170
<b>Virtualizando e individuando coletivos: as tecnologias como dispositivo de (des)construção Comunitário</b>	
Grace Tanikado, Cleci Maraschin e Rafael DiehlMutti .....	186

<b>Pesquisa na Escola e Formação Continuada do Professor: Sentidos do Acontecimento</b>	
Joelma Adriana Abrão Remião e Regina Maria Varini Mutti .....	202
<b>O Espaço-Núcleo Entre o Fazer e o Compreender e os Movimentos de Autoria e Ética na Aprendizagem Coletiva em Ava</b>	
Mary Da Rocha Biancamano .....	248
<b>O conceito de letramento no encontro Educação de Jovens e Adultos com as tecnologias digitais: algumas reflexões</b>	
Evandro Alves .....	278
<b>Produção de Sentidos e Autoria no Cotidiano de um Telecentro Comunitário</b>	
Claudia Regina Da Silva .....	296
<b>Construção de Sentido e Autoria na Formação de Professores para a Utilização das Tecnologias Digitais na Educação</b>	
Elmara Pereira De Souza .....	314
<b>Autores .....</b>	<b>334</b>



# Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação (Lelic)'

Dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de  
pesquisar-formar

Margarette Axt

O Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição/Criação (Lelic), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é hoje uma realidade. Superando uma década e meia de existência, compõe – mais do que uma unidade – uma complexidade que se constituiu pelo trabalho incansável de inúmeros pesquisadores que o integraram ou integram. São mais de cinquenta teses e mais de 20 dissertações que compõem o acervo de investigações do Lelic, sem considerar, numa das pontas dessa formação pós-graduada, a rica contribuição de pesquisadores em nível de pós-doutorado; ou, na outra ponta, anterior à pós-graduação, o número de trabalhos voltados à Iniciação Científica ou ao Desenvolvimento Tecnológico de jovens graduandos, muitos recebendo menção honrosa nos salões de amostra anuais promovidos pela academia (SIC, feiras tecnológicas; ou trabalhos de conclusão de curso de estudantes que participaram dos estudos e pesquisas do nosso grupo).

Este exercício de orientação, que permitiu a formação de tantos pesquisadores-educadores, vindos das mais diversas áreas de origem além da pedagogia (psicologia, sociologia, letras, história, arte, arquitetura, computação, física...), não poderia estar completo sem a reciprocidade desses educadores (em formação). Eles sempre tiveram, em nosso grupo, como uma importante tarefa, compreender criado-

ramente o educar nos próprios campos de realidade empírica em que este educar se desenrola. São campos que têm em comum apresentar-se comprometidos, seja com a formação do profissional em serviço (ou futuro profissional), seja com o acolhimento de crianças, jovens e adultos em situação de aprendizagem, não importando onde possa se situar este campo: na educação formal, ou na informal; interior ou externamente às paredes da sala de aula e da escola, ou outra instituição...

Esta inflexão permitiu “operar na prática” com o construto discursivo de que a pesquisa, de um lado, e a extensão-docência, de outro, constituem polos fundamentais da vida acadêmica, articulando-se de maneira indissociável. Nem a sequência sucessiva desses polos, nem a dominância de um sobre o outro, tampouco a obliteração de um dos polos: o Lelic aprendeu que não se faz pesquisa sem extensão ou docência, nem se leva adiante a extensão ou docência sem a pesquisa, afirmando, assim, o seu aspecto proativo de inter-relação “dialogica”<sup>2</sup>, no sentido de que é sempre, ao mesmo tempo, que se desenvolve uma investigação e se cuida de uma formação propriamente dita, tendo em vista uma responsabilidade ética de respeito ao outro, participante da pesquisa. É um respeito que inscreve uma diferença na relação.

Em outras palavras, trata-se não mais da pesquisa antecedendo e guiando a extensão, mas pesquisa e extensão (e formação) fazendo-se juntas, no mesmo contexto problemático em que entram em contato, em meio às tensões de um coletivo sempre em negociação, uma nutrido a outra solidariamente, a pesquisa sustentando a formação e, reciprocamente, a formação ensinando a pesquisa... Por isso, pesquisa-formação!

Mas ainda um pouco mais: a pesquisa-formação, como a entendemos – realizada pelo próprio pesquisador indo a campo como educador-formador, nos contextos de realidade onde a formação acontece; que não observa, mas “faz junto” –, quer-se com potência de contágio, de tal maneira que os participantes desse modo de formação tenham

as suas próprias práticas contaminadas, passando eles mesmos também a exercitá-lo (esse modo) em seus contextos de atuação específicos: não mais simples transmissão de informações ou imposição regulatória de conteúdos, sejam eles de que natureza forem, em nome de um programa qualquer ou de um querer arbitrário; mas construção negociada de propostas que façam (e produzam) sentido para um coletivo, em sua singularidade, abrindo à implicação de cada participante... seja ele um professor (ou outro profissional educador) em seu próprio espaço de atuação; seja ele a criança, o jovem ou o adulto, em suas relações de grupo, com seus familiares ou outros.

Recentemente (agosto de 2015), completei vinte anos de dedicação à carreira universitária – tempo produtivo que permitiu que o *Lelic* fosse gestado e pudesse crescer, abrindo a um campo inesgotável de novas possibilidades de acolher e compreender, na imanência da empiria, a educação em processo; possibilidades que foram (e estão sendo) expressas ao modo de cada pesquisador (ativo no grupo, ou egresso e já com seu próprio grupo), em cada trabalho de pesquisa em seus acoplamentos com a formação, em cada novo caminho buscado em sua potência de diferenciação.

### **O eixo temático *cognição***

O ano de 1995, que foi quando ingressei na carreira do ensino superior na Faculdade de Educação (Faced) como professora titular, assim como no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)<sup>3</sup>, não demarca um começo absoluto na universidade. À época, já trazia comigo uma experiência de doze anos (década de 1980 e início de 1990) associada à pesquisa, junto ao grupo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) do Instituto de Psicologia da UFRGS, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo ainda professora da rede estadual de ensino público do RS desde 1967. Momento importante de minha formação como pes-

quisadora, os meus estudos investigativos (e de formação) estavam então voltados prioritariamente às questões da cognição inventiva, enquanto associada seja a tópicos de linguagem como os que lidam com as possibilidades da narrativa para a instauração de processos criativos e as ampliações da consciência metalinguística nos processos de tomada de consciência da língua; seja à utilização de tecnologias informáticas como dispositivo interveniente nos processos referidos.

Mesmo na década de 1990 (e parte da década de 2000), que viu chegar no Brasil a implantação da *internet* e das plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que se lhe seguiram, este eixo cognitivo de base psicogenética se impunha ao grupo de pesquisa, buscando detectar, também na educação a distância (EaD), os processos inventivos que levavam a cognição à abertura de “novos possíveis”<sup>4</sup> (a partir de um campo de virtualidades em potência, como propõe a visão piagetiana de possível), em seus afrontamentos nos campos da construção do conhecimento e das práticas educativas.

### **O eixo temático *interação***

Por outro lado, ainda na década 1990, o foco temático das pesquisas já começa concomitantemente a deslizar o seu eixo para as questões sobre interação, em especial ajustando sua lente em direção a práticas educativas interacionais na EaD. Pelo fato de nos concentrarmos nessa interação a distância (na época, viabilizada principalmente pela escrita, a escrita como possibilidade conversacional), pôde-se observar, seguindo as linhas de fatos sucessivos, que é a *relação* que se estabelece entre educador e educandos, atravessada por determinada materialidade, que aparece se constituindo como nó problemático na deflagração de processos inventivos de construção de novos possíveis para o conhecimento – possíveis como virtualidades não atualizadas, mas a serem engendradas nos processos de aprender-ensinar, pela via da criação.

Não localizado somente no educador e em suas vicissitudes propriamente ditas, nem somente no educando e em suas eventuais dificuldades ou talentos, tampouco apenas localizado nos recursos disponíveis mais ou menos sofisticados ou ainda no marco regulatório institucional, o problema das aprendizagens e da construção de conhecimento gradativamente mostrou constituir-se como um efeito (complexo) que emerge dos acoplamentos relacionais ou inter-relacionais estabelecidos entre todos estes componentes – humanos e materiais – num contexto específico; cada componente contribuindo, parcialmente e à sua maneira, para determinar o conjunto dos arranjos cognitivos que levam ao aprender (ou não); mas também mais que isso, contribuindo para determinar o conjunto dos arranjos da própria subjetividade, uma produção da qual a cognição faz parte. Em decorrência, processos relacionais ou inter-relacionais, ao incidirem sobre práticas socioeducativas, estariam organizando determinados modos de ensinar-aprender (e não outros), assim como determinados modos de ser-em-processo num coletivo (e não outros).

Para esta crucial visibilização dos processos passíveis de serem agenciados, contribuíram os vários seminários de estudos e formação (na graduação e pós-graduação) que orientei na modalidade semipresencial (nas décadas de 1990 e 2000), os quais buscavam avaliar analiticamente e em conjunto com todos os participantes a telemática em suas possibilidades criativas de interação, enquanto mediada pela escrita em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)<sup>5</sup>.

Ao dar corpo às vozes dos participantes em interação nos AVA, atualizando uma materialidade mais densa e mais duradoura que a do som (oral), a escrita permitiu perceber, em nuances extraordinárias, este jogo dos componentes que, inter-relacionados ou mutuamente atravessados, produzem as interações em suas variações, intervindo, por esta via, nos processos de subjetivação de um coletivo em situação de aprender-ensinar.

No grupo de pesquisa, intensificaram-se os estudos relacionados às práticas interacionais (escritas), os quais foram gradualmente (2000-2012) se descolando dos estudos cognitivos (assentados nas teorias da complexidade e da psicologia e da epistemologia psicogenéticas) para centrar-se em uma metodologia de intervenção ancorada na linguagem. Para nós naquele momento, a interação em AVA só podia ocorrer pela (e na) linguagem. Esse novo foco interação-linguagem espalhava-se, deslizando também aos contextos educativos nas variadas modalidades presenciais<sup>6</sup>.

Além disso, esse foco ainda deslizou mais uma vez, inaugurando uma linha de problematização voltada à arquitetura de ferramentas comunicacionais de uso coletivo, que perguntava sobre o quanto um ambiente tecnológico podia efetivamente se dobrar às potências das interações relacionais e convivenciais em rede, enquanto igualmente um “componente parcial de subjetivação”<sup>7</sup>. Dessa inquietação, em grande efervescência na década de 2000, nasceram, no Lelic, objetos comunicacionais e de aprendizagem como o Forchat, o Cartola, o Citação<sup>8</sup>...

### **O eixo temático *linguagem***

Timidamente, então, os pressupostos da linguagem e seus modos de operar nas relações intersubjetivas de um coletivo, enquanto efeitos de determinadas condições de produção agenciadas por práticas socioeducativas específicas, vão se incorporando às pesquisas do Lelic, ainda no final da década de 1990, momento em que é criado o grupo de pesquisa. Mas nem tudo estava tão claro. Ainda levaríamos alguns anos para chegar a essas formulações sobre a força das interações languageiras e sua infinidade de acoplamentos possíveis na produção subjetiva, em particular a que incide em processos expressivos.

Nessa caminhada, as questões que problematizaram a linguagem nas suas relações interacionais-expressivas só fizeram crescer, desde o

final da década de 1990 até hoje, relançando, com vigor, o foco (sempre ainda comprometido com os processos de criação) em direção à enunciação dialógica (de base bakhtiniana)<sup>9</sup> e à produção polifônica de sentido que daí emerge.

Desde o início, ressaltava, no âmbito da linguagem (ou mesmo, das linguagens, num sentido mais amplo), as relações de poder<sup>10</sup> que se instituem sutilmente por esta via num coletivo de ensinar-aprender; de como os processos de subjetivação, emergidos das misturas entre componentes humanos e materiais e seus variados acoplamentos num contexto, podem alavancar ou bloquear fluxos de criação; e de como, pela abertura ou fechamento de espaços de emergência do sentido, tais acoplamentos dão passagem, ou não, à instauração de vozes (estas sempre já em potência existentes), assim mapeando inclusões-exclusões no interior desses coletivos “esta sim-esta não”.

Então, para além dos dispositivos imanentes de poder aliados ao disciplinamento e ao controle, intensificava-se nossa questão problemática de como instaurar condições para a emergência do sentido, dando a ver as variadas vozes em suas singularidades expressivas. Houve, assim, desde os primeiros anos da década de 2000 até a atualidade, como uma questão a investigar, quais alguns processos subjetivos de criação que poderiam entrar em agenciamento recíproco, fortalecendo-se mutuamente por meio de práticas coletivas específicas: práticas inventivas exploradas em encontros como os voltados a experimentações ético-estéticas; práticas que, nesse período mais recente (desde 2013), começamos a chamar de Práticas (ou Projetos) de Criação Coletiva e de Acolhimento às Singularidades (PCCAS).

Considere-se que esses estudos de ordem textual-discursiva, favorecidos pelos corpora obtidos com as práticas interacionais languageiras, passaram a encontrar sua sustentação nas linhas de pensamento de autores tão diferentes como M. Bakhtin, M. Pêcheux, ou G. Deleuze e F. Guattari, e suas interlocuções com H. Bergson e B. Espinosa.

Tais estudos com foco na linguagem e seus processos coletivos de criação já diziam, nos anos 2000, de uma determinada posição enunciativa da pesquisa-formação: posição voltada à multiplicidade vocal e aos processos alteritários e polifônicos de diferenciação do sentido que daí decorrem; vozes e processos a serem resgatados em meio à sua coexistência com interpretações sedimentadas, ou com palavras de ordem – essas sendo determinantes de direções específicas para as significações, enquanto efeitos de relações endurecidas, constituídas no interior da homogeneidade disciplinar e do controle.

E foi no aprofundamento desses estudos, em especial na atual década de 2010, que se tornou possível perceber, pelo regime de visibilidade instaurado, uma forte vinculação dos coletivos de enunciação – e de suas práticas interacionais (dialógicas) – com uma ética da alteridade indissociada de uma estética de ordem existencial.

Assim, se nossos estudos já apontavam, no final da década de 1990, para o caráter ético-político das relações com o conhecimento e com os contextos de atuação, abrindo a um vetor que só fez se ampliar desde então, foi, no final da década de 2000, que a ética nas relações com o outro passou a ocupar lugar de destaque e total centralidade na pesquisa-formação. Já os estudos na perspectiva estética, embora tivessem principiado ainda na década de 2000, é nesta primeira metade da década de 2010 que encontram força efetiva de atualização. Tal perspectiva encaminhará então para uma pragmática que afirma o mútuo compromisso entre uma ética da alteridade e uma estética da existência, no âmbito de uma arquitetura dialógica da linguagem que ressoa o ato responsável; e a não desvinculação dos produtos culturais (teóricos, estéticos...) do ato concreto e subjetivo de agir-pensar-sentir que os produz<sup>11</sup>.

### **A emergência da perspectiva dialógica**

No contexto de microtransformações contínuas e, até certo ponto,

imperceptíveis em tempo real, carece comentar que a interação linguageira, intensificada nos AVA-conversacionais de aprendizagem, como abordagem metodológica, também acabou sofrendo um deslocamento importante entre os anos 1998 e 2000: de início, trazida e adaptada de situações clínicas, as práticas interacionais ativas na pesquisa-formação, embora já apontassem a preocupação com uma escuta diferenciada concernente à voz do outro, produziam um ponto cego que não nos era dado flagrar à época, mesmo tendo-o intuído, ainda em 1998, quando de um seminário a distância (sob minha orientação, apoiada por uma equipe docente formada de pós-graduandos), em plataforma AVA do MEC, para professores oriundos de todas as regiões do Brasil (em torno de setenta inscritos, de um total de 500 participantes do Curso de Formação coordenado pelo LEC/UFRGS).

O dito seminário propunha-se em dois planos: um plano coletivo de composição narrativa, que fazia funcionar uma história produzida em tempo real em que cada participante podia ou inventar um personagem, ou compartilhar um personagem existente, para atuar (e que atuava efetivamente) na trama em curso; o outro tinha como foco a tematização teórico-conceitual, pelo mesmo coletivo, da narratividade na linguagem verbal-escrita.

Tal seminário virtual pode ter operado, sem que o percebêssemos claramente, como um momento definidor de um ponto de corte entre as abordagens metodológicas (de então e de agora): um ponto de corte sutil no modo de articular o campo empírico da pesquisa-formação (nosso real), produzindo uma pequena diferença metodológica, imperceptível à época. Essa diferenciação parece, agora, ter ocorrido no exato momento em que o dito seminário deixou de priorizar, como estratégia, a escuta das hipóteses cognitivas de funcionamento e estruturação singulares a cada qual, tamanha era a exuberância da trama que implicou a todos, puro maravilhamento em meio às multiplicidades inusitadas e caleidoscópicas dos sentidos em fluxo.

Esses sentidos, fosse pelo grande número de participantes (adul-

tos profissionais) ou pela produção narrativa que, no plano de composição, se interessava mais pela invenção fabulada que pela estruturação lógica de relações e conceitos; fosse ainda pela profunda relação de implicação do coletivo de enunciação no processo narrativo, dando conta de uma “vontade de acontecimento”<sup>12</sup> desse coletivo, em que cada qual se apresentava em sua responsabilidade de pensar-dizer perante si e perante o outro, configurando um povo de “nomes próprios”<sup>13</sup>; estes sentidos atualizavam-se sem cessar, a uma frequência que podia chegar a 4 ou 5 enunciados por segundo, nos momentos síncronos, esmerando-se em séries (convergentes e divergentes) de sentido, capazes de se encontrarem e se cruzarem *ad infinitum*.

Naquele momento, impunha-se a imprevisibilidade de sentidos instaurados, enquanto efeito desses encontros cruzados; cruzamentos que operavam como demarcadores cronotópicos de lugares enunciativos singulares (interpretativos), tanto abertos a sempre novos processos bifurcativos-dispersivos, como reapropriados e retraçados em um esforço de (re)tomada de consistência.

Para poderem se instituir visíveis, tais cronotopos – simultaneamente de acumulação e condensação, de desdobre e relançamento dos sentidos em novas direções enunciativas – careciam, mais claramente, de condições metodológicas específicas, assim como de outro arcabouço epistemológico-conceitual de compreensão, o que lutamos para estabelecer, no decurso da nova década: em particular, a partir de novos seminários EaD, como, por exemplo, as várias edições de *Autoria Coletiva em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, que se repetiram entre 2000 e 2010 e que deram lugar a vários projetos de pesquisa.

Hoje, considero que, em vista das tomadas de ser-em-processo, na qual fomos perdurando na pesquisa-formação, foi se produzindo esta diferenciação delicada e quase que não perceptível em relação à abordagem metodológica anterior, tanto que apenas recentemente ela se nos impôs, embora já estivesse, de algum modo, dada desde aquele momento de corte, contribuindo para “o em que fomos nos

tornando”<sup>14</sup>.

Por outro lado, se parece ter havido um momento passível de ser identificado como de corte, a linha em que tal ocorreu pode ter dado sinais de desvio um pouco antes: em um seminário EaD anterior, em 1996, também na pós-graduação, em que, sozinha (sem equipe), eu centralizava a responsabilidade de dar retorno a cada qual dos vinte participantes, buscando desafiar a todos (e um a um) em relação aos seus processos cognitivos singulares. Esta tarefa apresentou-se hercúlea e especialmente exaustiva, à época; à falta de antídotos para esta situação, restou ao problema instalado simplesmente persistir e continuar existindo e insistindo ao longo do tempo até que pudesse ser problematizado.

Outro seminário, em 1999, já com a experiência acumulada de 1996 e 1998, e cujo foco era a auto-organização cognitiva coletiva, apostou na ideia de que cada participante era, ao mesmo tempo, aluno e professor corresponsável pela manutenção da interação virtual e pela aprendizagem dos demais, assim diluindo a carga docente que me cabia na coordenação do seminário – e, por derivação, desinstituindo a posição sacralizada de mestre em sua forma de pré-construído, ao apontar para a horizontalidade responsável das relações, em sua potência produtiva de bons e profícuos encontros coletivos, que todavia consubstanciavam, em suas singularidades, as vozes com suas entonações expressivas e suas aprendizagens.

Questões como essas, algumas ainda persistindo no diálogo com a cognição, foram crescentemente sendo investidas, nos anos subsequentes, pela pesquisa e a formação, também em situações presenciais, no âmbito dos grupos de estudos com professores em serviço, na escola<sup>15</sup>. Observou-se, intrigantemente, como se fora em movimento inverso, um deslizamento dos pressupostos e dos princípios metodológicos praticados na EaD, para as situações presenciais, aguçando-se, neste face a face, a exigência de precisão, no uso dos dispositivos operadores da interação pela linguagem, para que os sentidos efetiva-

mente se mostrassem no contexto equipolente das vozes em agenciamento recíproco.

Num esforço de explicitação, diria que talvez sejam dois os pontos de bifurcação que se abriram à diferenciação metodológica – de modo contínuo e irreversível –, nesta linha de fatos específicos que levou a uma particular perspectiva da pesquisa-formação (na EaD e nas situações presenciais), e que hoje vimos perseguindo para pensar “o em que estamos nos tornando”: a) de um lado, sofreu reposicionamento, de ordem qualitativa, o dispositivo da escuta e o modo ético-político como a escuta passa a operar no interior do coletivo de enunciação agenciado, configurando uma arquitetura dialógica;<sup>16</sup> b) de outro, sofreu reposicionamento, também de ordem qualitativa, o dispositivo de intervenção e o modo ético-estético como a intervenção<sup>17</sup> passa a operar desde então no agenciamento referido.

Essa linha de fatos da pesquisa-formação, na qual fomos perdurando até hoje, passou a engenhar novas articulações, novos modos de ver e novos modos de compor as relações de força, no campo empírico da pesquisa-formação. Já em 2003, afirmávamos, enquanto grupo de pesquisa, o protagonismo de uma escuta afinada ou sensível, de um lado, e, de outro, a sua indissociabilidade dos processos de intervenção, que, então, projetamos como in(ter)venção, apostando no sentido inusitado passível de emergir nos contextos enunciativos atentos à expressividade, em que pese as variadas formas de assujeitamento passíveis pela linguagem.

Paralelamente, percebeu-se que não é um indivíduo, mas um coletivo (na EaD ou presencialmente), como um todo, que atua concretamente, explicitando uma vontade de acontecimento capaz de horizontalizar as relações interacionais, pela responsabilidade “sem-álibi”<sup>18</sup> que assume perante o seu dizer-interpretar-pensar-agir, no âmbito da relação eu-outro: deixa de haver um docente cercado de alunos, segundo uma relação hierárquica; todos os participantes de um grupo de estudos (EaD ou presencial) são, de uma só vez, alunos e professo-

res para todos; isto é, nomes próprios, que nem fogem da responsabilidade pelo seu dizer-interpretar-pensar, nem competem pelo apagamento da voz do outro; ao contrário, é no jogo tenso e dinâmico das vozes em relação de equipolência que pode se instalar uma polifonia solidária e respeitosa das vocalidades implicadas, mesmo se diferenciadas em saberes e práticas...

Pois são justamente as diferenças entre todos e cada um – pelos descompassos que elas protagonizam – que exacerbam os fluxos de sentidos em novas e inusitadas séries, potencializando os processos criativos, agenciados em meio às vozes equipolentes de um coletivo de enunciação. E são pelo menos dois os dispositivos que deixam os sentidos à visibilidade.

### **O dispositivo da escuta na arquitetura dialógica**

Voltando à EaD (nos inícios de 2000), foi em razão da quantidade quase absurda de enunciados disponíveis nos AVA-conversacionais a cada minuto que a escuta dirigida ao outro, nos processos relacionais, demandou, num súbito, um reposicionamento desse dispositivo. Insinuou-se, desde então, uma nova escuta! Não mais uma escuta que poderíamos chamar de “objetiva”; atenta a eventuais ganhos em generalidade e em aplicabilidade de processos cognitivos (esses dirigindo o desenvolvimento individual de tomadas de consciência e de aberturas a possíveis); embora se observe que esses processos, mesmo desinvestidos como foco prioritário da pesquisa-formação, não deixavam de continuar operando, pela própria característica metodológica da interação dialógica, na sustentação da multiplicidade de sentidos em jogo, num coletivo. Antes, insinuava-se uma “escuta sensível”<sup>19</sup>, direcionada afinadamente ao coletivo dialógico e aos respectivos universos de referência que impulsionavam o agir-sentir-pensar-dizer; uma escuta que atentava aos sentidos anunciados em meio ao contexto enunciativo em foco – sentidos enquanto efeitos em relação a

um vivido, imaginado, evocado... Tratava-se, ainda, de uma escuta que pudesse apontar à expressividade singularizante desse coletivo, à potência criativa na eminência de habitá-lo: uma tal escuta parecia, ao mesmo tempo, inventar uma atenção ao modo bergsoniano<sup>20</sup>, tanto mais “distraída” quanto mais “à espreita” (o que pode apontar a um sentido paradoxo, mas não!).

Nesse caso, tratava-se, mesmo, de uma escuta concreta instaurada na dramática vivida eu-outro que, ao colocar sua atenção “à espreita” dos sentidos expressivo-singularizantes (para intuir-lhes a potência de inusitado, abrindo às virtualidades de novos universos de referência em relação), precisava-se, de igual maneira, atenção “distraída” quanto ao que é “útil ou objetivo”<sup>21</sup> – construtos configurados em termos de abrangência de generalização e de aplicação, ou de otimização de desfecho já de antemão esperado... Pois uma escuta centrada no abrangente, no aplicável ou no otimizado, não ofereceria espaço para o sentido em sua tendência expressiva.

Numa escuta sensível, mais do que um ponto objetivo de chegada, tem-se, antes, um ponto de encontro, por implicação de “empatia”; uma empatia (seja ela de inspiração bergsoniana, bakhtiniana ou guattariana)<sup>22</sup> que emerge e produz seus primeiros vínculos com a entrada do pesquisador-formador em campo.

Já o surpreendente – ou espreitado, ou inusitado – ocorre, para o pesquisador-formador (assim como para qualquer outro participante), sempre que lhe é dado fazer a escuta sensível: a) do quanto e de como uma determinada “tendência”<sup>23</sup> habita (já) o outro-coletivo, tornando-o único; b) do quanto e de como esta tendência pode ir produzindo continuamente novas pequenas variações, atualizando diferenciações nos modos de operar deste outro-coletivo; c) do quanto e de como esta tendência vai tomando determinadas (e não outras) direções e sentidos, pelas quais procede a virtualizações de conteúdos de realidade vivida, e pelas quais atualiza virtualidades recolocando-as nos mundos-empíricos-e-em-processo; d) do quanto e de como

esta tendência vai imprimindo inflexões nas forças criativas do agir-sentir-pensar-dizer, agregando potência em vias de se desdobrar, em novos encontros, sendo delas – das forças criativas – aumentativos<sup>24</sup>.

Dito de outra maneira, nessa nova “linha de fatos”<sup>25</sup> – que ia se constituindo visível, em coexistência com a linha interacional-cognitiva já operante no Lelic –, não se tratava mais de contar com a prerrogativa de suposto saber – anterior ou antecipado – para sustentar a escuta no que concernia ao conhecimento e aos processos cognitivos do outro, para quiçá conduzir os diálogos em benefício das hipóteses de pesquisa e/ou dos propósitos de formação: esta era uma prerrogativa que os quadros teóricos da cognição conferiam, uma espécie de lógica enunciativa posicional do pesquisador-formador de estar naturalmente “um degrau acima” em relação ao outro pesquisado-em-formação; “um degrau acima” no que respeita a um saber (e também a uma intencionalidade nem sempre suficientemente explicitada); o que hoje eventualmente se nos afigura como produzindo um efeito de assimetria na relação entre os interlocutores.

Tratava-se, então, naquele momento de bifurcação, de reposicionar a escuta em uma relação crucial de horizontalidade com o outro da interação, de tal maneira que, no encontro com esse outro, a força de ênfase dessa escuta pudesse deslizar para o polo alteritário, em toda sua radicalidade (enquanto compromisso de responsabilidade com o outro), abrindo-a – a escuta – às vocalidades que aí porventura lutassem por se expressar, sem preocupação de juízo avaliativo. Passou a interessar, principalmente seguir – e deixar-se afetar por – processos de enunciação do coletivo em seus encontros expressivos de sentido, colecionando efeitos inusitados que emergiam dos encontros, tanto em sua multiplicidade dispersiva e multilíngue, em sua potência multivocal de originalidade criativa, sem demarcações, como em sua força centrípeta de agregação e unificação, sempre em busca de uma “compreensão criadora”<sup>26</sup>, entendida por nós também como “gesto de interpretação”<sup>27</sup>.

Enquanto exercício ético-político, esta interação – sustentada numa escuta sensível e nos mútuos compromissos de responsabilidade entre um eu e um outro e sempre atravessada por componentes de toda ordem, materiais e humanos – reconfigurou-se dialógica, por efeito de deslizamento em relação àquilo que vinha se produzindo até então (e que estava centralizado em especial no compromisso com questões de natureza cognitiva).

Em resumo, tal compromisso inicial anterior parece, então, ter deslizado sorrateira, mas irreversivelmente, em direção a uma relação de solidariedade responsável com o sentido outro: este acolhimento do sentido, em deixando-se reverberar em outro operar – o dialógico bakhtiniano –, na pesquisa-formação, permitiu exercitar, pela escuta sensível, uma sustentação (ética) a possibilidades expressivas (estéticas) a se abrirem às virtualidades de outros universos enunciativos potenciais.

O sentido outro acolhido, enquanto sentido estranho, inusitado, vem de ser emergido como efeito do encontro de sentidos, no âmbito das relações interacionais agenciadas no coletivo de enunciação. E o modo como o sentido afeta cada participante do coletivo, intervindo em seus territórios existenciais, pode, sim, afirmar-se esteticamente, pela enunciação, enquanto foco processual preche de virtualidades criativas, ao mesmo tempo em que diz de um compromisso político e ético desse agenciamento que o acolhe (ao sentido) – eis o pensamento responsivo como exercício de responsabilidade, mas também de possibilidade expressiva, que se instalou no Lelic na segunda metade dos anos 2000 e início dos anos 2010.

Sintetizando: a arquitetura dialógica, com ancoragem no reconhecimento do outro (individual-coletivo) como voz legítima, no seio de uma ética da alteridade e da escuta, confere valor de equipolência a todas e a cada uma das vocalidades em jogo, na *mise en scène* do acontecimento relacional; e exige, por derivação, um novo reposicionamento do modo de “intervenção”, fazendo-o deslizar, de um cui-

dado mais centrado na “condução objetiva” das trocas interacionais, em direção a uma “atenção” que se distrai em relação ao útil e que se deixa à espreita: uma escuta atenta e sensível, à espreita do sentido outro, inusitado (mesmo que minimamente), este sempre na eminência de emergir em meio ao contexto enunciativo, em direção às condições de relance processual a outras virtualidades expressivas – eis o pensamento como exercício de responsabilidade e, em potência, livre para a produção (criativa) de uma estética existencial, fazendo vibrar o movimento da pesquisa-formação no Lelic, neste último período referido.

### **O dispositivo de in(ter)venção na arquitetura dialógica**

O gesto de interpretação (numa linha que busca a dialogia bakhtiniana, para encontrá-la com o tempo da duração bergsonianos) acolhe uma produção vocal-entonacional de sentido, a qual emerge do encontro de enunciados, encontro esse instaurado no coletivo de enunciação (do qual faz parte o interpretador enquanto interlocutor). Tal produção de sentido põe-se, impõe-se ao interpretador, querendo ser enunciada – produção, enquanto efeito do que aí (no coletivo) se encontra em tensão: percepções, afetações, emoções, acentos apreciativos de valor...

A interpretação, assim, implica os sentidos estrangeiros emergidos em meio ao contexto enunciativo e entoados por um interpretador-interlocutor que os captura pela escuta; ou seja, sentidos interpretados e entoados em nova enunciação, por um interpretador, e que, no encontro com outros sentidos, produzem uma intervenção, neste mesmo contexto enunciativo; este sempre em movimento processual de novas enunciações, avançando sem qualquer previsibilidade tranquilizadora.

O processo enunciativo em seu movimento pode, pois, pela interpretação, continuamente agitar e desestabilizar o “agenciamento de

enunciação”<sup>28</sup> em sua tendência de ser, deformando-a ou refratando-a (a enunciação) em novas direções. A esse manuseio (inventivo) que produz deformação ou refração, chamamos de gesto ou criação. A essa tradução deformada ou refratada, chamamos de gesto de interpretação, ou ainda compreensão criadora.

E a este gesto de interpretação, ou compreensão criadora que intervém no contexto enunciativo, produzindo uma intervenção, chamamos, desde 2003, de “in(ter)venção”. Mas é somente agora, nos meados da década de 2010, que se nos deu a ver, com força de evidência, a qualidade da in(ter)venção como gesto de interpretação e como compreensão criadora.

Interpretar significa, nessa ótica, intervir, expressando alguma variação em meio ao que foi enunciado até então, algo que aí não tinha existência, e que deriva do modo como os enunciados se atualizam, produzindo percepções, afecções, emoções, acentos de valor que levam a interpretar; e do modo como o interpretador captura os efeitos de sentido emergidos dos enunciados no meio enunciativo e é por eles afetado.

Numa palavra, sentidos, que aí não estavam, instauram-se no encontro com outros sentidos, subindo desde o meio enunciativo em jogo: sentidos, como efeito do que afeta e faz perceber, instaurando um tipo de compreensão, que traduz (criadora e expressivamente) para os próprios termos os sentidos advindos desses enunciados outros: tradução não literal, interpretativa, que acrescenta (ou inventa) algo, pois misturada a afecções e percepções do interpretador e, por isso mesmo, criadora ou expressiva, que agrega novos elementos, deformando ou refratando em direções inesperadas o que foi enunciado.

Uma compreensão criadora ou um gesto de interpretação podem, então, atualizar-se em uma “in(ter)venção” (ou seja, uma intervenção inventiva), pela via do enunciado, produzindo uma agitação no agenciamento de enunciação.

É assim que um enunciado expressivo – que compreendeu, interpretou, interveio criadoramente – atualiza sempre uma diferença em relação ao que havia sido enunciado até então. Já uma enunciação, que quer interpretar devindo enunciado, é sempre uma diferenciação em andamento, em processo de se atualizar em linguagem.

Dito de outra maneira, uma enunciação é sempre-em-processo, sempre-em-se-atualizando, em-se-tornando, em-se-diferenciando, sem nunca chegar a tornar-se definitivamente; já um enunciado expressivo é o que efetivamente se tornou, se diferenciou em linguagem, cristalizando e marcando uma diferença. Uma diferença (de sentido) é o que emerge em um enunciado expressivo, por um movimento de diferenciação que se atualiza em uma materialidade – a linguageira –, sempre em mistura com percepções e afecções-emoções-acentos de valor (além de outros componentes materiais, humanos que integram os contextos enunciativos).

Para a intenção dialógica – seja na ação cotidiana, ou em especial como ato enunciativo de pensamento ou ato de linguagem propriamente dito –, todo agir está para outro agir numa relação recíproca de responsividade interpretativa, em que um sentido sempre responde a outro sentido, sendo por ele responsável, mas podendo não chegar a se atualizar em um enunciado, ou então atualizar-se só tardiamente... Uma in(ter)venção é um sentido (responsivo e responsável) que se atualizou – mesmo quando tardiamente em relação à escuta que escutou este sentido outro –, produzindo uma diferença no agenciamento de enunciação.

A arquitetura eu-outro da dialogia bakhtiniana está erigida sobre o tripé relacional do eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim (que Guattari<sup>29</sup> sintetiza na relação dual para-si e para-outrem). É por esta via de entrelaçamentos concretos eu-outro (únicos e não previsíveis por antecipação) que se engendram as condições de responsabilidade obrigatória e sem-álibi, em determinada posição enunciativa, com relação aos compromissos com si e outrem, nos processos de vi-

ver-agir-pensar-dizer.

E tem-se, por derivação, que a sustentação dessa arquitetura relacional se faz pela – e na – escuta sensível e responsiva, intrincada às possibilidades de interpretação criadora-expressiva, lugar enunciativo de onde se institui o que chamamos de in(ter)venção.

É com sua participação no mundo, desde o seu lugar histórico e único, que um coletivo de enunciação agenciado por implicação empática produz determinados efeitos de sentido e não outros; efeitos de sentido que não podem ser produzidos por nenhum outro coletivo, e nem por ele próprio em outro espaço-tempo qualquer que não aquele em que se encontra, no estar-sendo-em-processo da vida em sua realidade; ou seja, efeitos de sentido únicos e irrepetíveis, sujeitos à flecha do tempo; por isso, também transitórios e sempre inacabados, inconclusos... Efeitos de sentido, que dizem de um fluxo enunciativo contínuo (enquanto durar o agenciamento), não previsíveis de antemão, pela inexistência de uma organização linguageira pré-dada que domestique por si só este mesmo fluxo dos sentidos em seus encontros entre enunciados.

O sentido se dá a ver no que é enunciado (numa acepção ampla das linguagens de expressão), sendo que é este enunciado expressivo que opera como condição de possibilidade da atualização e compartilhamento do sentido no agenciamento. Mas não nos é dado ver de antemão como este sentido dispara num agenciamento linguageiro de enunciação; a não ser *a posteriori*, quando já instaurado num súbito, sem pré-aviso, como efeito dos encontros e misturas perceptivas e afetivas.

Assim, se um enunciado responsivo interpretativo produziu uma diferença no meio enunciativo em fluxo, é porque também produziu uma in(ter)venção, agenciando “territórios existenciais”<sup>30</sup> no coletivo e inflexionando uma tendência em determinada direção: uma invenção (mesmo muito pequena ou frágil), em se atualizando como dife-

rença corporificada no enunciado, aponta a um inusitado de sentido no processo de estar sendo...

Uma invenção enunciativa (responsiva interpretativa) traz em si a acepção latina de *in venire*, daquilo que “vem por dentro”, subindo à superfície languageira como efeito de encontros e acoplamentos (ou misturas) em um agenciamento; daquilo que “se faz por dentro”, em fluxo contínuo de sentidos, durando, perdurando num tempo em devir da enunciação: em suma, um efeito de hibridação entre materialidades e imaterialidades. Uma enunciação coletiva é o que dura em agenciamento recíproco, perdura no tempo em devir, os sentidos sempre na eminência de enunciação em-se-tornando... querendo devir enunciado.

São as percepções, as afecções, as emoções, os acentos entoados de valor que perduram, no tempo da duração enunciativa, estando sempre em variação e anunciando-se; são as interpretações responsáveis languageiras, enunciadas, que atualizam os sentidos de cada vez, em sua diferença, e que produzem os fatos (enunciados) – os fatos cristalizados sucedem-se no tempo, compondo bergsonicamente uma linha de fatos.

Enquanto linha propriamente dita dura, perdura no tempo sempre na eminência de enunciação, mas também diferenciando-se continuamente, diferindo de si sem parar, inventando-se como linha em si: seja por criação (ao intuir/gerar algo que aí não tinha existência), seja por refração (ao fletir de novo, e por fratura, em outro meio, outra linguagem, outro enunciado), ou por deformação (ao desinvestir de uma forma para seguir em outra).

Já os fatos enunciados produzem as diferenciações interpretativas efetuadas em sua responsividade, pontuando paradas corporificadas no espaço languageiro, em vista das atualizações de sentido cristalizadas: os enunciados compõem uma materialidade que pode ser compartilhada, dividida e distribuída no interior do agenciamento

de enunciação, podendo também ser analisada, comparada, medida, avaliada, quantificada, apreciada...

Nessa compreensão, o enunciado pode ainda ser investido como um cronotopo (espaço-temporal) do sentido: ao mesmo tempo, por desaceleração da processualidade enunciativa em movimento (da linha em se diferindo) para poder ser enunciado e, por parada instantânea, sustentando-se na materialidade linguageira (os fatos enunciados efetivamente, que marcam uma diferença por pequena que seja).

É assim que o enunciado (expressivo) devém in(ter)venção; e é, por transformação interna contínua do processo enunciativo, que a in(ter)venção anima, que o enunciado entra em devir com uma linha de fatos interpretativos, estendidos sucessivamente no tempo. É linha enquanto enunciação que perdura no tempo da duração, sempre inacabada e inconclusa; linha (abstrata) de uma tendência existencial que lhe é própria, própria à enunciação sempre em movimento num coletivo, mas que a cada vez pode se contrair como fato enunciado, dando a ver algo do que se difere, dizendo algo daquilo em que um coletivo de enunciação está tornando... É fato interpretativo responsivo aquilo que, ao mesmo tempo, se contrai, de um contexto enunciativo, em vias de atualizar uma enunciação, e logo, por relance, intervém no mesmo contexto enunciativo, atualizando-se como enunciado expressivo, em uma materialidade linguageira, o que abre à apreciação compartilhada no agenciamento.

### **A arquitetura dialógica como uma pragmática ético-estética**

No curso processual desta linha (abstrata) da enunciação em um coletivo, consideraremos, ainda, que um gesto responsivo de interpretação, quando enunciado em linguagem, contraindo como fato, será sempre, também, um gesto bakhtiniano – único e irrepetível, transitório, inconcluso e inacabado – de acabamento estético em relação aos enunciados em tensão, estando sempre na eminência de produzir o

sentido inusitado ou inesperado.

Em outras palavras, a interpretação responsiva, e o gesto que a instaura, pode vir a ser uma produção expressiva (criadora) que luta por capturar o efeito de um certo todo enunciativo em jogo: estar sempre na eminência de captura deste todo (parcial) em tensão é viável, na medida em que lhe é dada (à interpretação) produzir – por força da sucessividade intervalar dos enunciados no tempo – um pequeno e simultâneo afastamento virtual; quer dizer, uma exotopia, que abre a interpretação a um horizonte, a uma brecha, em relação àquilo que lhe é, de outra maneira, indissociável, mantendo-se-lhe amalgamada: a escuta sensível, empática e eticamente implicada, do outro no contexto de suas enunciações. Abrir uma brecha, uma ampliação de horizonte, por via de um distanciamento virtual entre escuta e intervenção, é o que parece produzir o “excedente de visão”<sup>31</sup>, que dispara a captura expressiva (sempre incompleta, inconclusa) de um certo todo enunciativo.

A responsividade interpretativa, ou gesto de interpretação, quando voltada à expressividade, passa a se nos apresentar, então, nestes meados dos anos 2010, com uma dupla natureza: ética e estética. A interpretação é ética, por seu caráter empático de implicação responsável que requer uma escuta sensível, que vai ao encontro do outro e de seus universos de possibilidades. A interpretação é estética, por sua potência de produzir acabamentos transitórios (e, por isso também, contínuos e inacabados) que emergem em meio aos sentidos de um certo todo enunciativo em movimento, e em relação de tensão com este todo agenciado por implicação de empatia.

A interpretação, nesta ótica estética, será tanto mais expressiva e autoral quanto mais lhe for dado fazer subir à superfície linguageira, e enunciar um sentido inusitado ou inesperado, que aponta à diferença e que pode já mesmo estar anunciado no jogo tenso de afetações, emoções e acentos entoados de valor, do coletivo – jogo que gira em torno das relações para-mim-para-outro, atravessadas por determinadas

materialidades (este outro enquanto um não eu, um *alter*, um *outrem*, que é dado ao eu encontrar no caminho, e que o afronta, o confronta).

A interpretação responsiva e criadora será, nesta perspectiva ético-estética, acontecimento de sentido; acontecimento instaurador, pela via do enunciado, de uma pequena diferença irreversível, na contínua variação das enunciações em luta, em busca de estabelecer ou consolidar, no coletivo enunciativo, uma tendência de singularização expressiva, de ser-em-processo em sua própria unicidade agenciada.

E a in(ter)venção – instituída no lugar enunciativo da interpretação responsiva e expressiva –, mais do que prestar atenção ao enunciado em sua materialidade linguageira propriamente dita, estará atenta ao que nele se dá a ver enquanto diferença que aponta a uma certa tendência, no fluxo enunciativo em seu movimento contínuo em devir. Para isso, a escuta sensível e empática lhe é indissociável: uma escuta sensível, que exercita uma atenção distraída em relação ao que útil – objetivo, mensurável, otimizável; que se deixa à espreita do sentido inusitado – portador do estranho das percepções, afecções, emoções, acentos entoados de valor, colhidos na interpretação responsiva; esta escuta, por implicação de empatia e responsabilidade com o sentido outro, é já movimento que integra o dispositivo da in(ter)venção – nada acontece na arquitetura dialógica sem o dispositivo da escuta sensível.

Sem a escuta sensível e responsiva, o agenciamento perde a qualidade dialógica e expressiva em favor da monologia da palavra de ordem, do senso comum, do bom senso moralista, dos sentidos policiados, censurados, da estratificação do significado... e qualquer intervenção será silenciadora, numa apologia à obediência disciplinar e ao controle.

Então, se a escuta sensível e responsiva produz-se como uma ética da alteridade, no jogo sem fim das relações para-mim-para-outro (ou para-si-para-outrem); o movimento propriamente dito da in(ter)

venção experimental ajustar o foco em direção à materialidade linguageira em sua expressividade, no agenciamento, e o modo como este se compromete com o diferir de si, assumindo determinada tendência existencial de ser no fluxo contínuo da enunciação.

Como experimentação na pesquisa e na formação, essa arquitetura dialógica engendra, então, agenciamentos de enunciação orientados a uma pragmática (dialógica) de natureza ético-estética, a qual estaria prevendo (para cada agenciamento) pelo menos dois planos de consistência – um plano ético e um plano estético, indissociáveis entre si, cujo elo de indissolubilidade estaria se instituindo justamente no lugar enunciativo do gesto de interpretação responsivo e expressivo, ao mesmo tempo.

Em síntese, essa linha de problematização pela linguagem, ao agenciar os processos enunciativos e sua produção de sentido a uma arquitetura dialógica assentada nas relações de alteridade, e sua potência expressiva, produziu um efeito, na pesquisa-formação, que se mostra pela implicação contundente a uma ética da escuta vinculada aos próprios territórios existenciais do outro; e é por esta via que encarna, ao mesmo tempo, e por reciprocidade, uma estética das singularidades expressivas, que se constitui no acolhimento às múltiplas vozes naquilo em que se diferem umas das outras (ou seja, no acolhimento às diferenças).

Tem-se aqui, em meados da década de 2010, uma importante afirmação de consistência entre teoria e prática de pesquisa-formação, decorrente dos deslizamentos iniciados no final da década de 1990 e início da de 2000, ultrapassando os próprios eixos temáticos do Lelic – cognição, interação, linguagem –, em direção a quadros referenciais centralmente concernidos a uma pragmática ético-estética – ou (est) ética (se for para realçar o caráter inextrincável da relação entre ética e estética no agenciamento coletivo de enunciação); quadros que inscrevem, em sua epistemologia/filosofia, um compromisso radical com os fluxos criativos do viver-em-processo, no tempo-durando das experi-

mentações de caráter existencial, sempre na eminência acontecimental de “bons”<sup>32</sup> encontros (dialógicos) entre o em-se-tornando em mim e o sempre-já-outro da alteridade relacional.

Possibilidades enunciativas agenciam-se entre si, entrando em reverberação recíproca pela via da expressividade, produzindo efeitos de sentido; efeitos que podem se desdobrar, por sua positividade, em aumento das potências ético-criativas do agir-sentir-pensar. Usinam-se, nos coletivos, outros modos de conhecer, de conviver, de compartilhar, de expressar.

Já o agenciamento, este se dá por pura implicação de empatia, por “desejo”<sup>33</sup> – por uma vontade de acontecimento de um coletivo desejante que, a despeito de suas diferenças, nelas se encontram, e que, por sua potência expressiva, estão sempre em vias de singularizar-se em uma tendência, apta a ganhar corpo em uma linha de fatos.

São tendência e linha de fatos que o relatório de pesquisa (tese, dissertação, artigo) propõe-se a relançar interpretativamente, produzindo-se como um enunciado responsivo e responsável, efeito de um excedente de visão que dá acabamento estético, mas inconcluso, ao todo do agenciamento específico em jogo, marcando uma diferença autoral, no contexto enunciativo, particular, do Lelic; mas também no contexto enunciativo mais amplo das pesquisas e da formação em Educação.

### **Notas:**

1 - Grupo de Pesquisa inscrito no Diretório de Grupos do CNPq, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sala 808.

2 - Cf. Bakhtin, 2003.

3 - No Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), ingressaria logo em seguida, em 1996.

4 - Cf. Piaget, 1985.

5 - Esta linha de problematização, da interação em ambientes EaD, deu origem ao nosso primeiro Projeto Institucional, o Provia, Projeto Ambientes Vir-

- tuais de Aprendizagem, Estética do Virtual e Autoria Coletiva (1999-atual).
- 6 - Entre outros projetos, refiro-me ao segundo projeto institucional, o Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação (Civitas, 2002-atual). Hoje, apraz-nos ressignificá-lo para algo como Coletivos Interacionais Vivos e Imaginativos com Tecnologias para Acolhimento das Singularidades (Civitas).
  - 7 - Cf. Guattari, 1993.
  - 8 - Linha de pesquisa (2000-atual) no âmbito do Provia.
  - 9 - Cf. Bakhtin, 2003; 2002.
  - 10 - Cf. Pêcheux, 1990; Bakhtin, 1990; Deleuze, 1996.
  - 11 - Cf. Bakhtin, 2012.
  - 12 - Cf. Bakhtin, 2002.
  - 13 - Cf. Bakhtin, 2012.
  - 14 - Cf. Deleuze, 1996.
  - 15 - Projeto Civitas.
  - 16 - Cf. Bakhtin, 2012; 2003.
  - 17 - Cf. Guattari, 1993.
  - 18 - Cf. Bakhtin, 2012.
  - 19 - Cf. Bakhtin, 2003; Guattari, 1993.
  - 20 - Cf. Bergson, 2006.
  - 21 - À luz de Bergson, 2006.
  - 22 - Cf. Bakhtin, 2003; Bergson, 2006; Guattari, 1993
  - 23 - Cf. Deleuze, 1999.
  - 24 - À luz de Espinosa, 2002; Deleuze, 2002.
  - 25 - Cf. Deleuze, 1999.
  - 26 - Cf. Bakhtin, 2003.
  - 27 - Cf. Bakhtin, 1990.
  - 28 - Cf. Deleuze; Guattari, 1997.
  - 29 - Cf. Guattari, 1993.
  - 30 - À luz de Guattari, 1993.
  - 31 - Cf. Bakhtin, 2003.
  - 32 - À luz de Espinosa, 2002; Deleuze, 2002.
  - 33 - À luz de Deleuze; Guattari, 1997.

## Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos, Pedro & João Ed., 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BERGSON, H. *O Pensamento e o Movente: Ensaios e conferências*. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, G. *O Mistério de Ariana*. Trad. Edmundo Cordeiro. 1. ed. Lisboa: Veja, 1996.

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Ed 34, 1999.

DELEUZE, G. *Espinosa: Filosofia Prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien P. Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed 34, 1997.

ESPINOSA, B. *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lucia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou Acontecimento?* Trad. Eni Orlandi. Campinas, Pontes, 1990.

PIAGET, J. *O Possível e o Necessário: A evolução dos possíveis na criança*. Vol. 2. Trad. Bernardina M. de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

# “Quando a cidade vira palco?”

Arte na cidade, pesquisa-intervenção e algumas de suas vicissitudes

Andrea Vieira Zanella

Este texto tem como cenário a cidade e algumas das vivências estéticas que ali se configuram. Ele busca problematizar a necessidade de intervenções que tensionam essas vivências e investem em novos modos de olhar, ouvir, sentir, modos necessários à reinvenção das relações com a *urbe*. As discussões são tecidas via diálogo com autores, imagens, obras de artistas (des)conhecidos e a experiência de um projeto de pesquisa-intervenção que vem sendo desenvolvido e que tem como foco as relações estabelecidas por jovens com a cidade, relações essas que se pretende reinventar com a mediação de oficinas estéticas. Questões relacionadas ao pesquisar e algumas de suas vicissitudes emergem dessas discussões e possibilitam ao leitor compreender as entonações que caracterizam os encontros dos pesquisadores com os jovens, encontros em que se reinventam mutuamente ao mesmo tempo em que reinventam suas relações com a cidade.



Outdoor publicitário instalado em via pública na cidade de Florianópolis

O outdoor espalha pelas vias da cidade a mensagem que a coloca em questão: cidade palco, cidade espetáculo, cidade cenário para a apresentação de determinado tipo de linguagem artística, ainda que esta possa se caracterizar por variados tons e configurações. Propaganda de evento que se propõe a transformar a cidade em evento e cuja presença, com suas dimensões amplas a ocultar parte da paisagem e a instituir uma outra, - se impõe aos transeuntes, ainda que estes, no ritmo frenético que transforma as vias em empecilhos a serem transpostos preferencialmente com cada vez maior velocidade, possam sequer lhes dirigir o olhar.

Mas o outdoor está ali, assim como tantos outros que compõem a paisagem urbana e as vias de acesso às cidades. E chama a atenção pelo sincrético encontro de algumas presenças que remetem a tempos em que o tempo era outro, pausado, distante da frenética velocidade contemporânea cuja efemeridade dos acontecimentos e das vivências é uma forte característica.

O papiro artificialmente envelhecido apresenta-se desenrolado, mas ali não se inscrevem letras manuscritas com canetas/penas tin-

teiros. As letras ali inscritas, com seus tamanhos e formatos específicos, são marcas da velocidade possibilitada pelos computadores que transformaram as caligrafias em grafias homogêneas segundo um elenco pré-determinado de fontes a serem escolhidas pelos não mais escribas, ora digitadores. Fontes variadas, por certo, mas restritas, e com essa condição se afirmam como dispositivos que pasteurizam e, de certo modo, obliteram as possibilidades de diferenciação e singularização.

Diante do papiro, destaca-se a imagem que ocupa o lugar central do outdoor e o divide em dois: personagem de outros tempos e espaços, com forma, vestes e postura característicos de cenários que conhecemos de filmes de época, de descrições de romances oitocentistas ou peças teatrais. Sua presença nas vias da cidade causa estranhamento e inquieta posto que, ao mesmo tempo em que anuncia, perturba a inteligibilidade do que se pode esperar do anunciado. Personagem estrangeira ao contexto urbano contemporâneo, a clamar por um olhar também estrangeiro que possa se deter diante do que ali é comunicado.

O que se vê à esquerda dessa imagem central se apresenta como chave para a sua leitura: as vestes, postura e gestos de tempos outros compõem o corpo de uma personagem teatral, alçada no outdoor à condição de garota propaganda de um festival de teatro que transformará a cidade em palco. Florianópolis se transformará na Floripa Teatro, com datas fixas para o início e término dessa condição de cidade palco, elementos especificados, por sua vez, à direita da personagem.

Completa o outdoor uma faixa branca localizada na parte inferior e que ocupa toda a sua extensão. Nesse solo, apresentam-se os ícones dos patrocinadores, dos mecenas contemporâneos responsáveis pelo financiamento da transformação da cidade em palco, da cidade em espaço para o acolhimento de acontecimentos meticulosamente ensaiados e protagonizados por artistas de variadas nacionalidades. Cidade *locus* de espetáculos a serem vistos, ouvidos, falados.



Outdoor/obra de arte de Daiana Schwartz instalado em via pública na cidade de Blumenau - SC (foto da artista)<sup>1</sup>

Mas quando a cidade vira palco? Em períodos específicos com datas e horários marcados? Em festivais de teatro ou de outras artes que, em determinadas situações, deixam os espaços sagrados a elas destinados para transgredir as fronteiras que separam a arte da vida?

A foto 2 apresenta outro outdoor, instalado em uma via pública de outra cidade catarinense. As diferenças entre esse e o primeiro outdoor (foto 1) não se limitam ao contexto em que se encontram: ambos comunicam, mas tanto o que e quanto o modo como comunicam os distanciam sobremaneira. Da propaganda de um evento, na foto 1, à cidade como evento, no segundo outdoor; do palco com prazo de validade – o Floripa Teatro – ao palco cotidiano dos acontecimentos da vida, o cenário urbano *re-tratado* pela artista em seu outdoor/arte; da publicidade da arte – a propaganda do festival – à arte da publicidade: eis alguns diferenciais que conotam as imagens registradas nessas fotos.

Se o primeiro outdoor é, de certo modo, familiar posto que sua proposta é a divulgação de um evento que, embora cultural, é trans-

formado em mercadoria a ser consumida, esse segundo outdoor é um atrator<sup>2</sup> que perturba pela simplicidade e, ao mesmo tempo, pela sua potência. Parece cunhado em resposta à pergunta que nos faz Peixoto (1999, p. 361): “Vivemos no universo da sobre-exposição e da obscenidade, saturado de clichês, onde a banalização e a descartabilidade das coisas e imagens foi levada ao extremo. Como olhar quando tudo ficou indistinguível, quando tudo parece a mesma coisa?”

Essa é uma questão que afeta a todos nós, sujeitos da/na metrópole, constituídos sob a égide da velocidade, do efêmero, das compreensões fáceis e ligeiras, da fugacidade. Tanto a ver que nos encontramos cegos diante dessa sobre-exposição de imagens substituídas intermitentemente. Tanto a ler nos interstícios da cidade e na profusão do que ali se comunica, que não raro pouco conhecemos sobre o que nos institui como sujeitos da/na metrópole, o que institui os nossos modos de ver e estar em relação.

Placas, luminosos, outdoors... Uma profusão de mensagens configuradas de variados modos e com artifícios costumeiramente homogeneizados a compor a paisagem e com a pretensão de capturar o transeunte, reter, ainda que por segundos, o seu movimento para vender algum produto, divulgar algum evento, fazer a propaganda de alguma obra ou serviço.

Nessa profusão do já conhecido, do que se torna indistinguível, a mesma forma (outdoor) é *trans*-formada: no outdoor/arte de Daiana Schwartz, o que costumeiramente fica por trás da placa, aquilo que é tornado invisível pela propaganda que o ofusca, vem para o primeiro plano e é restituído ao lugar de algo a ser visto. O não visto, aquilo que geralmente é esquecido e supostamente conhecido, é apresentado com a moldura do outdoor, mas não para vender ou divulgar: está ali para justamente constituir-se como foco e restituír ao transeunte a paisagem que este frequentemente não vê, seja porque supostamente conhecida, seja porque sobreposta por outra, e depois outra, e mais outra.

O aparentemente conhecido – a arquitetura da cidade – é alçado à condição de visibilidade, de algo a ser visto, revisto, revisitado. Obra potente justamente porque provoca as artificiosas fronteiras entre visto e não visto, arte e publicidade, arquitetura e arte<sup>3</sup>, bem como os variados modos com que estas comunicam a/na cidade e constituem seus habitantes, seus modos de olhar, sentir, ouvir, viver. Obra potente porque tensiona as (in)visibilidades e provoca o estranhamento necessário ao desassossego, o desalojar que se apresenta como profícuo território aos processos de reinvenção de si e da própria existência.

A forma outdoor que, com os produtos que anuncia, frequentemente esconde a cidade supostamente conhecida, é alçado pelas mãos da artista à condição de suporte para a paisagem cuja visão ele mesmo costuma obliterar. É espaço de propaganda transformado em suporte para a propaganda do espaço e suas (in)visibilidades, a revelar a importância do estranhamento em relação às (im)possibilidades de escuta da comunicação que se espraia pelos contextos urbanos. Outdoor/arte que nos provoca em relação ao supostamente conhecido e abre caminhos para a reinvenção do olhar, condição por sua vez para a reinvenção das relações que instituímos com a cidade e com os muitos outros com os quais dialogamos incessantemente.

Cidades são contextos que constituem, com seus fluxos e cores, seus rumores, silêncios e burburinhos de variadas intensidades, com a comunicação que se espraia por seus interstícios a compor uma complexa e invisível teia, sensibilidades consoantes com essas características. São sensibilidades que condensam as variações estéticas do lugar, da paisagem que entretece arquitetura, urbanismo, verdes vários de diversificadas matizes, volumes e tamanhos, e as relações (in)tensas com as pessoas que por ali transitam e a transformam cotidianamente. Essas variações, por sua vez, são emolduradas por horizontes que também se modificam e que são aqui tratados não somente como a paisagem que dista dos olhos, mas como horizontes de possíveis, histórica e socialmente produzidos.

A velocidade faz parte do cotidiano de quem se desloca pelas vias da cidade e promove relações fugazes com as paisagens, os espaços, as edificações, os multifacetados sons, ruídos e silêncios. Fluxos de veículos a provocar o influxo das relações com outros supostamente próximos e com o lugar, a instituir nos corpos das pessoas as marcas desses fugazes tempos. Destaca Sennett (2003, p. 289) que

O individualismo moderno sedimentou o silêncio dos cidadãos na cidade. A rua, o café, os magazines, o trem, o ônibus e o metrô são lugares para se passar a vista, mais do que cenários destinados a conversações. A dificuldade dos estrangeiros manterem um diálogo entre si acentua a transitoriedade dos impulsos individuais de simpatia pela paisagem ao redor – centelhas de vida não merecem mais que um lampejo de atenção.

Muito há, no entanto, para se ver, ouvir, sentir na sinfonia urbana. As cidades são polifônicas<sup>4</sup>, plurais, *glocais*. Ecoam em suas vias, na sua arquitetura multifacetada e condição espaço-temporal, vozes



Graffiti inscrito em via da cidade de Florianópolis/SC

várias em intensa dialogia (Bakhtin, 2003): vozes-ideias dominantes, sejam estas oficiais ou oficiosas e que se mantêm nessa condição com diferentes mecanismos de poder; vozes-ideias do passado, distante ou próximo, nostalgicamente evocadas como protótipo de uma condição perdida que se quer retornar, ou como referência ao que não deve mais ter guarida; vozes-ideias a anunciar tempos que virão, ainda que a segurança sobre sua afirmação seja uma quimera. Vozes várias, portanto, em intensa e constante tensão, *punctus contra punctus* dialogicamente entretecidos a compor uma harmonia marcada por algumas consonâncias e intensas dissonâncias, de ritmo e melodias plurais, em constante mutação.

Ecos de tempos outros convivem com vozes atuais e clamam por espaço e alguma escuta, transgridem fronteiras institucionais que delimitam o que pode e não pode, o que é dado a ver e aquilo que não se vê mas cuja presença afirma a condição de algo a ser visto, vivido, sentido. Nesse cenário, cada vez mais metamorfoseado e com delimitações imprecisas em razão das possibilidades comunicacionais engendradas com as tecnologias da informação e comunicação, as artes se espraiam e profanam tanto os espaços a elas destinados – os sagrados templos concedidos para as manifestações estéticas oficialmente reconhecidas como arte, a saber, os museus, teatros, locais para concertos, galerias – como a própria metrópole contemporânea, espaço do trânsito, da velocidade, do deslocamento.

Artistas na cidade, que transformam outdoors, muros e espaços transitórios como os interstícios dos semáforos em palco para suas obras, profanam<sup>5</sup> com suas artes a própria cidade e suas vias, sacralizadas pela lógica do capital que institui fronteiras aos espaços e tempos de supostamente livre trânsito e acesso. Os cruzamentos das grandes vias, ou os muros e paredes assépticas, são, com as artes dos malabares, grafiteiros e tantos outros artistas, restituídos ao uso comum: a rua é devolvida aos transeuntes e as artes ao cotidiano da cidade. As imagens e sonoridades que produzem os alçam à condição

de artistas e os transeuntes em plateia, deslocando topologias e apresentando a arte como possibilidade de todos e cada um, a espraiair-se por recônditos impensados. Arte como direito de todos, assim como todos têm (ou deveriam ter) direito a uma vida plena de ser vivida.

Essas artes profanas caracterizam-se pela diversidade de temas, com intensidade e orientações valorativas singulares. No caso do graffiti<sup>6</sup> que se vê na foto acima, uma profusão de imagens figurativas e abstratas apresentam ao transeunte/leitor um texto marcado pela densidade do que ali se comunica e que escapa às leituras rápidas ou certas. Signos complexos e esteticamente entretecidos, a compor uma imagem plural. Signos despejados diante de nossos olhos incautos, costumeiramente cegados à polissemia que conota a existência; uma caixa aberta donde escapa a profusão de formas, cores e volumes que invadem o muro e compõem, com os registros do tempo que verticalmente avançam sobre a outrora placidez do branco, uma complexa tessitura.

No graffiti em questão, reconhecemos figuras familiares que, nesse contexto e uma vez enredadas a outras imagens menos evidentes, deslocadas dos sentidos gramaticalmente normatizados, clamam por uma inteligibilidade que não se encontra no signo em si, mas fundamentalmente no signo em relação aos outros com os quais se avizinha ou mesmo vários outros ausentes cuja presença pode ser evocada pelo leitor<sup>7</sup>.

As imagens que nomeei como menos evidentes, por sua vez, o são aos meus olhos e provavelmente ao de muitos outros leitores, posto que escapam às gramáticas oficiais. Em tons de lilás, branco e verde, emolduradas por traçados pretos que definem seus contornos, são grafias marcadas por uma dimensão autoral que conecta seus artífices às suas crews, a alguns outros aos quais se filiam e com os quais inscrevem suas marcas na cidade, reinventando-a e reinventando-se nesse movimento (Furtado; Zanella, 2009b). Essas imagens/grafias, por sua vez, resistem aos padrões gráfico-estéticos homogeneizantes



Graffiti inscrito em via da cidade de Florianópolis/SC

e reinventam a própria escrita: transgridem suas fronteiras e as possibilidades de comunicação na/com a cidade.

Mas fica evidente que este graffiti, se transgride fronteiras como arte/não arte, arte/vida, ele mesmo não tem fronteiras posto que é parte de um texto maior. A sequência do que nos é dado a ver na foto 3 anuncia a presença dessa continuidade discursiva através de alguns vestígios: o corpo que comporta as mãos a segurar e transbordar o conteúdo da caixa, à esquerda, e as palavras ininteligíveis que violentam com o branco o vermelho escarlata; o restante do corpo que prolonga a meia face da personagem à direita, somados a outros signos vestígios de presenças-ausências e que convocam o leitor a ampliar o espectro de leitura para além do que ali se apresenta, a buscar relações que não se encontram no signo em si, mas deste na relação com outros signos, com os presumidos e o contexto extraverbal de enunciação<sup>8</sup>.

A arte que se visualiza nesta imagem é acessível a todos que por essa rua de tráfego intenso transitam, arte nas vias da cidade a profanar a relação sacralizada entre arte e museu, alimentada por um sistema de artes que legitima a aura de determinadas obras e nomes de ar-

tistas e delimita fronteiras de acesso às suas linguagens. A estética do graffiti também está no museu, por certo, desde Jean Michel Basquiat e com cada vez maior frequência. Também está nas grandes mostras de arte: na 27ª edição da Bienal de São Paulo, em 2008, sua *manifestação correlata* na forma de pichação ganhou as páginas policiais dos grandes jornais e provocou intenso debate sobre o que vem a ser arte ou a suposta crise nas artes. Em 2009, esteve presente em uma das obras que integrou a Bienal do Mercosul, e em 2010 novamente se faz ver na 29ª edição da Bienal de São Paulo, desta vez não mais pelas vias da transgressão, mas entrando pela porta da frente, juntamente com artistas nacionais e estrangeiros consagrados internacionalmente<sup>9</sup>.

A diferença entre os graffiti apresentados nas fotos 3 e 4 é assinalada por Ramos (1994). Esta autora demarca a distinção entre graffiti (foto 3) e pichação (foto 4) destacando o processo criador que conota o primeiro e a estética que o singulariza. No entanto, em pesquisas já realizadas (cf. Furtado; Zanella, 2009a; 2009b) e nas conversas com grafiteiros que vimos tecendo no desenvolvimento de pesquisa em curso<sup>10</sup>, as diferenças estéticas entre uma e outra expressão, embora reconhecidas, não são apresentadas por eles como contraposição. As *crews* criam suas marcas e com estas marcam os territórios urbanos em que circulam, num processo de intenso labor que tem na pichação uma de suas ferramentas. Riscam e arriscam-se incessantemente. Experimentações com o spray em locais de difícil acesso, para muitas dessas *crews*, predominam e ocupam lugar central em suas inscrições urbanas. Outras optam por figuras mais detalhadas que demandam o trabalho meticuloso com as cores e formas e requerem, por mais ágil que seja o artista, um tempo maior para sua tessitura. Mas uma é condição de possibilidade da outra, pichações e graffiti se reinventam na contraposição dialógica em que se entretecem. Muitos grafiteiros também picham e mesmo os que não o fazem reconhecem nas inscrições de seus pares a manifestação legítima que requer alguma escuta.

A presença dessas artes profanas em galerias e museus, por sua

vez, se causa estranheza ao público leigo, também não acontece sem provocar algum desconforto em seus próprios artífices. Reiteram vários artistas do spray que o graffiti encontra espaço para sua expressão nas ruas, ali ganha sentido posto que estabelece intensa dialogia com a *urbe* e suas vicissitudes, e se apresenta como abertura às contrapalavras dos leitores/transeuntes que, na relação com o que ali se apresenta, podem reinventar suas relações com a própria cidade.

Esta é uma polêmica interessante e que requer atenção, pois o trânsito da cidade palco aos palcos das artes impõe, de certo modo, a necessária discussão sobre direitos civis e humanos, institucionalizações e seus efeitos, ética e moral, relações de poder e práticas de sujeição que normatizam a vida e deixam à margem o que escapa, os deslizamentos, os sentidos que transbordam e os infinitos possíveis que estes engendram.

As discussões aqui apresentadas constituem o cenário do debate que orienta a proposta de pesquisa-intervenção que venho desenvolvendo com a participação de orientandos de doutorado, iniciação científica, extensão e apoio técnico. Intitulado “Arte/*Urbe*: oficinas estéticas com jovens da/na cidade”, o projeto tem por objetivo investigar as possíveis modificações nas relações dos jovens com a cidade, mediadas pela participação em oficinas estéticas.

Partimos do pressuposto de que as atividades estético-artísticas que profanam a *urbe* provocam mudanças nos modos de olhar a cidade e nela habitar, modificações que estão inexoravelmente conectadas às dimensões éticas e políticas que conotam a existência humana como axiologicamente responsiva. As cidades forjam sensibilidades, transeuntes são ali constituídos e constantemente transformados nas relações que estabelecem com os signos que proliferam no espaço urbano. Uma educação informal insistente e potente se processa, pois, nas relações com a cidade, educação que não necessariamente resulta da intencionalidade de um outro em ensinar ou da escolha deliberada do que se quer aprender. Seja flanando pelas vias conturbadas

e polissêmicas da *urbe* ou atravessando-as apressadamente, os olhos registram, recortam da realidade aspectos que por uma razão ou outra afetam a pessoa que olha e que são constitutivos de seu próprio olhar.

Nesse sentido, a cidade não vira palco, como faz entender o outdoor da foto 1: a cidade é palco, é *locus* mutante que constitui seus habitantes, também voláteis e em contínuo processo de transformação, e se constitui como *habitus* a entretecer as estruturas abstratas e práticas cotidianas, as valorações éticas e políticas que conotam as condições axiológicas de quem a habita. A cidade se caracteriza, pois, como palco e bastidor, como espaço habitado que, com a mediação de algumas linguagens artísticas, pode ser alçado à condição de espaço a ser visto de uma posição exotópica<sup>11</sup> para que as relações que com este se estabelece sejam tensionadas, quiçá reinventadas.

Oficinas estéticas oferecidas a jovens com idades entre 14 a 19 anos, alunos que frequentam escolas públicas no entorno da UFSC, consistem em estratégias para o nosso encontro com esses jovens e o reencontro destes com a cidade que habitam. É uma escolha pautada em resultados de pesquisas anteriores com professores (Da Ros et. al., 2006) e com alunos do curso de graduação em psicologia (Reis et. al., 2004), as quais possibilitaram identificar alguns indicadores para a educação estética necessária à reinvenção do olhar<sup>12</sup>.

Esses indicadores, embora apresentados separadamente, se interconectam compondo uma complexa e multifacetada cartografia a saber.

a) *Tensionar as certezas, estilizar as estereotípias* – se nossos olhares são social e historicamente produzidos, nossos modos de pensar também o são, nosso próprio corpo o é. São constituídos na relação com as palavras alheias que foram tornadas próprias (Bakhtin, 1990) e cuja proveniência sequer é conhecida, quiçá referida. As certezas que balizam o nosso agir no mundo, nesse sentido, são certezas produzidas em contextos sociais específicos e que expressam as condições de

possibilidade de determinado tempo e espaço que se transforma. São certezas que se configuram como linhas de força a obliterar os possíveis, e por esse motivo precisam ser tensionadas, dobradas e desdobradas de modo a dar vazão aos “es”, à diversidade, à multiplicidade (Deleuze, 1992).

b) *Experimentar outras formas de ver, ouvir, sentir e objetivar-se criativamente* – nosso corpo é um agregado de relações sociais que são tornadas carne (Vygotski, 2000) em um processo incessante de incorporação do que nos é significativo e, ao mesmo tempo, daquilo que nos escapa, mas que de algum modo nos afeta e não passa sem deixar vestígios. O corpo processa, como um filtro, aquilo que escolhemos e muitas “impurezas” que fogem aos projetos de controle. Esse filtro, por sua vez, não é dado, é construído e, em virtude dessa sua condição social e histórica, é passível de ser transformado. Um indicador para a educação estética necessária à reinvenção da vida é, portanto, tensionar o que está dentro e os infindáveis fora desse filtro, hibridizá-lo, transgredi-lo. Para isso, é fundamental reinventar o olhar, o ouvir, o sentir, o próprio corpo e suas possibilidades de afetar e ser afetado, o que pode ser feito com atividades várias (algumas possibilidades são apresentadas em Zanella, 2006; e Zanella et al., 2007).

c) *As trajetórias de vida como foco* – nos encontros com as pessoas que aceitam o convite para a participação nas oficinas estéticas, evidenciou-se nas pesquisas realizadas a importância de se trazer para discussão, com a mediação de variadas estratégias e linguagens artísticas, as trajetórias trilhadas e as escolhas feitas. O vivido é, com a mediação dessas linguagens, alçado à condição de algo a ser pensado, falado, tensionado, revivido: acontecimento que se transforma e atualiza com o pensar/experimentar que balizará o que está em vias de se fazer (Deleuze, 1992).

d) *Implodir os sentidos e criar novos possíveis* – se o modo como vemos, ouvimos, sentimos é instituído pelo jogo de forças entre variadas vozes sociais em que algumas se apresentam como dominantes, ten-

sionar esse jogo é fundamental. Implodir os sentidos que se afirmam homofonicamente e dar vazão aos tantos outros que a estes se opõem, possibilitar a emergência de novos possíveis no intenso diálogo com esses e tantos outros é a tônica deste indicador que, de certo modo, encontra ressonância com o que Axt evidencia no projeto Civitas ao falar sobre os dispositivos:

[...] o sentido vaza por entre as linhas de normalização e institucionalização dos dispositivos, não há fechamento tão completo que impeça a circulação dos sentidos, de outros sentidos, de novos sentidos... E que a interpretação, sendo trabalho, pode escapar à filiação identificatória, trabalhando também, ao vazar, por contágio e aliança, o que, em última instância, implica em deslizamentos, pluralidade, polivocidade, polissemia, que são fontes de fissuras, rupturas, instaurando diferença, vale dizer criação, o que nos permite supor estar aí um elemento essencial à transformação de um dispositivo (Axt, 2007, p. 98).

O conjunto desses indicadores baliza as oficinas estéticas que vi-mos oferecendo aos jovens participantes do projeto de pesquisa-inter-venção referido. As oficinas dos projetos anteriores basearam-se na leitura de obras de artes visuais de variados tempos, sejam pinturas, instalações, esculturas e/ou fotografias, e também atividades com olhos vendados que impõem a necessidade de redescobrir outros modos de ver; a escuta de sonoridades, ruídos, silêncios e palavras presentes ou ausentes que constituem o campo da sonoridade em suas variantes polifônicas e homofônicas; o reencontro com a palavra escrita via poesia, literatura para adultos ou a literatura chamada infantil e que, dada a qualidade do que vem se apresentando ao público leitor, caracteriza-se como literatura *também* para crianças. Experimentações outras aconteceram envolvendo além do olhar e ouvir, o sentir, degustar, conhecer...

No projeto ora em curso, fotografias, maquetes, graffitis, lambe-lambes, stencil e vídeos são as linguagens artísticas visuais que vi-

mos utilizando para compreender as relações que os jovens estabelecem com a cidade e, ao mesmo tempo, para provocar a reinvenção de seus olhares e dessas mesmas relações. Nas vivências com os sprays, grudes<sup>12</sup> e câmaras fotográficas, os olhares são tensionados, os modos de ver se dilatam no encontro com as inscrições urbanas; ao mesmo tempo, os jovens são convidados a intervirem, a experimentarem a condição de artistas que criam seus próprios traços e com os quais se inscreverão na cidade. Traços de tinta do graffiti, traços de luz quando a ferramenta é a câmara fotográfica, traços-recortes-colagens do lambe-lambe... Vestígios de existências visibilizados nas escolhas dos cenários a serem fotografados, nos desenhos, na bricolagem de signos que irão compor, com as escolhas dos colegas de oficinas e, quiçá, de tantos outros artistas que inscrevem suas artes nas vias públicas, a híbrida e complexa polifonia da cidade em constante renovação.

Esse movimento de *transformação* do olhar não se processa somente com os jovens, mas também com os pesquisadores envolvidos. A posição exotópica que as oficinas estéticas provocam em relação à *urbe* tensiona as relações dos próprios pesquisadores com a cidade e, tão importante quanto, as relações destes com os próprios jovens no processo de pesquisar<sup>13</sup>. Isso porque a pesquisa-intervenção, tal como proposta, assenta-se no axioma do fazer-se ver como condição para o pesquisar, no observar-se ao mesmo tempo em que se observa (Canevacci, 2001) como recurso fundamental para o processo de reinvenção do pesquisar e do próprio pesquisador.

A pesquisa, nessa perspectiva, não se orienta por caminhos pré-fixados e estanques: percursos são delineados, porém continuamente redimensionados e transgredidos, o que permite vivenciá-la como acontecimento, como “uma ruptura evidente – a emergência de uma singularidade – e, ao mesmo tempo, uma ruptura de evidências” (Fonseca et. al., 2006, p. 656). Essa ruptura se processa no encontro com um outro que provoca o estranhamento em relação a si e nos impõe a evidência da diversidade de modos de pensar, sentir, agir. Vivenciar a

pesquisa como acontecimento e pesquisar os acontecimentos da vida implica, pois, em hibridizar emoção e razão, intuição e cognição, ciência, arte e vida em um movimento de encontro com um outro e consigo mesmo não como recurso para a homogeneização, mas justamente o seu contrário, como potencialização da diferença.

Esse encontro com um outro no processo de pesquisar, por sua vez, não é propriamente tranquilo posto que marcado pela tensão entre variadas vozes sociais, de diversificados tempos e espaços: pesquisador e outros com os quais se pesquisa constituem-se mutuamente, reinventam-se e reinventam o contexto que habitam e os modos de ali habitar em um *intenso* movimento de afecções mútuas. O conhecimento que pode daí advir, como destaca Bakhtin (2003, p. 400), “só pode ser dialógico” e, com essa condição, aberto às palavras outras que possam a este se contrapor, concordar, concordar parcialmente<sup>13</sup>...

### **Considerações (In)Findáveis**

O parêntesis que comporta o prefixo *in* neste subtítulo anuncia o mal-estar em relação ao ponto final, ao sinal de pontuação que pretensamente marca um fim. Fim não é a palavra adequada para referir-se a estas considerações, posto que caracterizam uma discussão não concluída. O próprio texto como um todo que ora apresento se evidencia como excertos dos meus próprios movimentos em relação à cidade e à comunicação que, por suas vias, se espraia; aos jovens participantes do projeto de pesquisa-intervenção que coordeno e que brevemente apresentei; aos jovens pesquisadores que oriento, também em processo de constituir-se como tais; à escrita que inscrevo e que me inscreve alçando-me a um lugar social que intento continuamente reinventar.

A cidade que aqui apresento e problematizo, assim como o próprio pesquisar, não vira palco, reitero: ela *é* palco e seus habitantes são atores do drama da própria existência que podem se alçar à condição de espectadores a cunhar, com o distanciamento possibilitado pela

condição exotópica, outras possibilidades de existência tanto para si como para muitos outros. Do mesmo modo, o pesquisador pode reinventar-se ao pesquisar e reinventar a própria pesquisa transgredindo os cânones, tensionando as linhas de normalização e institucionalização, provocando a produção de e dando vazão a sentidos outros, reinventando a própria escrita da pesquisa que se inscreve e o inscreve em um lugar social em constante movimento<sup>14</sup>.

Nesse cenário de complexa objetivação e subjetivação, investigar as artes da/na cidade e o que estas podem vir a provocar; investigar as subjetividades forjadas nas relações com o espaço urbano e suas conotações quando mediadas pelas artes que ali são plasmadas; analisar se modificações acontecem, que modificações são essas e se há uma efetiva participação dessas artes profanas na promoção dessas mudanças, têm se apresentado como as diretrizes com os quais reinvento, junto com os jovens participantes da pesquisa e os orientandos que dela participam, meus modos de olhar, ouvir, sentir, o pesquisar e a mim mesma como pesquisadora. Movimento *intenso* marcado por percepções e afecções que conotam a pesquisa-acontecimento e ao mesmo tempo balizado pelo necessário distanciamento que permite tensionar essas mesmas percepções e afecções, hibridizá-las no encontro com os vários outros que potencializam o viver como condição sincrética, em permanente processo de vir a ser.

### Notas:

1 - Agradeço à Daiana Schwartz pela concessão de uso da imagem de sua obra de arte (foto 2), fundamental para a discussão apresentada neste texto.

2 - “O atrator se relaciona àquele comportamento altamente dinâmico do olhar contemporâneo que – independentemente do ponto de observação – tende a convergir na direção de um outro ponto: este ponto é o atrator” (Canevacci, 2008, p. 40).

3 - Essas fronteiras, erigidas na emergência da institucionalização da arte, vêm sendo há tempos questionadas e com maior ênfase atualmente, com obras como as dos arquitetos Frank Gehry Herzog e De Meuron.

4 - A discussão e compreensão da cidade como polifônica encontra-se em Ca-

nevacci (1993), Titon (2008) e Schwede (2010).

5 - O conceito de profanação é resgatado de Giorgio Agamben (2007). Para este autor, “se consagrar (sacrare) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar significava restituí-las ao livre uso dos homens” (Agamben, 2007, p. 65). A profanação “desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado” (Idem, *ibidem*, p. 68).

6 - O termo graffiti, embora tenha sua versão portuguesa (grafite), é utilizado pelos grafiteiros para designar a atividade que realizam, motivo este que justifica sua utilização neste texto.

7 - Oliveira (2006), ao discutir os desafios que se apresentam ao leitor de imagens, destaca a necessidade de se abstrair as significações óbvias. Para além da identificação dos elementos constitutivos da imagem, “é necessário avançar, verificando como esses elementos se organizam, se combinam ou contrastam, pois é dessas relações que nascem as significações ou efeitos de sentidos” (Oliveira, 2006, p. 215).

8 - Presumidos, para Voloshinov e Bakhtin, são os vários não ditos compartilhados por grupos variados: “O presumido pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou épocas inteiras... Apenas os pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado” (Voloshinov; Bakhtin, 1973, p. 5-6). O contexto extraverbal da enunciação, por sua vez, é caracterizado pelo que comunica a própria situação em que os interlocutores se encontram, com os variados signos a testemunhar e anunciar o tempo, o espaço e os modos de vida que ali se protagonizam.

9 - Agnaldo Farias, um dos curadores da 29ª edição da Bienal de São Paulo, comenta em entrevista concedida à revista *Cult* a presença do coletivo *Pixação SP* nesse espaço: “Eles nos procuraram dizendo o seguinte: ‘A Bienal vai ser sobre arte e política e nosso trabalho é político, queremos discutir com vocês’. Nós também achamos o trabalho deles político, se é artístico não sei. E não estou preocupado em fazer esse julgamento. A proposta foi apresentarmos o trabalho deles como documento. Não existe picho consentido. Eles vão apresentar slideshows e fotos. Eles fazem um trabalho caligráfico, e a caligrafia remonta à discussão do dado mais individual. Alguns deles são brilhantes. De tanto fazer, fazem bem”. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/09/so-a-arte-salva>>. Acesso em: 6 dez. 2010.

10 - Projeto integrado de pesquisa “Corpo, Arte, Cidade: Processos de objetivação estética e subjetivação nas tramas da comunicação urbana”, que conta com a participação de alunos de mestrado, doutorado, bolsistas de IC, extensão e AT, com a minha coordenação.

11 - O conceito de exotopia é caro à teoria bakhtiniana e um de seus pilares. Para este autor, o distanciamento possibilita ao artista, no processo de criação, um excedente de visão em relação à personagem, fundamental para o seu acabamento estético (cf. Bakhtin, 2003).

- 12 - Uma primeira versão desses indicadores e os resultados da pesquisa que permitiu tê-los encontram-se em Zanella, 2007.
- 13 - O grude consiste em um tipo de cola feita com farinha de trigo que é utilizado para o trabalho com o lambe-lambe.
- 14 - Para um debate mais aprofundado sobre a relação de mútua constituição entre pesquisador e sujeitos com os quais se pesquisa, cf. Paulon, 2005; Costa; Coimbra, 2008; Zanella, 2008.
- 15 - Sobre o pressuposto dialógico na pesquisa, cf. Axt, 2008.
- 16 - Sobre a reinvenção da escrita da pesquisa, cf. Forero; Simeoni, 2010.

## Referências

- AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AXT, M. *Civitas: Efeito rizoma entre a pesquisa e a extensão universitária*. In: Esther Maria M. Arantes; Maria Livia do Nascimento. (Org.). *Práticas PSI inventando a vida*. Niterói: EDUFF, 2007, p. 91-102.
- AXT, M. *Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede*. In: *Informática na Educação*, v. 11, p. 91-104, 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANEVACCI, M. *A cidade polifônica: Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. Tradução Cecília Prada. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- CANEVACCI, M. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- CANEVACCI, M. *Sincretismi: Explorazione diasporiche sulle ibridazioni culturali*. Milano/Itália: Costlan Editori, 2004.
- CANEVACCI, M. *Fetichismos Visuais: Corpos eróticos e metrópole comunicacional*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

COSTA, E.A.P.; COIMBRA, C.M.B. *Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes*. In: *Psicoogia & Sociedade*, abr 2008, vol. 20, n. 1, p. 125-133.

DA ROS, S.Z.; ZANELLA, A.V.; MAHEIRIE, K.; URNAU, L.C.; TITON, A.P.; WERNER, F.W.; GRIMM, M.C.; VITÓRIO, M.; SANDER, L. O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In: Sílvia Zanatta Da Ros; Andréa Vieira Zanella; Kátia Maheirie. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e/em experiência*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 239-254.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FARIAS, Agnaldo. *Só a arte salva*. In: *Revista Cult*, São Paulo, n. 150, 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/09/so-a-arte-salva>>. Acesso em: 6 dez. 2010.

FONSECA, T.G.; KIRST, P.G.; OLIVEIRA, A.M.; D'ÁVILA, M.F.; MARSILAC, A.L. *Pesquisa e acontecimento: O toque no impensado*. In: *Psicologia em Estudo*, 2006, v. 11, p. 655-660.

FORERO ANGEL, A.M.; SIMEONE, L. (Org.). *Beyond Ethnographic Writing*. 1. ed. Roma: Armando Editore, 2010.

FURTADO, J. R.; ZANELLA, A.V. *Graffiti e Pichação: Relações estéticas e intervenções urbanas*. In: *Visualidades (UFG)*, v. 7, p. 140-158, 2009a.

FURTADO, J. R.; ZANELLA, A.V. *Graffiti e cidade: Sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos*. In: *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. 9, p. 1279-1302, 2009b.

OLIVEIRA, S.R. *Imagem também se lê*. Em: Sílvia Zanatta Da Ros; Andréa Vieira Zanella; Kátia Maheirie. (Org.). In: *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e/em experiência*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 209-220.

PAULON, S.M. A análise de implicação com ferramenta na pes-

quisa-intervenção. In: *Psicologia & Sociedade*, dez 2005, vol. 17, n. 3, p. 18-25.

PEIXOTO, N.B. O Olhar do estrangeiro. Em: NOVAES, A. (org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RAMOS, C.M.A. *Grafite, pichação & Cia*. São Paulo: Annablume, 1994.

REIS, A. C. dos, ZANELLA, A.V.; ROS, S.Z.; FRANCA, K.B. Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização Formal. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 1, n. 17, p. 51-60, 2004.

SCHWEDE, G. *O Paraíso das crianças na Cidade dos Príncipes: A polifonia urbana revelada em imagens fotográficas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SENNETT, R. *Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TITON, A.P. *Jovens de baixa renda de Florianópolis/SC e suas relações na e com a cidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

VIGOTSKI, L.S. “Manuscrito de 1929”. In: *Educação & Sociedade*, XXI, n. 71, Campinas: Papirus, 2000, p. 23-44.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte. Tradução não publicada de C. Faraco e C. Tezza, para uso didático, da tradução inglesa de I.R.Titunik, publicada em V.N. Voloshinov. In: *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

ZANELLA, A.V. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: Reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: Sílvia Zanatta Da Ros; Andréa Vieira Zanella; Kátia Maheirie.

(Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e/em experiência*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 33-47.

ZANELLA, A.V. Educación Estética y actividad creadora: herramientas para el desarrollo humano. In: *Universitas Psychologica La Revista*, v. 6, p. 483-492, 2007.

ZANELLA, A.V. Reflexões sobre a escrita da pesquisa como tecnologia de (re)criação de si. In: *Informática na educação: Teoria & prática*, v. 11, p. 28-37, 2008.

ZANELLA, A.V.; MAHEIRIE, K.; DA ROS, S.Z.; TITON, A.P.; PADILHA, C.; WERNER, F.W.; URNAU, L.C.; CABRAL, M.G. Olhares e traços em movimento: Análise de uma experiência estética em um contexto de formação continuada de professoras(es). In: Andréa Vieira Zanella; Fabíola Cirimbelli Búrigo; Kátia Maheirie; Sílvia Zanatta da Ros. (Org.). *Educação Estética e Constituição do Sujeito: Reflexões em curso*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 2007, v. 12, p. 173-182.



# PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOS PROFESSORES DE ARTE NO ENCONTRO DIALÓGICO COM A ARTE CONTEMPORÂNEA

Rejane Reckziegel Ledur

O sentido não existe sozinho (solitário).  
Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último,  
pois o sentido se situa sempre entre os sentidos,  
elo na cadeia do sentido que é a única suscetível,  
em seu todo, de ser uma realidade.  
Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por  
essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre;  
a bem dizer, renasce outra vez.  
(Bakhtin, 2000, p. 386)

O presente capítulo apresenta algumas reflexões no campo da arte e da estética resultantes de uma pesquisa de dissertação de mestrado<sup>1</sup> cujo objetivo foi conhecer os sentidos produzidos por professores de Arte no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos culturais locais. O olhar para estas questões foi norteado pelo referencial da teoria estética de Bakhtin, a partir dos conceitos de dialogismo, sentido, exotopia, enunciado e responsividade, que fundamentaram a metodologia e a análise de dados.

No contexto educacional brasileiro, o ensino de arte passou nos últimos anos por uma mudança de paradigma, deixando de ser apenas uma atividade expressiva ou técnica e firmando-se como conhecimento no currículo escolar. Houve, a partir da década de 1980, uma grande mobilização dos professores de arte que, impulsionados pelos estudos de Ana Mae Barbosa<sup>2</sup>, se apropriaram desses novos referenciais para desenvolver a arte na escola com competência, considerando-a uma matéria com linguagem, com história, com um domínio, trazendo a contemporaneidade para o ensino da arte através do uso da imagem. Segundo Barbosa (1991, p. 32):

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 191, p.32).

As mudanças se evidenciam na prática pedagógica de muitos professores de arte que apresentam uma concepção de ensino contemporânea, ao articularem o campo da criação e da apreciação de forma contextualizada, considerando a complexidade da arte, ou seja, problematizam as diferentes instâncias envolvidas na produção artísticas: fazer arte, apreciar arte, entender o lugar da arte na cultura e na história.

Observa-se, no entanto, que o conhecimento de arte enfatizado nestas práticas geralmente está centrado numa concepção de arte modernista, em que os artistas eram considerados gênios, indivíduos de mente criativa, capazes de criar numa condição diferenciada dos demais indivíduos por meio da inspiração e do dom. Por romper com a estética tradicional, inovar nos conceitos e se materializar por meio de diferentes propostas e linguagens, caracterizando uma pluralidade de estilos e de leituras interpretativas das obras, a arte contemporânea

dificilmente entra no currículo escolar.

A arte que entra na escola, hoje, é o conhecimento que o professor seleciona dentro de seus referenciais de arte e, também, a partir do material visual que tem disponível. A arte produzida na atualidade e apresentada na Bienal e em exposições de arte contemporânea é cercada por muitas dúvidas e dificilmente entra na escola, tendo em vista a dificuldade que muitos professores têm de compreender estas propostas. Conforme demonstra o enunciado do professor A.:

*Coisas bem discutíveis, assim. Tu ficas até te questionando como é que tu vais trabalhar com o aluno a arte contemporânea, se tu mesmo ficas te questionando se aquilo é arte, é experimentalismo.*

É necessário repensar o conceito de arte que norteia a prática dos professores, para conectá-la com os desafios da construção de conhecimento no mundo em que vivemos, tornando significativa a arte produzida no nosso tempo, mesmo que muitas vezes ela pareça estranha ou não artística. Considerar as mudanças na concepção de arte é um primeiro passo para avançar no entendimento da arte produzida na atualidade. Como afirma Wilson (1990, p. 51):

Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre a natureza da arte, o papel da arte na sociedade, o caráter da criatividade artística, e observações pertinentes à originalidade artística. Mas agora o clima do mundo da arte mudou. Deixamos o período moderno e entramos no período ao qual chamamos, por falta de melhor 'designação', período pós-moderno (WILSON, 1990, p.51).

O pós-modernismo permeia a vida contemporânea, apesar da dificuldade de defini-lo com segurança e exatidão. Segundo Heartney (2002, p. 6), o termo "pode ser entendido como uma reação aos ideais do modernismo, como um retorno ao estado que precedeu o modernismo ou mesmo como uma continuação ou conclusão de

várias tendências negligenciadas no modernismo”. A autora salienta que “no mundo da arte a ideia de pós-modernismo começou a surgir na década de 60, com a emergência de tendências como a arte pop, o minimalismo, a arte conceitual e *performance*” (Heartney, 2002, p. 12).

O conceito de pós-modernismo não consegue dar conta de todas as transformações que ocorreram na arte a partir da década de 1950, ficando o seu significado restrito a designar um estilo de arte que marcou a ruptura com o modernismo. Segundo Danto (2006, p. 14), a palavra *contemporâneo* “na verdade é a marca das artes visuais desde o final do modernismo, que como período se define pela falta de uma unidade estilística”. Como as transformações na arte não são mais possíveis de serem classificadas em estilos, é o conceito de arte contemporânea que melhor define a arte produzida na atualidade, abarcando todo o universo de obras, objetos, performances, videoarte, instalações, *happenings*, entre outros que caracterizam a produção artística na atualidade.

Considerando que os nossos alunos são confrontados com a arte contemporânea através da Bienal do Mercosul<sup>3</sup>, da mídia e em exposições nos espaços culturais da cidade, é importante que os professores estejam atentos para essas produções, no sentido de incluí-las como conhecimento a ser contemplado na escola, ou seja, preparar os alunos para a compreensão da arte do nosso tempo e não ficar restrito apenas ao conhecimento da arte de outras épocas. Para tanto, é necessário entender as rupturas na arte contemporânea como possibilidades de novas estruturas curriculares, de novos saberes e desafios pedagógicos, desestabilizando práticas e saberes já sedimentados.

Oliveira (2003) considera que as grandes transformações na arte contemporânea influenciaram o processo de criação, a concepção de obra de arte propriamente dita e o papel do observador. “É sobre aquele que vê a obra, em última instância, no eixo da recepção, que acabam por repousar as grandes metamorfoses” (Oliveira, 2003, p.

89). A apreensão estética gerada pelas mudanças da concepção de arte implica novos modos de percepção que dizem respeito à participação ativa do espectador na construção do sentido das obras.

Para apresentar esse conhecimento na escola, é imprescindível que o professor tenha vivências de apreensão estética, de produção de sentido na interação com as propostas contemporâneas. Quanto mais significativas forem essas vivências enquanto percurso individual, mais o professor estará apto a proporcionar e problematizar esse conhecimento no contexto escolar. Buscou-se, portanto, olhar para a arte produzida na atualidade, visibilizada no nosso contexto cultural em eventos como a Bienal do Mercosul e mostras culturais, visando a conhecer as apreensões estéticas produzidas pelos professores de arte no encontro com as obras.

O olhar para as questões da estética no contexto contemporâneo apoiou-se nos referenciais da teoria literária e da filosofia da linguagem de Bakhtin, que orientaram tanto a metodologia como a análise dos dados a partir de conceitos importantes, tais como dialogismo, enunciado, exotopia, responsividade. Segundo Brait (2001, p. 78-79), dialogismo “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre o eu e o outro e entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. A pesquisa procurou problematizar a produção de sentido dos professores no encontro dialógico com a arte contemporânea, considerando o diálogo entre as diferentes instâncias: as obras de arte, o enunciado dos artistas, dos críticos, dos teóricos, entre outros.

### **Produção de sentido e a estética em Bakhtin**

A busca do sentido no nosso viver cotidiano é uma prática que concerne a todos nós que acreditamos que a vida faz ou pode fazer sentido. Para Bakhtin (2000, p. 386), o sentido sempre responde a uma

pergunta – “o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido”, separa-se do diálogo. Nessa concepção, o sentido sempre ocorre em relação a um outro sentido, no contato com o outro sentido, numa relação dialógica, sendo potencialmente infinito:

Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente (Bakhtin, 2000, p. 368).

O sentido nasce do encontro de duas consciências, um encontro que recomeça infinitamente. Na apreensão estética da arte contemporânea, o encontro se dá com a obra, com o enunciado do artista que fez a obra, com outras obras com as quais concorda ou que refuta, com discursos dos críticos, curadores e historiadores, entre outros, que dialogam na produção do sentido. Para que ocorra o encontro, é necessário, em primeiro lugar, aceitar entrar em relação com a obra, com o que é mostrado, com a qual se dialoga, como uma forma de alteridade que se apresenta a nossa percepção.

A relação dialógica concretiza-se através do discurso, ou seja, do enunciado, que, para Bakhtin, é a unidade real da comunicação verbal “estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes” (Bakhtin, 2000, p. 294), podendo ser tanto uma breve réplica quanto um tratado científico, apresentando fronteiras claramente delimitadas.

Na produção de sentido no evento estético, importa considerar o conceito de exotopia, que explicita como se relacionam dialogicamente o espectador e a obra. A exotopia, na teoria bakhtiniana, é a relação que se estabelece entre um/outro que são exteriores entre si, e entre um/outro que são exteriores em relação à obra. O conceito de exterioridade ou exotopia<sup>4</sup> é um princípio básico da relação criadora,

marcado por um estar exteriormente situado, no sentido espacial (de fora) e temporal (mais tarde). Tezza (2003, p. 45) explicita o acontecimento estético como sendo aberto e inacabado, e só o outro pode dar-lhe o acabamento. O autor da obra é portador da visão artística e do ato criador e ocupa uma posição significativa e responsável. Ele lida com o componente do acontecimento.

Nessa concepção, é a presença de um espectador, alguém exteriormente situado, que determina a atividade estética, geradora de arte, distinguindo-se das outras atividades rotineiras de nossas vidas (tarefas práticas, negócios, sonhos, jogos e fantasias). Segundo Emerson (2003, p. 265), essa atitude estética de conclusão em relação à arte é uma atitude responsiva: “ao aceitarmos o mundo, aumentamos nossa responsividade em face dos outros reais a partir de nossa posição exterior a seus mundos, e desse modo participamos da máxima quantidade de relações”.

A autoria de sentido através de uma ação responsiva na apreensão estética da arte contemporânea esbarra, em alguns momentos, na categoria do *estranhamento*, comum no campo da estética ao longo da história da arte, podendo ser considerada até como sinônimo de arte em geral. Tezza (2003) apresenta uma reflexão sobre autonomia poética e estranhamento, considerando o estranhamento mais como uma atitude moral diante do mundo do que como uma “categoria técnica, ou científica, de definição do procedimento artístico” (Tezza, 2003, p. 119), defendida pelos formalistas.

Na arte contemporânea, o estranhamento é uma produção de sentido, em que a ação responsiva do espectador na construção de uma totalidade de sentido definirá diferentes modos de conclusão estética. O estranhamento sempre é uma mobilização de sentidos, e a atitude do espectador em considerar ou negar esses sentidos determinará a conclusão ou não do evento estético.

Para Bakhtin, as obras de arte são unidades de comunicação ver-

bal em que o *autor* da obra manifesta sua individualidade, sua visão de mundo. As obras exercem uma influência nas posições responsivas dos sujeitos através da criação de fronteiras internas específicas que as distinguem das outras obras com as quais se relacionam numa dada esfera cultural, ou seja, com as obras que a antecederam, nas quais se apoiam, a que se opõem, ou de igual tendência. Conforme afirma Bakhtin (2000, p. 298),

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc.

Como enunciados, as obras visam ao *acabamento*, e Bakhtin (2000, p. 299) salienta que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* – mais precisamente de adotar uma atitude responsiva para com ele”. Esse acabamento caracteriza-se como uma reação ao enunciado, e pode-se aceitar ou não aceitar, concordar ou discordar e até formular um juízo de valor. Para tanto, ele necessita ser um *todo*, apresentar um “indício da *totalidade* de um enunciado”.

O enunciado representa um elo na cadeia da comunicação verbal, caracterizando-se como uma instância ativa do locutor através do conteúdo preciso do objeto de sentido. O enunciado não é neutro, mas apresenta uma relação valorativa com o objeto do sentido e ocupa uma posição definida, referente a um problema específico. Essa posição está relacionada com outras posições; o enunciado “é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal” (Bakhtin, 2000, p. 316).

Sendo assim, os enunciados remetem ao teor do objeto do sentido, mas também estão impregnados pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, sobre os quais polemizamos.

Os enunciados dos professores dialogam nas fronteiras de diversos enunciados que circulam sobre a arte contemporânea na mídia, através dos críticos de arte, dos artistas, dos curadores, dos monitores, dos alunos, dos colegas, entre outros.

É importante considerar que os professores de arte têm um compromisso profissional diferenciado das pessoas leigas em relação ao conhecimento de arte. A arte é objeto de estudo e trabalho dos professores, a sua atitude em relação a esse conhecimento envolve um dever responsável, pois a compreensão da arte influencia na construção desse conhecimento no currículo escolar. Na relação dialógica com a arte contemporânea, há a implicação desse lugar diferenciado que os professores ocupam como profissionais da área artística.

A realização de uma totalidade em relação ao evento estético implica sempre uma ação responsiva por parte do espectador. Não é apenas reconhecer a proposta do artista, mas efetivamente realizar uma totalidade, que é uma ação necessária e responsável, pois visa a atribuir um sentido que pode ser percebido de diversos ângulos e diferentemente completado por quem interage com a proposta. Tanto para o artista que produz a obra como para o espectador, criar uma totalidade convincente exige muito trabalho e tempo de envolvimento com a obra; é um voltar constante, é trazer a obra à consciência, é um momento de autoria.

Em relação a essa ação responsiva, Volkova (apud Emerson, 2003, p. 268) assinala: “antes de reagir esteticamente o autor reage cognitiva, ética, psicológica, social e filosoficamente – e só então realiza a conclusão artística e estética do mundo”, considerando a fase estética de toda a reação como sendo sempre a última e a culminante, e isso, assim como ocorre com o diálogo, exigiria uma boa quantidade de trabalho ininterrupto.

Os enunciados dos professores de arte que participaram da pesquisa foram analisados a partir da *compreensão responsiva ativa*.

Para Bakhtin (2000), a compreensão não significa identificar e colocar-se no lugar ocupado pelo outro, nem traduzir a linguagem do outro para a pessoal, mas a compreensão pode e deve ser uma contribuição à do autor:

A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora. Uma compreensão criadora prossegue o ato criador, aumenta as riquezas artísticas da humanidade (Bakhtin, 2000, p. 382).

Conforme o autor russo, compreender e julgar são ações inseparáveis e simultâneas do mesmo ato. A pessoa já possui uma visão de mundo formada ao aproximar-se de uma obra e determina um juízo de valor a partir de um ponto de vista, podendo essa visão ser alterada ao ser submetida à obra, que sempre acrescenta algo novo. Compreender pode implicar tanto uma modificação quanto uma renúncia do ponto de vista pessoal. “O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos” (Bakhtin, 2000, p. 382).

Considera-se que o sentido é a percepção que resulta no momento do encontro com a obra, é a sensação que fica entre a relação de duas consciências, de dois enunciados. A compreensão pode ser, portanto, tomada como sendo um estágio posterior à produção de sentidos, situado no campo da reflexão. A compreensão é a ação provocada pelos sentidos na construção de uma consciência criadora em relação à obra.

Na análise dos enunciados, foram percebidas compreensões criadoras que demonstram níveis diferenciados de profundidade no diálogo com a obra, caracterizados por: a) enunciados que não dialogam com o contemporâneo por uma inércia dogmática; b) enunciados que dialogam com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora; c) e enunciados que dialogam com o

contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criada, sendo diferenciados pelo nível de compreensão.

Para exemplificar, apresento neste artigo alguns enunciados que descrevem sentidos produzidos pelos professores na relação dialógica com a obra *Sem Título*<sup>5</sup>, de Solange Pessoa, na IV Bienal do Mercosul:<sup>6</sup>



Obra: Sem título (1990–2003) Artista: Solange Pessoa (Cabelos, couro, tecidos, cavalos – 8x20x1.6 m)

Enunciado 1 (Professor A.): *Eu só achei sem sentido. Eu também achei um cheiro ruim naquele.*

Enunciado 2 (Professora M.C.): *“É nojento de se ver, sabe, essas coisas, isso aí, e as pessoas te questionam, esse monte de cabelo pendurado, mesmo o artista querendo passar a proposta, enfim, junto aos cabelos humanos, quis passar o sentido da vida, sei lá o quê, mas, grosso modo o que tu enxergas, a aparência da coisa, assim, fica uma coisa agressiva, para mim, fica agressiva”.*

Enunciado 3 (Professora M): *“O que me tocou, causou um impacto bem forte, que mexeu realmente comigo, foi aquela questão do cabelo. Aquela obra do cabelo mexeu muito comigo. Aquela produção, aquela extensão me remetia a uma extensão do cabelo enquanto uma referência de vida, de vida não só vida material, mas a uma questão de estado de espírito”.*

O enunciado 1 (professor A.) apresenta uma produção de sentido que não dialoga com o contemporâneo ao afirmar *“Eu só achei sem sentido”*, demonstrando no encontro com a obra uma inércia dogmática que permanece inalterada, apesar da provocação estética da obra, ao ressaltar *“Eu também achei um cheiro ruim naquele”*. Para Bakhtin (2002, p. 382), *“o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se”*; nesses casos, nada de novo é revelado pela obra.

O enunciado 2 (professora M. C.) apresenta uma produção de sentido em relação à obra que dialoga com o contemporâneo, mas não apresenta um desfecho de compreensão criadora. Observa-se um combate entre o sentido de estesia produzido na interação com a obra ao afirmar *“É nojento de se ver”*, e o reconhecimento do enunciado da obra, ao relatar *“mesmo o artista querendo passar a proposta, enfim, junto aos cabelos humanos, quis passar o sentido da vida”*, que resulta numa discordância ativa predeterminada por uma concepção de arte centrada na beleza, na harmonia. A professora também revela nesse combate uma insegurança no diálogo com a arte contemporânea pela cobrança que sofre através da posição diferenciada que ocupa como professora de arte ao afirmar: *“e as pessoas te questionam, esse monte de cabelo pendurado”*. Para Bakhtin, o combate caracteriza o ato de compreensão, podendo resultar numa modificação e num enriquecimento mútuo que dependem da atitude do espectador na construção ou não de uma totalidade de sentido.

O enunciado 3 (professora M.) dialoga com o contemporâneo apresentando um desfecho de compreensão criadora no encontro com o enunciado da obra, ao dizer: *“O que me tocou, causou um impacto bem forte, que mexeu realmente comigo, foi aquela questão do cabelo. Aquela obra do cabelo mexeu muito comigo”*. A professora revela os sentidos de estesia que foram produzidos na interação com a obra, demonstrando compreender o sentido atribuído pela artista à obra, ao comentar: *“Aquela produção, aquela extensão me remetia a uma extensão do cabelo enquanto uma referência de vida, de vida não só vida material, mas a uma*

*questão de estado de espírito*". A professora relata a compreensão dos elementos reproduzíveis e do todo irreproduzível na obra que, segundo Bakhtin (2000, p. 383), "devem fundir-se indissolivelmente no ato vivo da compreensão".

### **Considerações finais - Os sentidos produzidos**

A resposta à questão de pesquisa que procurou problematizar a apreensão estética dos professores de arte no encontro com a arte contemporânea comprovou uma suspeita inicial: apesar de a Bienal apresentar obras tradicionais, como pintura, desenho e escultura, o que chamou a atenção dos professores, o que mobilizou os sentidos na IV Bienal do Mercosul foram as propostas de arte contemporânea.

Na análise dos enunciados dos professores, pôde-se perceber níveis diferenciados de compreensão criadora no encontro com as obras. Os sentidos são produzidos no acabamento estético da obra através da resposta do espectador na construção de uma totalidade de sentido. Nesse aspecto, os enunciados dos professores demonstraram diferentes compreensões responsivas no encontro dialógico com a arte contemporânea, onde tanto o não sentido quanto a estesia são produções de sentidos.

Conclui-se que a compreensão criadora está relacionada com a identificação de códigos compatíveis do espectador com a obra na atitude responsiva, podendo apresentar construções de totalidades diferenciadas, conforme a relação que se estabelece com a proposta artística. Os códigos dizem respeito às concepções, vivências e posicionamentos do espectador em relação à arte como manifestação cultural. O encontro com a arte contemporânea, na concepção bakhtiniana, é um encontro de consciências, de centros de valor que dialogam dentro de um contexto. A atitude responsiva implica a predisposição do espectador para a resposta através da relação dialógica, podendo concordar ou discordar, completar, adaptar, ou seja, con-

cluir o evento estético.

A estesia como sentido é o nível mais profundo no acabamento estético e implica uma exotopia do espectador em relação à obra; é o encontro de duas consciências através do plano sensorial. A arte contemporânea propõe novos modos de sentir e interagir com as obras. Os cursos de graduação em Arte e as ações de formação continuada de professores precisam considerar esses novos modos de interação na apreensão estética, considerando que os professores de Arte apresentam, muitas vezes, dificuldades na percepção das obras, conforme relatou o professor A:

*“Tem toda uma questão do amadurecimento da tua percepção. A gente precisa ter mais essa vivência e não esperar a cada dois anos para ver a Bienal. A gente precisa ter mais curso de capacitação para professores para trabalhar a questão do preconceito visual que a maioria dos professores tem. A gente tem, eu tenho também, eu me polio muito, mas a gente tem. Normalmente, tu olhas aquele com cabelo, tu achas nojento, fechou a tua percepção ali e deu”.*

As mudanças na arte contemporânea são significativas porque afetaram a forma da arte, em seu sentido estético, operando uma mudança na cultura e na experiência com a arte. Desse modo, a arte contemporânea apresenta-se como um campo de conhecimento da nossa cultura a ser investigado no que diz respeito à apreensão estética e à produção de sentidos, assim como um grande desafio na área pedagógica, considerando que temos poucos parâmetros e teorias construídas em relação a essas novas linguagens nas quais podemos nos apoiar para subsidiar a prática de ensino.

### **Notas:**

1 - Dissertação de Mestrado Professores de arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido (UFRGS/Faced, 2005), sob orientação da professora Dra. Margarete Axt.

2 - A concepção de construção de conhecimento em arte sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980, denominada “Proposta Triangular”, foi embasada nos movimentos internacionais de arte que a antecederam como o Discipline Based Art Education (DBAE, EUA), Critical Studies (Inglaterra) e as Escuelas Libres do México. A Proposta Triangular designa os compo-

mentos do ensino-aprendizagem por três ações mental e sensorialmente básicas: fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização. Como sistema epistemológico, foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP. De 1989 a 1992, foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Também em 1989, iniciou-se a experimentação da Proposta Triangular, usando-se o vídeo para a leitura da obra de arte na pesquisa financiada pela Fundação IOCHPE, coordenada por Analice Pillar e Denyse Vieira, em escolas municipais e particulares de Porto Alegre.

3 - A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma mostra internacional de arte contemporânea que ocorre em Porto Alegre desde 1997. Ao longo de sua trajetória tem dado especial atenção ao seu programa educativo, tendo como público-alvo os estudantes das escolas públicas e privadas.

4 - O termo russo *vnenakhodimost* é traduzido como “exterioridade” por Caryl Emerson (2003, p. 252) e como “exotopia” por Cristóvão Tezza (2003 p. 45).

5 - A reprodução da obra foi retirada do Catálogo da IV Bienal do Mercosul (2003).

6 - A IV Bienal do Mercosul ocorreu em Porto Alegre, de 4 de outubro a 7 de dezembro de 2003 e colocou a própria arte em questão, trazendo como marca pontos de interrogação associados à afirmativa “A arte não responde. Pergunta”.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos e Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Arte-Educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DANTO, ARTHUR C. Após o fim da arte: Arte Contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

EMERSON, Caryl. Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

HEARTNEY, Eleanor. Pós-Modernismo. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice D. (Org.) A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Arte e tecnologia, uma nova relação. In: DOMINGUES, Diana (org.). A arte no século XXI: A humanização das tecnologias. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CATÁLOGO da IV Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Cosac Naify: 2003.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre: Fundação Iochpe e UFRGS, 1992.

TEZZA, Cristóvão. Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa. O Ensino de Arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

# Trabalho e Formação pelas Sendas da Atividade Docente

Fernanda Spanier Amador

Trabalhar implica um aprender. Então, perguntamos: Como se dão os percursos de professores e professoras no curso de sua atividade de trabalho? Por tais meandros, que questões podemos levantar acerca da formação *do* e *para* o trabalho na docência?

Estas são algumas das indagações que nos levam à escrita deste texto, em que realçamos a intrincada conexão entre trabalhar, aprender e subjetivar, operada no momento mesmo do exercício laboral, ou seja, no curso da atividade de trabalho. Tomar o trabalho pela perspectiva da atividade implica acompanhar, sobretudo, os rastros de uma espécie de nascente da ação, de *punctum* criador e gerador de realidades a partir da experiência pelos processos de trabalho em vez de traçar os cursos da tarefa, essa relativa aos seus procedimentos prescritos.

Para tanto, inicialmente apresentamos neste artigo uma série de pesquisas acerca do trabalho docente que vêm sendo realizadas por diferentes grupos no Brasil e na França pela perspectiva da atividade, as quais nos inspiram a formular novas questões para nossas próprias pesquisas. A seguir, percorremos a contribuição da Ergologia (Schwartz, 2000a; 2000b) e da Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2008), disciplinas que, se interessando por uma certa (in)disciplina do pensa-

mento de trabalhadores e trabalhadoras, convocada diante da necessidade de gestão das variabilidades do trabalho em situação, propõem dispositivos de pesquisa e intervenção ativadores de um trânsito por entre os planos do conceitual e do vivo, esferas por onde ganham passagem processos inventivos no curso da atividade laboral. Partindo da Ergologia e da Clínica da Atividade, propomos ainda uma interlocução com o pensamento de Deleuze (2006), Deleuze e Guattari (1995) e Bergson (1964) de maneira a pensarmos – pelo conceito de atividade – o aprender no trabalho docente, esse considerado como esfera relativa a uma passagem viva entre saber e não saber, entre pensado e impensado no trabalho docente. Tal esfera permite apostar em uma formação docente operada no exercício mesmo da atividade de professores e professoras em situação.

### **Por onde anda o trabalho docente?**

Essa é a preocupação da série de pesquisas que vamos apresentar a partir de agora. Vários estudos vêm sendo realizados nesta direção junto à categoria dos professores, tanto no Brasil como no exterior, dos quais destacamos aqueles realizados notadamente na França. Em nosso país, encontramos os trabalhos de Fonseca (2009) sugerindo a convergência entre Psicologia do Trabalho e Pedagogia Crítica recomendando que as políticas públicas no campo da educação profissional de nível inicial ofereçam maior atenção às contribuições dos trabalhadores que as executam, e ainda a experiência de pesquisa-intervenção em rede, proposta por Brito e Athayde (2010), a qual consiste em proposta de pesquisa-formação junto aos trabalhadores que atuam em escolas públicas, sob o título de Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas.

Citamos ainda os trabalhos de Mascarello e Barros (2007), apresentando um estudo realizado com professores da rede pública da cidade de Vitória-ES e procurando dar visibilidade à recriação empreendi-

da pelos professores e professoras mesmo em condições adversas. Citamos também os estudos de Souza-e-Silva (2007), que propõe um olhar sobre o trabalho do professor por meio do enfoque ergológico-discursivo; de Barbosa (2010), que discute a política de formação dos professores e conceitos do enfoque sócio-histórico utilizando, dentre as metodologias empregadas a Autoconfrontação proposta por Clot (2006), e o de Oliveira (2010), que emprega pressupostos do Intencionismo Sociodiscursivo, da Ergonomia Francesa e da Psicologia do Trabalho em pesquisas com professores de diversos níveis de ensino. Elencamos também os trabalhos de Alves e Moreira (2010), que apresentam o percurso metodológico adotado em pesquisa realizada com professores das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede privada, de Borghi e Cristóvão (2010), que tematizam as práticas dos professores e o ensino como trabalho, além do estudo de Moreira (2010), onde se analisam valores, saberes e competências que permeiam o trabalho docente empregando ferramentas teórico-metodológicas da Ergologia e da Ergonomia.

De igual forma, destacamos o livro *Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso*, organizado por Barros, Heckert e Margoto (2008). Essa obra reúne vários textos dedicados às experiências de pesquisa-intervenção junto a professores, destacando a intrincada relação trabalho/saúde/formação.

Dos autores que têm se dedicado ao trabalho docente na França, destacamos Amigues (2003) quando salienta pesquisas em educação que visam dar conta do ato do professor propondo uma abordagem ergonômica da atividade docente. Ressaltamos também as contribuições de Fanta (2003), autor que parte de situações laborais para analisar atos do trabalho de professores que se desenrolam em relação estreita com a atividade dos alunos. Por fim, trazemos Kherroubi (2003), mostrando o papel dos estabelecimentos escolares na formação da profissionalidade, discutindo mais especificamente a organização e o meio de trabalho que constitui o estabelecimento de ensino. Para o autor, tal

organização local resulta de modos de colaboração estabelecidos entre os professores para organizar sua ação e repartir as tarefas, configurando uma regulação coletiva e informal importante, sob o ponto de vista da análise da atividade docente.

Roger, Roger e Yvon (2001), interrogando-se sobre a atividade docente, lançam as seguintes questões: Para o que está orientada a atividade dos professores? Haveria uma atividade professoral de orientação da atividade dos alunos?. Para os autores, há simplificações que, por vezes, fecham o debate em uma oposição entre um modo de atividade docente orientado em torno do aluno e um outro, orientado em torno dos saberes. Na dinâmica do professor com seus alunos, pergunta-se, a atividade desses últimos não poderia, por vezes, impedir a do professor por uma recusa da relação aos objetos de formação aos quais eles se confrontam?

Ouvrier-Bonnaz, Remermier e Werthe (2001) abordam a questão da formalização da experiência profissional e da organização e transmissão em meio escolar, discutindo modos de trabalhar com os alunos a respeito de sua própria atividade escolar, deslocando a Clínica da Atividade do mundo profissional. Por fim, citamos Saujat (2001) que, ao discutir a relação específica entre ensinar, aprender e desenvolver, questiona os regimes atuais de produção de conhecimento sobre a atividade docente, sustentando que a formação consiste em impulsionar um duplo processo de contextualização de conhecimento e de descontextualização de competências. Esse duplo movimento convoca relações inéditas entre conceitos práticos e teóricos, entre dimensões individuais e coletivas da experiência, entre experiência profissional, formação e pesquisas em educação e, por fim, entre formação inicial e continuada de professores. Tardif e Lessard (2008, p. 8), em obra dedicada ao trabalho docente, abordam a docência como “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Encontramos ainda, uma série de artigos consagrados a um percurso clínico de estudo da prática de professores. Entre eles citamos: Fanta e Vieira (2003), Mouton (2003), Espinassy (2003) e Saujat (2003), que enfatizam a Autoconfrontação como possibilidade metodológica de análise da atividade docente.

No rastro dessa série de estudos e pesquisas com o trabalho docente, afirmamo-nos na direção de tomá-lo enquanto atividade, o que implica admitir a ocorrência, sempre, de uma confrontação ao real que não é diretamente dada – nem para professores nem para alunos –, já que passa pela mediação de uma ação sobre este real, ação que permite a experiência do que faz resistência (Lhuillier, 2006). Trata-se de uma resistência referente às variabilidades presentes no trabalho em situação as quais, colocando os trabalhadores diante desta provação, os instigam à recriação de si mesmos e de novos modos de trabalhar e de aprender.

### **O trabalho como atividade**

A Ergologia (Schwartz, 2000a) e a Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2008) vêm sendo desenvolvidas na França enfocando, no primeiro caso, o desenvolvimento de um trabalho conceitual e metodológico que indica como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho, e no segundo, o desenvolvimento do sujeito por meio de suas atividades essenciais.

Sendo a atividade descrita por Schwartz (2007a) como sempre um fazer de outra forma, um trabalhar de outra forma, essa não se trata de uma palavra de ordem projetada no futuro: ela está dentro da realidade, consiste em uma espécie de obrigação mesma de qualquer situação de atividade de trabalho humano já incluir uma dimensão de transformação. Atividade, assim, refere-se a uma esfera nascente da ação, pertencendo, portanto, a um *élan* de vida e de saúde como sugere Durrive (2007) partindo do pensamento de Canguilhem (2001),

para quem a vida é sempre atividade de oposição à inércia e à indiferença.

Para Clot (1985; 2008), a atividade é na realização efetiva da tarefa, por ela mas também, por vezes, contra ela, produção de um meio de objetos materiais, simbólicos e de relações humanas ou mais exatamente, recriação de um meio de vida. A atividade está, então, a favor da vida *no e pelo* trabalho, implicando a possibilidade de desenvolvê-la, por seus objetos, por seus instrumentos, por seus destinatários e afetando a organização do trabalho. Investindo o conceito de atividade com a ideia de *conatus* em Spinoza, o autor liga o conceito de atividade ao esforço de preservação no ser que vincula o dinamismo da vida à inteligência, a produtividade do ato à realização de si. O poder de agir está, dessa forma, conectado ao poder de existir, estando o *conatus* ligado a um esforço de preservação no próprio ser. Trata-se de um esforço ou tendência para afirmação da existência, cumprindo os afetos, uma função de aumentar ou diminuir a capacidade de agir do próprio corpo.

Poder de agir como expansão dos modos de fazer e pensar o trabalho, esta é a proposta da abordagem de Clot (2006; 2008), para quem a atividade é, na realização efetiva da tarefa – por ela, mas também, por vezes, contra ela –, uma recriação de meios para viver. A atividade prática do sujeito não é apenas efeito das condições externas, nem mesmo a resposta a estas condições e a atividade psíquica não é mais a reprodução interna destas condições.

A ideia de corpo ativo também se faz presente no pensamento de Schwartz (2007b), especialmente em sua concepção de *corpo-si*, esse uma entidade obscura e transgressiva, relativa à experiência e a uma lógica peculiar (Schwartz, 2002), isto é, a uma unidade problemática do ser humano (Cunha, 2009). Tal unidade se refere a uma negociação obscura com o próprio corpo que se dá na contingência, na variabilidade da situação de trabalho. O *corpo-si* refere-se, assim, a uma espécie de lastro problematizador, a uma possibilidade de pôr em questão

seus elementos protocolares mediante uma espécie de tateio por onde correm os devires do trabalho. Se pensarmos o corpo como um centro de afecções das forças do mundo capaz de perfurar nossas consciências (Gil, 2006), trata-se, o corpo-si, de uma entidade que perturba – por captação sensorial e sensitiva – as modelizações, os limites nele próprio inscritos, gerados pela história pessoal e pelo gênero da atividade. *Corpo-si* consiste em algo como “energia produtora do inédito” (Cunha, 2009, p. 8).

Tal corpo é, em Schwartz (2007c), entendido como parte do arranjo de ingredientes que compõem a competência em atividade, essa definida como potencialidade aberta em vez de traços convergentes com o requerido do trabalho. Aos movimentos do corpo liga-se uma temporalidade específica, a ergológica, que remete a uma esfera anterior ao próprio pensamento. É o próprio Schwartz (2007c, p. 211) quem diz: “a presença no si do histórico da situação passa muito, nas relações humanas, por todas as sensações, por tudo o que é registrado pelo corpo, pela memória, sem que se pense realmente [...]”.

Colocar em cena esta dimensão enigmática denominada *corpo-si* pela abordagem ergológica como o faz Schwartz põe em evidência a processualidade das atividades humanas. Tal processualidade implica (des)conhecer, (re)singularizar, (re)normatizar, ativar, pelo conhecido, o novo em situação laboral, por esferas que transbordam, portanto, o plano da formação para o trabalho que se dá deslocado da situação.

### **Atividade de trabalho e diferença: Considerações ético-político-estéticas**

Tomando como ponto de partida as definições de atividade propostas por Yves Schwartz e por Yves Clot, pensamos que uma das preciosidades dos autores está em ressaltar a sutileza de um pensamento operado em situação de trabalho movido pela dimensão inventiva da

cognição, aquela que problematiza as formas cognitivas constituídas e que se refere à esfera não representável no trabalho. Trata-se de um plano que permite a concepção antes que a reconcepção, conhecimento antes que reconhecimento, presentificação da ação antes que representificação. Trata-se de um instante que possibilita dar existência a modos de trabalhar por um processo de sintonia com forças que são próprias da diferença.

Partindo das contribuições da Ergonomia e imergindo pelos campos da filosofia e da psicologia, a Ergologia e a Clínica da Atividade vêm se constituindo como importantes referenciais para o desenvolvimento de modalidades de ação junto a diferentes categorias profissionais na direção de uma *clínica* e de uma *formação* inventivas no e pelo trabalho, ao ponto de produzir uma inseparabilidade entre os termos. Se tomamos a clínica como afirmação da vida e da diferença enquanto motrizes da invenção de si e de mundos, em vez de restauração de estados de saúde perdidos, percebemos que esse processo consiste justamente em ação de formação a qual, por sua vez, também se redefine: não se trata de formar dirigindo a um ponto previamente definido a ser alcançado. Formar é desviar, formar é fazer clínica, formar é criar.

A Ergologia e a Clínica da Atividade põem em cena procedimentos operados por uma sintonia fina com as fronteiras precisas da concepção no trabalho, isto é, com suas nascentes problemáticas, aquelas capazes de dar existência ao novo em situação de trabalho. Nascentes problemáticas que pensamos a partir de Bergson (Deleuze, 1999), para quem um problema bem colocado possibilita a reconciliação entre verdade e criação. Assim, parece-nos que o seu objetivo é rastrear aspectos subjetivos e cognitivos sintonizados com o vir a ser *do e pelo* trabalho, o que abre, em nosso ponto de vista, possibilidades para projetos em bases epistemológicas ético-político-estéticas, isto é, afeitos à afirmação das potências do pensamento, à problematização de verdades pré-estabelecidas e à criação de novos modos de existência coletiva *no e pelo* trabalho.

Referimo-nos a pensar os processos subjetivos no trabalho a partir do que se define como Paradigma Estético (Guattari, 1992), o qual visa a uma dimensão de criação em estado nascente, potência de emergência que subsume a passagem a ser de universos materiais, de modos de trabalhar. Há aspectos no pensamento de Clot (2006; 2008) acerca da atividade que reverberam quando do encontro com determinadas influências no pensamento deleuziano, tais como: tomar a vida como ato de criação e conceber a atividade como vontade de potência, remetendo a Nietzsche (Dosse, 2007) e operar por um ultrapassamento entre os mundos sensível e inteligível como quer Bergson (1964), autor que também aponta para o conceito de *élan vital* como efetuação da virtualidade. E, ainda, a influência de Spinoza (2008), sobretudo com a ideia de *conatus* designando que cada coisa tende a preservar-se no seu ser, indo ao seu limite, o que se refere à potência de pôr a existência em seus próprios limites.

Assim, pensar a atividade como *élan vital* convoca à operação por uma zona intersticial por onde a ação, no trabalho, se efetiva. Zona de movimento, de matéria viva laboral, de abertura do corpo às forças em circulação, que tendem à transformação. Instiga a pensar o trabalho por sua ativação mais do que por sua execução. Por um corpo ativo que, invadindo a execução, a alimenta com movimento. Devolve-a a ele. Relança a um movimento que, no sentido atribuído por Deleuze (2006), implica uma pluralidade de centros, superposição de perspectivas, imbricação de pontos de vista, coexistência de momentos que deformam a representação. A questão, assim, não é encontrar a contradição e, sim, o problema; este entendido como esfera que possibilita a invenção por se gerar em uma espécie de falência das formas cognitivas constituídas.

Tomando como ponto de partida as definições de atividade propostas pela Ergologia e pela Clínica da Atividade, pensamos que a dimensão de concepção no trabalho é a que lhes interessa. Trata-se de uma concepção que entendemos dizer respeito a um plano de agen-

ciamento do pensamento de trabalhadores e trabalhadoras, esfera pela qual se abre o trabalho ao (in)esperado que, contudo, em situação de espera, anseia por atualização.

É numa afirmação de potências entendidas como ato que Clot (2006a) nos convida a tematizar o trabalho a partir da atividade real, escapando ao dualismo entre cognição e emoção. Chama-nos, assim, a pensá-lo em sua inseparabilidade do poder de afetação de trabalhadores e trabalhadoras, o qual lhes possibilita afirmar e manter a existência de si e de mundos. Convoca-nos, assim, a pensá-lo em sua dimensão de variação da potência de agir, como *primum movens* do trabalho, como fundamento primeiro do movimento, causa eficiente e não final (Deleuze, 2002). Um agir que convoca ação do corpo em duas dimensões: *esperante* e *executante*, como não intencionalidade primordial e como gesto realizado. Entendemos existir uma dupla tendência do corpo à ação: uma que, numa espécie de *ação esperante*, permanece no plano intensivo do tempo, convocativo de *perceptos* e *afectos*, e outra que age num plano extensivo do espaço, lançando mão de afetos e de percepções numa esfera de ação executante (Amador, 2009). A essa ação que transita por entre *ação esperante* e *ação executante*, chamamos atividade, por pensá-la antes como princípio ativo do corpo do que como ação concreta executável e executada. É um princípio ativo que, longe de ser tomado como fundamento, diz respeito, sobretudo, a uma capacidade dispersiva do corpo para acompanhar as dispersões do mundo: suas forças, seus virtuais em curso de atualização. Trata-se de um princípio ativo que, nos parece, caberia chamar de princípio vital do trabalho e suas técnicas.

### **Uma formação na docência pelo aprender em situação de trabalho**

Em texto dedicado a pensar o que define como Disciplina Epistêmica e Disciplina Ergológica, Schwartz (2002) discute as consequên-

cias do fato de se levar em conta o conceito de atividade nas ciências sociais e, podemos pensar, também das ciências da educação. Tal conceito traz para o centro do debate uma espécie de trânsito por entre as duas disciplinas: a primeira sendo aquela que pensa objetos que escapam ao tempo, ligada à dimensão das normas e dos conceitos, e a segunda relativa à contingência, a um não saber, a um tempo agido e que consiste, igualmente, em uma forma de competência: aquela que faz aparecer toda a atividade humana como um debate de normas que as retrata e reavalia em função da experiência.

Se a investigação da atividade implica acompanhar a processualidade do debate entre normas antecedentes e renormatizações, ou seja, os processos ergológicos – esses relativos à atividade –, gera-se um desconforto permanente no uso dos conceitos que deveriam antecipar ou conhecer esses processos, diz o autor. Contudo, é por entre a Disciplina Epistêmica e a Disciplina Ergológica que se investiga a atividade, quer seja a partir do lugar de pesquisador, quer seja a partir do lugar de trabalhador quando trabalha ou quando se põe a analisar a sua própria atividade. É preciso acelerar e desacelerar, é preciso mergulhar no processo problemático do trabalho, mas também dele emergir a fim de produzir conceitos.

Dá-se uma espécie de trânsito por entre o saber a ser transmitido e a relação do objeto desse saber ao tempo; entre Saber Intemporal – da perícia e da competência técnica – e a Inteligência do *Kairós* (Schwartz, 2002). Referimo-nos à transmissão no sentido proposto por Schwartz (2005), isto é, como paradoxo já que, para ele, transmitir implica transferência material e simbólica que visa à certa conservação e, ao mesmo tempo, em ato que se inscreve na história como uma espécie de “contágio problemático”, nesse último caso consistindo naquilo que torna possível um novo ato (Clot, 2000).

Assim, no momento mesmo do trabalho encontramos uma espécie de eficiência viva, de mola propulsora do fazer e do saber acerca do – e no – trabalho que faz evidenciar um processo de formação

operado no momento mesmo de trabalhar. Dizendo o autor, que toda atividade humana é sempre o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre normas antecedentes a serem definidas a cada vez, em função das circunstâncias e processos parciais de renormalização, depreende-se que se limitar às regularidades de funcionamento e “ensinar” situações particulares com vistas a generalizar procedimentos pedagógicos – no caso do trabalho docente – significa mutilar essa atividade.

Acompanhar o processo ergológico consiste, assim, em assumir uma espécie de indisciplina no pensamento, uma vez que estar em atividade implica em “aprender a articular o ofício que permite antecipar, e a preocupação de ir ao encontro da(s) história(s), encontro que modifica, em maior ou menor grau, os conhecimentos adquiridos” (Schwarz, 2002, p. 136). Há, então, sempre uma dimensão “impreparável” em jogo quando se trata de pensar o binômio formação-trabalho. Trata-se da dimensão relativa aos “saberes do experimentável” (Schwarz, 2002, p. 136).

Clot (2010) também coloca em cena a experiência profissional como um meio de formação. Para o autor, a análise do trabalho pode ser formadora porque, mais do que restituir a experiência adquirida, pode lhe conferir um valor a mais ao promover novas experiências. Esta é a história que se faz e se desfaz pelos meandros daquilo que se consolida pela formação de conceitos no processo de trabalho e, ainda, por aquilo que se refere à potência de seu devir, diríamos. Clot (2010) trata da formação pelo desenvolvimento da – e na – atividade, isto é, não se redescobre a ação, modifica-se seu desenrolar. Assim, pelo trabalho em experimentação, abrem-se percursos que transformam, de maneira que se torna formador para o sujeito, aquilo que o põe em deslize aumentando seu raio de ação e seu poder de agir.

Poder de agir que, mais do que poder de mudar para estados diferentes os modos de trabalhar em um plano extenso, diz respeito – considerando sua fonte filosófica em Spinoza – à potência, à força de

existir (Deleuze, 2002). Trata-se, antes, da produção de tais modos em uma esfera intensiva; não se trata de “[...] tendência para passar à existência, mas para mantê-la e afirmá-la” (Deleuze, 2002, p. 105), expandindo o poder de afecção dos corpos. É assim que Clot (2000) propõe pensar em formação por uma via desenvolvimental, essa uma terceira via efetivada nem pela abordagem da atividade como invariante, nem pela simples construção subjetiva. O autor chama a atenção, assim, para processo de formação para – e no – trabalho que se dá na experiência laboral.

Experiência... a polissemia da palavra nos exige cuidado. Voltemos, com a ajuda de Larrosa (2002), à sua origem latina: *experiri* que quer dizer provar, experimentar. Experiência refere-se, assim, à singularidade, imanência e contingência de uma situação que nos interpela, que nos toca, que nos faz, de certo modo, deixar de ser o que éramos nos demandando sentido ao que nos acontece.

Do ponto de vista do saber da experiência, podemos pensar com o autor que não se trata de saber coisas, já que a experiência consiste na possibilidade de que algo nos toque suspendendo o automatismo da ação. Experiência, atividade e formação fundem-se, assim, em uma espécie de dissolução do sujeito, de dessubjetivação que impede que sejamos os mesmos, onde os processos se dão em uma esfera anterior ao pensamento enquanto estratégia, anterior à ação extensa e executante, anterior ao conceito e à solução, ou seja, no curso do ato enquanto afirmação de potências.

Formar pela experiência no curso do trabalho converte-se, assim, em acompanhar a singularização em uma espécie de *experimento na ação*, em apostar na afirmação do ato, em traçar aquilo que força a pensar, aquilo que força a mover práticas, subjetividades e mundos enquanto se percorre os cursos do trabalho. Pensar a formação pelo curso da atividade de trabalho reforça a paradoxalidade do termo transmissão conforme já abordamos, instigando-nos à criação de dispositivos marcados pelo trinômio: pesquisar-intervir-formar.

Se tomamos o transmitir como criação de variedade e de vida (Schwartz, 2005), como atividade, portanto, antes do saber é o aprender que se põe em cena, mas um aprender que implica constituir e enfrentar problemas práticos enquanto o saber designa a posse de uma regra de soluções. Assim, se “aprender é penetrar no universal das relações que constituem as Ideias e nas singularidades que lhes correspondem”, conforme sugere Deleuze (2006b, p. 237), neste aspecto bastante sintônico com Schwartz, é somente num segundo momento, em que nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das correlações reais do objeto, que chegamos a uma solução dos problemas que se materializa numa esfera executante no trabalho.

Clot (2006) diz que a atividade é sempre enigmática e que está em permanente construção. Desse modo, a atividade implica mais do que dimensões lógicas, diz o autor, ela exige dimensões poéticas posto serem regidas pelo signo da criação como fonte permanente de invenção de novas formas de viver. Assim, é a singularidade que se coloca como objeto de estudo na análise da atividade de trabalho, o que implica operar pela compreensão de uma situação ligada à unidade subjetiva e a uma experiência e não somente às representações funcionais que a experiência supõe. Entre inteligência e intuição; entre pensado e impensado, faz-se o trabalho enquanto atividade.

É por uma psicologia viva que Clot (2008) se ocupa da atividade, localizando-se na zona da produção de sentido e da eficiência em situação habitual de trabalho, uma zona que pensamos como sendo relativa ao pensamento em ato de homens e mulheres no trabalho, um pensamento que, ligado aos deslocamentos provocados pela atividade, opera-se nas passagens, nos trânsitos, nos pontos transversos, os quais forçam o pensamento a outrar-se. Assim, é no elemento diferencial ao pensamento em situação de trabalho que podemos nos deter – ainda que isso implique uma certa dissolução do ponto de vista do pesquisador (Passos; Eirado, 2009) – quando da análise do trabalho como atividade: em seus devires; em seus fluxos de objetivação,

subjetivação e dessubjetivação que traçam o aprender pelo trabalho em situação.

Uma formação na docência pelo aprender em situação de trabalho tem sido a preocupação-chave de diversos projetos de Formação Docente em Serviço, essa uma modalidade de pensar e fazer a formação para a docência que enfatiza os processos nela mesma experimentados. Tais experiências, segundo Aquino e Mussi (2001), instalam-se nas práticas concretas das situações de trabalho quando, então, professores e professoras escapam aos objetivos definidos em *designs* formativos definidos a priori. Para as autoras, “A reflexão tangível nas falas docentes narra o confronto desse protagonista com seu lugar instituído na profissão, problematizando o ‘dever ser’ de seu ofício [...]” (Aquino; Mussi, 2001, p. 1). Assim, as iniciativas da Formação em Serviço promovem novas experiências de si para os professores possibilitando a desinstitucionalização de modos de trabalhar e de subjetivar.

Vê-se, então, sinergia entre Ergologia, Clínica da Atividade e Formação Docente em Serviço pela qual imergimos no exercício efetivo do trabalho, na experiência do ofício. Dentre os principais efeitos derivados dessa modalidade de prática formativa, Aquino e Mussi (2001) destacam: passa-se a dividir sistematicamente o trabalho com os pares, os professores passam a compor um exercício profissional baseado na gestão coletiva e pública do ofício e lança-se a Formação em Serviço a uma permanente fluidez, revisitação e reinvenção de seu cotidiano. Assim, a sinergia Ergologia, Clínica da Atividade e Formação em Serviço faz-se, especialmente, pelas novas exigências ético-político-estéticas nelas implicadas.

### **Formação docente e trabalho em situação: Considerações metodológicas**

Tomar o trabalho como atividade nos leva a operar com duas ideias-chave no que tange à formação: experimentar e aprender. As-

sim, os dispositivos de formação docente, que colocam a atividade na centralidade da proposta, exigem de pesquisadores uma sensibilidade peculiar para acompanhar a processualidade ergológica relativa ao trabalho dos professores: há que se habitar as linhas instáveis do aprender em experimentação, de ambos, acolhendo-se o saber emergente nesse encontro.

Se, conforme sugere Larrosa (2002), o saber da experiência, que aqui tomamos como saber oriundo da experimentação, é um saber encarnado somente tendo sentido no modo como configura uma forma singular de estar no mundo, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, tornada própria. É por isso que tendemos a pensar que pesquisar e intervir no âmbito da formação docente, colocando a atividade docente na centralidade da proposta, implica experimentar, no encontro com o outro, esse também em experimentação, uma espécie de indiscernibilidade ergológica e epistêmica mútua.

Pensar a formação docente pela análise da experiência de trabalho consiste, assim, em mergulhar num plano de incertezas, de inantecipabilidade, de impreparabilidade, de abertura ao desconhecido que faz emergir um conhecimento do experimentável, onde conceito e vida se instigam mutuamente, caracterizando um modo peculiar de aprender. Nessa direção, formar é (des)formar, é traçar as forças que instigam o pensamento e os modos de trabalhar na docência a outrar-se, forças que, presentes nas situações mesmas de trabalho, podem ser amplificadas por dispositivos de pesquisa-intervenção. Formar é transmitir irradiando interrogações que acompanham toda dimensão conservadora no que se refere aos modos de trabalhar. Formar é circular a gerência das variabilidades, as incessantes derivas, é veicular uma parte de algo imperceptível das operações de professores e professoras.

Para Schwartz (2005), transmite-se o infinitesimal dos gestos, dos hábitos, dos balizamentos do corpo, em estratégias que operam na

penumbra do mais ou menos inconsciente sem nenhuma descontinuidade com dimensões mais verbalizáveis, com sínteses, com escolhas, que testemunham em todos os níveis da atividade, a transversalidade dos debates de normas sobre os modos como “vivificamos” o plano executável do trabalho em nós. Assim, apostar em estratégias de formação docente que tomam a atividade de trabalho como plano de experimentação e análise nos lança ao desafio de transitar por entre o concretizável por antecipação da ação no pensamento – *le futur*, e o inantecipável que, guardando intimidade com o tempo, com o *Kairós*, expressa uma potência de variação contínua presente no mundo: trata-se do que se oferece em compasso de espera figurando como possibilidade de *l’avenir*.

Os dispositivos a empregarmos nos colocam, assim, no desafio de suscitar, de provocar, de tocar professores e professoras para que, pela efetuação de seu trabalho, o acontecimentalizem, fazendo-o advir outro. O que passa a interessar aos pesquisadores é justamente a multiplicidade que se expressa projetando o trabalho do professor ao que não era.

Assim, exige-se uma espécie de lentidão, de guarda, de recusa à pressa que tende a se furtar ao que se passa por entre o futuro e o devir, retendo, no mundo, os fluxos de invenção. Exige-se, ainda, humildade para enfrentar esta matéria estrangeira – a atividade de trabalho do outro –, matéria que desafia, permanentemente, ao “fora” voltar, à zona das nascentes de atualidade da atividade, fonte inesgotável de trabalho e de formação; viva, justamente, porque regida pelo signo do inacabamento.

Pensamos em um modo de inserção da pesquisa no que tange à formação docente e ao trabalho em situação, que busque apreender, pela ação, a diversidade e a multiplicidade que subsiste nas práticas de professores e professoras e que se expressa nas linhas problemáticas que se abrem a todo instante, no curso de sua atividade. Para tanto, há de se aceder a uma espécie de literalidade do mundo, de

“compreensão ao pé da letra” (Zourabichvili, 2005, p. 1309), isto é, há de se agarrar a coisa lá onde a experiência se faz, onde figura-se o mundo pela inventividade do desejo, pela potência do pensamento de professores e professoras; lá onde se abre um novo campo de inteligibilidade.

Clot (2006) afirma que a atividade é o que se faz e se desfaz, sendo aquilo que nunca é feito, implicando, ainda, sonhar, enquanto Zourabichvili (2005) propõe que sonhar consiste em fazer trafegar significações fora de seus domínios iniciais de aplicação. Pesquisar a formação operada em situação de trabalho coloca-nos, assim, ante o desafio de experimentarmos a resistência com ato de criação.

### **Referências:**

ALVES, Vanessa Aparecida; CUNHA, Daisy Moreira. *Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: A autoconfrontação cruzada*. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos-senept/anais/quarta\\_tema6/Artigo3.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos-senept/anais/quarta_tema6/Artigo3.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2010.

AMADOR, Fernanda Spanier. *Entre prisões da imagem, imagens da prisão: Um dispositivo tecno-poético para uma Clínica do Trabalho*. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação/UFRGS – Tese de Doutorado: Porto Alegre, 2009.

AQUINO, Julio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. *As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate*. In: Educação e Pesquisa, vol. 27, n. 2, São Paulo: July/Dec. 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. *A formação do professor em exercício do magistério: Possibilidades de inovações na prática pedagógica*. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/414.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

BARROS, Maria Elizabeth; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian. (Orgs). *Trabalho e Saúde do professor: Cartografias de um percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BERGSON, Henri. *O Pensamento e o Movente*. São Paulo: Abril Cultural, 1964. (Coleção Os Pensadores)

BORGHI, Carmem Ilma Belicanta; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *As práticas dos professores e o ensino como trabalho*. Disponível em: <<http://peli.uem.br/artigoproducacarmem.html>>. Acesso em: 4 fev. 2010.

BRITO, Jussara e ATHAYDE, Milton. *Uma proposta de pesquisa-intervenção em rede: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/domínios/CTN/anexos/oficina2>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. *Formação de professores em Serviço: aspectos para discussão*. In: Revista Trama, vol. 3, n. 5, 1 semestre de 2007, p. 171-179.

CANGUILHEM, Georges. *Meio e normas do homem no trabalho*. In: Pro-posições, vol. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov, 2001.

CUNHA, Dayse Moreira. *Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho*. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 18 out. 2009.

CUNHA, Dayse Moreira. *Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente*. Disponível em: <[http://univ\\_provence.fr/ergolog/html/ergologia\\_franco-luzitana-fichiers/cunha\\_atividade.pdf](http://univ_provence.fr/ergolog/html/ergologia_franco-luzitana-fichiers/cunha_atividade.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2010.

CLOT, Yves. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Éditions da Découverte. Paris XVIII, 1985.

CLOT, Yves. A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via. In: CLOT, Yves. *Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação*. Tradução de Claudia Osório, Kátia Santorum e Suyanna Barker. Disponível em: <[http://www.pqv.unifesp.br/Aformacao\\_atraves da analisedotrabalhoYvesClot.pdf](http://www.pqv.unifesp.br/Aformacao_atraves_da_analisedotrabalhoYvesClot.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 10.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. Espinosa. *Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 2, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DOSSE, François. *GillesDeleuzeFelixGuattari. Biographie Croisée. La Découverte*: Paris, 2007.

DURRIVE, Louis. Introdução I. Trabalho & Ergologia. *Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

FONSECA, João César de Freitas. A psicologia do trabalho e os processos de formação de educadores na educação profissional de nível básico: itinerários diversos, encruzilhadas constantes. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 212-231, abr. 2009.

GUATTARI, Félix. Caosmose. *Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GIL, José. Entrevista concedida à Suely Rolnik e publicada sob o título Abrir o Corpo no Catálogo *Ligia Clark*: Da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro (2006).

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da

experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002.

LHUILIER, Dominique. *Cliniques du Travail*. Paris: Éditions Érès, 2006.

MASCARELLO, Marinete Rosa Pereira; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Nos fios de Ariádne: Cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 34. Rio de Janeiro, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. *A instrução ao sócia e a formação docente*. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE\\_1046.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1046.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2010.

ORLANDI, Luiz B.L. Combater na Imanência. In: DELEUZE, Gilles. *Péricles e Verdi: A filosofia de François Châtelet*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHWARTZ, Yves. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de saberes. In: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez. 2000a.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, vol. 1, n. 5 (32) julho 2000b.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica. Paideia e Politeia. In: *Pro-posições*, vol. 13, n.1 (37), jan/abr. 2002.

SCHWARTZ, Yves. Transmissão e Ensino: do mecânico ao pedagógico. In: *Pro-posições*, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

SCHWARTZ, Yves. Anexo ao Capítulo 1. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Yves e DURRIVE, Louis (Org). *Conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007a.

SCHWARTZ, Yves. A linguagem em trabalho. SCHWARTZ, Yves;

DURRIVE, Louis. (Orgs). *Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007b.

SCHWARTZ, Yves. Uso de si e competência. *Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007c.

SCHWARTZ, Yves. O Trabalho numa Perspectiva Filosófica. Disponível em: <[www.esnips.com/web/textosergologia](http://www.esnips.com/web/textosergologia)>. Acesso em: 6 ago. 2008.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez: O trabalho do professor sob um enfoque ergológico-discursivo. In: *Cientefico*, ano VII, v. II, p. 314. Salvador, julho-dezembro 2007.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RH: Editora Vozes, 2008.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 out. 2010.

# Trajetos das impurezas de uma pesquisadora: um modo intensivo de pesquisar

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

As linhas deste texto são feitas de palavras e afetos que compartilham o processo de tornar-se pesquisadora no percurso de feitura de uma tese<sup>1</sup>. Um traçado que se fez entre as linhas de uma *escrita de si*, conforme nomeia Foucault (2004b), levando a experimentar o percurso de quem pesquisa como a própria matéria de escrita da tese. Assim, a forma de escrever vai sendo produzida menos pela tradicional orientação acadêmica, e mais pelo exercício de uma escuta das verdades de si a respeito do lugar de pesquisadora. Trata-se de um caminho necessário para enfrentar a linha do pensamento que dobra sobre si ao sermos convocados ao exercício ético para escolher um modo de pesquisar.

À medida que afirmava a questão de pesquisa discutindo a pedagogia de uma escrita que constituía as práticas de formação em psicologia em políticas públicas juvenis, vivia o exercício de indagar o próprio lugar docente e o modo como me tornava pesquisadora. Verdades de si que dizem de produções institucionais entre saberes e poderes que nos constituem docentes, pesquisadores, doutorandos. Ao desbravar essas verdades, encontro uma motada que acolhe os movimentos de si no percurso produzido pelo mundo que

pesquisamos: o Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição (Lelic) da Faculdade de Educação da UFRGS. Grupo de estudantes de graduação e pós-graduação, coordenado pela professora Margarete Axt, inventores de um modo de educar afirmativo que fazem da criação e do diálogo propulsores da produção de conhecimento. Espaço que fez de minhas interrogações solitárias possibilidades compartilhadas de pesquisar, ensinar e fazer extensão.

Nesse sentido, a escrita emerge entre variações do tempo do verbo e de quem escreve: eu, nós, impessoal. Ao percorrermos o movimento que ultrapassa o limite entre o sujeito e o objeto, já não sabemos quem somos e o tempo que habitamos. Assim, em lugar de nos prender nas constantes de uma linguagem guiada pelo padrão, experimentamos a multiplicidade que nos constitui na expressão escrita de passagens de sentido. Vivemos a enunciação do que está sendo inventado, um estilo próprio a ser experimentado<sup>2</sup>.

Talvez perguntem: Seria esse um texto a ser publicado como artigo de um livro acadêmico? Eu afirmo que as *impurezas da pesquisadora* foram tornando-se *impurezas de um modo de pesquisar* por (d)enunciarem escolhas políticas, éticas e estéticas de como produzimos conhecimento na contemporaneidade. Portanto, essa escrita não poderia atender ao que se espera para falar de como se faz uma tese, pois diz exatamente de uma existência em combate com essas forças instituídas durante a sua elaboração. Abandonar esse combate seria desviar do exercício de aprender com o percurso de pesquisar, o que não seria ético com quem me forçou a pensar: estudantes de psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando em políticas públicas juvenis; jovens em medidas socioeducativa e protetiva participantes de programas acompanhados no contexto de pesquisa. Então, vamos a essas andanças entre moradas de si e de uma pesquisa.

## Visitar

*Inverno, dia de densa neblina. A mãe olha pela janela e diz:*

*– Filho, está tudo branco lá fora.*

*O filho comenta:*

*– Acho que as nuvens quiseram visitar o mundo. Não enxergavam bem lá de cima.<sup>3</sup>*

Quando planejava a escrita da tese de doutorado, imaginava uma descrição marcada pelas designações conhecidas da estrutura de uma pesquisa e os títulos de um roteiro previsto. Página de rosto, página branca preenchida por caracteres bem distribuídos que designam o mundo. A pesquisadora e suas descrições articuladas em redundância. Enfim, um caminho conhecido e confortável.

Eu tentei. E posso dizer que até insisti. Mas não consegui. Ao elaborar o texto “Cartografia de Si” para um dos seminários<sup>4</sup> do doutorado, fiz um exercício de escrita produzindo as linhas do tornar-se pesquisadora numa tentativa de abandoná-las. Era uma empreitada aparentemente previsível. Ao escrever sobre os impasses da cidadã-filha-mãe-mulher-professora-pesquisadora, esclareceria os motivos pelos quais fui levada e, então, poderia habitar a pesquisa e sua metodologia. Deixaria nas palavras meus incômodos, minhas dores, minhas impurezas. Depois de traçar estas linhas estaria apta à escrita da tese.

O ato de escrever levou-me com uma força avassaladora, tomando corpo com sua vida própria. A experimentação produziu desvios, possibilitou novos usos de si e um encanto pelo tatear vagaroso de conceitos. Diferente da criança que vive as palavras no seu acontecer, ao adulto sobrecodificado faz-se necessário turvar o olhar soberano do saber para *visitar* outros saberes. Deleuze e Guattari (1996, p. 58) assim se expressam: “procurem seus buracos negros e seus muros brancos, conheçam-nos, conheçam seus rostos, pois de outro modo vocês não os desfarão, de outro modo não traçarão suas linhas de fuga”.

Restou-me seguir nesta multiplicidade e até mesmo correr o risco de escrever uma tese daquilo que já não a constituía. Ao leitor ficou a tarefa de viver nas palavras os vestígios de uma pesquisadora, já não sabia se apresentava uma pesquisa sobre a formação em psicologia no contexto juvenil ou simplesmente escrevia...

## Visitar e andar

*Sexta feira, 21 de julho de 2006.<sup>5</sup>*

*Numa tarde ensolarada e quente do inverno porto-alegrense.*

*Carime e eu discutimos sobre o livro *Diferença e Repetição*, de Gilles Deleuze.*

*Avançamos em algumas formulações.*

*Vem a pergunta derradeira:*

*– E a escrita do projeto da tese, como anda?*

*Anda. Verbo bem escolhido!*

*Anda em pensamento, mas paralisa nas mãos.*

*Ao escrever pa-ra-li-sa, novo desvio de tudo o que eu havia andado em pensamento para escrever. O percurso de uma tese passa por tantos limites acompanhados de seus recuos, tantos limiares em busca de rupturas.*

*Mas Carime também disse:*

*– A Margarete sempre diz para fazer a nossa “historinha” e assim iniciar a escrita.*

*E assim a tela branca sem linha foi sendo habitada por histórias do pesquisar.*

Desde 2001, eu estava enredada com as embalagens juvenis. O jovem infrator, o jovem abandonado, o jovem estudante de psicologia. Num primeiro olhar identificava territórios bem marcados: infração, abandono, formação. Segui pelas invisibilidades que acompanhavam este regime de luz e cheguei ao que a experiência produziu: lugares praticados que movimentam modos de ser.

Foucault (1987) produziu rigorosa análise sobre as racionalidades que sustentam as verdades desdobradas em práticas pedagógicas, prisionais e de exame dos modos de viver. O efeito dessas práticas foi constituir o sujeito de um discurso da norma e de vigilância do outro, que se torna de si, disciplinando a existência. Hoje, oscilamos entre os moldes e as modulações e, como aponta Deleuze (1992), forma-se uma

sociedade de controle que demanda o constante consumir, qualificar-se, atualizar-se. Uma norma que aparenta movimento. Para onde?

Percebemos que o confinamento não está somente nas prisões, fábricas, hospitais; ele circula no fluxo das ações monetárias entre trajetos dos modos de vida. Não tem lugar e, ao mesmo tempo, está sempre ali nos dizendo que não somos nem qualificados o suficiente, nem os esperados consumidores do último modelo. Antes um confinamento no espaço, agora um confinamento também no tempo. Algo carece, algo que nos desassossega e que preenchemos sempre com mais alguma utilidade fabricada pela insistência de nos manter numa nova evidência. Se não basta a mercadoria em objetos de diferentes formas e substâncias, temos os modos de ser, os padrões, as estéticas. Tudo no plural, pois basta ocupar um lugar no cadastro das ofertas do dia que logo surge outra. Se não bastam as formas, as substâncias e os modos, temos a transfiguração dos fatos em fluxos acelerados que ocupam nosso pensamento.

A pergunta que passamos a enunciar é: Por que eu não consigo acessar tudo isso? Ou ainda, por que o outro não consegue acessar nada disso que está aí em plena oferta? Como ousa nos perturbar com sua fome, sua sede, sua barbárie, se a oferta multiplicada de opções de compra está aí, a sua disposição?

Neste turbilhão de paradoxos, partículas de medo circulam e nos contaminam. Um cansaço existencial toma conta. Solidão num mundo povoado de gentes, redes e ofertas. O discurso que povoa a solidão retorna para dar forma e controlar: nomeia corpos, designa causas, localiza espaços. Entre os contornos destes territórios localizáveis estão os jovens, a pobreza, a periferia.

Como pesquisar modos de ser e de aprender entre essas sensações?

## Visitar, andar e cuidar de si

O encontro com a análise de Foucault (2004a) a respeito da finalidade do cuidado de si e das práticas que compuseram a relação entre sujeito e verdade possibilita pensar sobre nossos modos de viver e o que se passa com as ciências humanas que tomam o sujeito como objeto de conhecimento. O cuidado de si e as práticas de si<sup>6</sup> compõem uma complexa questão para a produção do conhecimento sobre a vida de nossos dias, em especial no contexto das ciências humanas. Entre tantas informações e imagens que circulam num consumo entorpecente de signos, a “acontecimentalização”<sup>7</sup> ao cuidado de si no século 21 fomenta a crítica ao abandono de redobrar o encontro consigo para além da evidência indigesta de modos acelerados, descartáveis e embalados.

Foucault (2004a) destaca que a constituição de um status de sujeito definido pela plenitude da relação de si para consigo foi tema importante em toda a história da prática de si e da subjetividade no mundo ocidental. Na obra *A hermenêutica do sujeito*, o autor percorre as práticas de si e o movimento da filosofia, na cultura helenística e romana, na busca de sua definição em torno da “arte de viver” (*tékhnē toû bíou*) e da constituição de si como o objeto de um cuidado. À medida que o eu vai se afirmando como o objeto de um cuidado, há uma identificação acentuada entre a arte de existência e o cuidado de si.

Para tal, há o desenvolvimento de uma ascese<sup>8</sup> (*áskesis*) caracterizada pela constituição de uma relação plena de si para consigo, uma maneira de ligar o sujeito à verdade. A ascese tinha por função estabelecer um vínculo entre o sujeito e a verdade, permitindo ao sujeito dispor de discursos verdadeiros que ele conservava e dizia a si em caso de necessidade. Foucault (2004a) analisa que esse processo conduz aos problemas técnico e ético das regras de comunicação entre quem detém os discursos verdadeiros e quem deve recebê-los e deles

fazer um equipamento para a vida. São exercícios de subjetivação do discurso verdadeiro que envolviam uma técnica e uma ética do silêncio, da escuta, da leitura e da escrita.

No processo de análise desses elementos sobre a relação consigo na filosofia grega antiga, Foucault (2004a, p. 395) pergunta: “O que haveria de mais distante daquilo que agora entendemos em nossa tradição histórica por uma ‘ascese’, que renuncia a si em função de uma Palavra verdadeira que foi dita por um Outro?”

Pergunta que segue em nossos dias. Na análise da própria existência das disciplinas nas quais nos alojamos e do confronto com as formas atuais de viver, como são produzidas-consumidas as práticas do cuidar de si? O conhecimento disciplinado e constituído como ciência teria remetido a psicologia e a pedagogia às técnicas de uma arte da análise da subjetivação? Como operar uma pedagogia de formação daquelas que se entrelaçam nas práticas de si?

### **Visitar e andar com o outro no olhar de si**

Ao abordar o pensamento de Foucault, Deleuze (1992) enfatiza seu caráter combativo. Nesse sentido, afirma que, desde que se pensa se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta, essa linha mortal, violenta e demasiado rápida nos arrasta para uma atmosfera irrespirável. “[É] preciso dobrar a linha, para constituir uma zona vivível onde seja possível alojar-se, enfrentar, apoiar, respirar – em suma, pensar. Curvar a linha para conseguir viver sobre ela, com ela: questão de vida ou morte” (Deleuze, 1992, p. 138).

Em agosto de 2005, visitei Go, 19 anos, no Presídio Central de Porto Alegre. Ele era egresso de um programa direcionado aos adolescentes com percursos pelo ato infracional<sup>9</sup> que eu acompanhava em atividade de extensão acadêmica, contexto de minha pesquisa. Esta-

vam comigo nesta visita duas integrantes da equipe de psicologia da UFRGS<sup>10</sup>. Pela janela da sala de espera viam-se restos de prédios com grades. O som das portas de grades do presídio, abrindo e fechando, ecoavam na visita realizada, meses antes, numa unidade de internação da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) que recebe adolescentes em conflito com a lei em medida de internação.

A grade<sup>11</sup> é designada como uma armação de peças encruzadas com intervalos e destinada a vedar determinado lugar. Sobre o espaço, é possível construir grades marcadas pelo ferro e pelos dias, meses e anos de um acordo cronológico com a materialidade do estabelecimento institucional. Mas o tempo segue por intensidades e movimentos que vazam nos intervalos das grades. Go aparece sem mãos em nosso campo de visibilidade, seguido de um olhar que desvia o outro. As algemas, nas mãos em suas costas, proliferavam em nossa imaginação. Ele foi inventando um outro olhar, uma outra voz. Cantou um *rap* de sua autoria durante a conversa.

Passei dias em luta com meus pensamentos. Na conversa com Go, afirmei a vida como princípio ético para seguir. Quando li a escrita de nossa conversa, incomodou-me muito o enunciado *Vida* da qual eu era sujeito. Eu afirmava *A Vida* como oposição ao que ele vivia (prisão). Mas essa condição também é efeito da vida de todos nós. Palavra rachada e invisibilidades saltam de um regime de luz em que o modo de existência do outro não fazia parte.

Vivi as grades de si. Diante do presídio, do adoecimento, dos procedimentos, restou-me a moral de uma vida-representação. Era preciso ter respostas. As mortes se faziam presentes neste percurso. De familiares, de outros jovens participantes do programa de extensão, de vítimas destes jovens. A vida passava a ter outra natureza na minha experimentação. Antes ausência de morte, apenas *A Vida*, agora combate. Ele havia morto um trabalhador. Entre as grades titubeava e cantava. A professora, psicóloga e pesquisadora, entre as palavras de sua existência, lutava para ter o que dizer.

Encontro em Foucault (2004a) as práticas de cuidado de si dos estoicos na relação com a morte. É uma reflexão sobre o “exercício da morte”<sup>12</sup> como uma forma de olhar sobre nós mesmos a partir da atuação da morte em nossa vida. A morte não é o pensamento sobre o porvir, mas um pensamento sobre mim mesmo enquanto estou morrendo. O pensamento sobre a morte é um meio para adotar, sobre a vida, um olhar que opera um corte permitindo apreender o presente, possibilitando que a vida apareça como ela é.

As mãos pararam. Paradoxalmente, o pensamento seguia em experimentação. Estava em questão a existência e seus tormentos. Viver o pensamento misturado à morte do outro e na violência de seu devir é necessariamente um combate consigo, quando o propósito é a abertura para a multiplicidade dos modos de existência. Corpos morrem, verdades também.

## Parar

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranqüiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante (Deleuze; Guattari, 1997, p. 116).

O silêncio que se alisava nas mãos paralisadas foi sendo povoado por ruídos de sinapses de um pensamento que anda. O território conceitual alargou fronteiras na leitura mais atenta das produções de Michel Foucault, com ligações conduzidas pela dedicação a obra de Gilles Deleuze.

Ao ser questionado sobre o efeito anestésico e o efeito de paralisia de suas análises nos educadores penitenciários, Foucault (2003, p. 348) enfatiza: “meu projeto é fazer de tal modo que eles ‘não saibam o que fazer’: que os atos, os gestos, os discursos que até então lhes pareciam andar sozinhos tornem-se problemáticos, perigosos, difíceis. Esse efeito é desejado”. O filósofo destaca que paralisia não é sinônimo de anestesia, mas o despertar para um conjunto de problemas que a dificuldade de agir faz aparecer. É preciso um longo trabalho de vaivém, de trocas, de reflexões, de tentativas e análises bem diversas.

Entre anestésicos e paralisias, as impurezas escritas passaram a situar que havia um falso problema no adiamento do escrever. A escrita acontecia, porém não para a imagem-tese que me acompanhava. Ao constituir um território de escrita, a professora-psicóloga-pesquisadora seguia em uma nova batalha entre mãos, pensamento e vida. Ao distribuir os ritmos da vida num espaço as mãos foram delineando a escrita de uma tese compartilhada. Nas leituras da obra de Michel Foucault foram sendo construídas moradas para exercitar as perguntas; nos conceitos de Gilles Deleuze a possibilidade de habitar zonas de vizinhança para pensar um processo; e, então, seguir nas máquinas Félix Guattari e Gilles Deleuze. É o diálogo com a filosofia para perturbar uma psicologia e uma pedagogia e, então, criar uma tese.

### **Avizinhar-se no processo**

*A criança pergunta à mãe sobre o que ela lê.*

*Ela responde:*

*– Sobre como a gente vive.*

*A criança diz:*

*– Ora mãe, a gente vive com o ar, água, feijão e lentilha.*

*Viver é a gente viver sem nunca morrer.<sup>13</sup>*

Se um novo modo de existência se cria, não é porque outro ficou para trás superado e morto, mas porque no encontro de forças seguiu-

se pelo processo e não pela interrupção. Quando parece que resta apenas o modelo de uma relação sujeito/objeto, com a arrogância da centralidade do pesquisador e de seu método, o sinal de desistência diz que o inimigo se instalou em nós. Estamos instalados na reprodução do conhecimento, sem dar abertura para a passagem do processo que está por aí, insistindo em movimentar o contorno de um outro modo de pesquisar. A criança trouxe em suas límpidas palavras que a força que mantém o combate é do viver que insiste e segue.

Muitas falas infantis de meus filhos invadiram o meu pensamento. Revisitadas em registros que foram feitos em materiais à mão, geralmente livros e cadernos de trabalho. Escritas misturadas. As falas remetem aos signos que a criança invoca e que rapidamente aprisionamos numa representação já dada. Para além da conversa de mãe e de filho, as palavras carregam o encontro com intensidades e trajetos.

Mas para onde vão as palavras? De quem são? Quem as leva? Qual o compromisso com o que digo? E com o que o outro diz? Que misturas se fazem entre corpos e palavras? Fui lançada para algo que já fazia eco em meu pensamento: Como se constrói uma tese que aborda jovens falados e escritos entre diários e registros? O dito do dito sobre outro dito numa série sem fim. Mas qual seria seu início? Haveria um?

Para Deleuze e Guattari (1995), se a linguagem parece sempre supor a linguagem, é porque, ao não fixar um ponto de partida não linguístico, a linguagem vai sempre de um dizer a um dizer. Vai de um primeiro ao segundo, de alguém que viu para alguém que não viu, e do segundo a um terceiro, não tendo nenhum deles visto. Assim, a linguagem funciona como palavra de ordem. Mas, salientam os autores, sob as palavras de ordem existem senhas. Palavras que seriam como que passagens. A mesma palavra de ordem que marca a parada e a composição estratificada tem uma dupla natureza: “É preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagens” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 59).

A cartografia tem a potência de seguir as passagens que buscamos entre as intensidades e os movimentos da palavra de ordem. A escrita do pesquisar neste regime vincula-se a uma experimentação daquilo que passa por nós. Não para dizer quem somos e remeter a mais uma designação do eu, mas para dar passagem ao que acontece na produção social do desejo na qual constituímos o pesquisar. A ética que afirmamos se produz entre a ordem e a passagem indicando as possibilidades de variação que acompanham as palavras para criar uma língua própria à escrita da pesquisa. Tarefa arriscada, pois não podemos assegurar as regras de um processo de criação que se constitui no próprio agenciamento da pesquisa. Entretanto, as condições de produção do problema de pesquisa estabelecem como princípio orientador os laços de nossa criação com a afirmação de uma ética. É assim que se criam as zonas de indagação entre educação, psicologia e uma juventude escrita entre as linhas de violência do contexto brasileiro.

Quando passamos a identificar os jovens constituindo-os como problema social eminente, algo fez parar o processo. Os técnicos com suas funções científicas diagnosticam o imobilismo e, nele, se alojam para praticar sua ciência. O compromisso está em traçar as linhas na formação social do desejo que constitui o processo de subjetivação desse modo de viver, atingir potências e devires que nos levam para além dos limites do imobilismo em direção à desterritorialização da própria existência do pesquisador.

Deleuze (1997) afirma que o mundo é o conjunto dos sintomas cuja doença<sup>14</sup> se confunde com o homem, estados em que se cai quando o processo é interrompido pelas formas de dominação da sociedade. A doença é a parada do processo, não o processo. É no encontro da filosofia e da arte que o autor analisa a literatura como um empreendimento de saúde ao colocar em evidência uma possibilidade de criação e vida no adoecimento da humanidade. No movimento de escrever com sua própria língua, a literatura inventa um povo que falta, um

povo menor tomado num devir revolucionário. Assim, o escritor é

um médico de si próprio e do mundo. [...] goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiados grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe contudo devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossíveis (Deleuze, 1997, p. 13-14).

No diálogo com essas análises se produzem nossas questões: Ao andar com os dizeres do outro, que passagens as palavras carregam que permitem a audição da existência em sua multiplicidade? Que compromisso consigo, com o outro e com a vida compartilhada pode ser produzido nesta vizinhança que nos constitui?

Constituir a pesquisa como um processo implica considerar os dizeres que nos tocam: as anotações esquecidas sobre algo que nos fez parar para escrever; as perguntas que não abandonam o nosso pensar; a violência do paradoxo entre o cantar e o matar na vida de um jovem preso. É assim que vamos afirmando uma tese que se produz com pessoas, aquelas que vivem na simplicidade do *ar, água e feijão*, mas que, também, se movimentam no mundo sem saber para que vivem.

Deleuze e Parnet (1998) enfatizam que manter a heterogeneidade envolve falar com, escrever com: com o mundo, com uma porção do mundo, com pessoas. Ao discutirem estas questões, comentam que a objeção de que se estaria se servindo do outro e depois deixando-o de lado implica pensar sobre o que produz uma escrita. Para os autores, não se escreve pelo outro ou do outro, mas daquilo que agencia-mos entre um e outro na tentativa de manter o fluxo de um processo onde a vida prolifera. Esta é nossa direção ao propormos um modo de cartografar e constituir uma tese como um agenciamento coletivo de enunciação, no terceiro capítulo deste projeto.

Falamos com as palavras que nos carregam e as afetamos com

nossa potência para que o movimento que inventa a vida siga seu curso. Que vida? Aquela que, entre as palavras, afirma o compromisso político e ético de que sempre estamos implicados consigo e com o outro, pois a força que constitui um si único e singular opera de modo paradoxal no tempo de todos nós.

Só escrevemos na extremidade do nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa o nosso saber e a nossa ignorância e que faz passar um no outro [...]. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível (Deleuze, 2000a, p. 38).

## Notas:

1 - Lazzarotto, G. D. R. Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: Um diário coletivo e políticas juvenis. Tese de Doutorado em Educação, Orientação professora Dra. Margarete Axt, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

2 - Sob a orientação de Deleuze (2000, p. 240), o ponto de partida da experimentação é a contingência de um encontro, o qual instala “a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar”. Para o autor, quando a representação não dá conta de responder ao que acontece, a diferença invade o pensamento e nos leva a experimentar outros modos de pensar. Nessa perspectiva, para experimentar não basta entregar-se à experiência, é preciso estar atento ao modo como as relações, o tempo e a crítica, afetam o processo de pensar-pesquisar (cf. Deleuze, 2000).

3 - Caderno de Anotações I, de Gislei conversando com Arthur (seis anos), no inverno de 2004.

4 - Seminário Michel Foucault e a Hermenêutica do Sujeito, ministrado pela professora Rosa M. B. Fischer no PPGedu/UFRGS no primeiro semestre de 2005.

5 - Minhas anotações na última folha do livro Diferença e Repetição, de Gilles Deleuze.

6 - Esses conceitos são operados conforme análises de Foucault. O autor destaca que, na cultura helenística e romana, as práticas de si diferem da noção platônica. Em Platão, há uma oposição entre este mundo (aparência) e o outro (essência), a liberação da alma em relação ao corpo e o privilégio do conhecer; ter o cuidado de si e ocupar-se consigo implica em desviar das aparências,

constatar a própria ignorância e buscar o conhecimento de si pela busca das essências. Na cultura helenística e romana, há um deslocamento do que não depende de nós ao que depende de nós na própria imanência do mundo. Não é uma liberação em relação ao corpo, mas uma adequação da relação de si para consigo que se dá através do exercício, da *áskesis*. O conhecer desempenha um papel importante, mas o elemento principal é a prática de si que opera esse conhecer (Foucault, 2004a).

7 - No sentido apresentado por Foucault (2003), a acontecimentalização é uma ruptura das evidências e consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de forças, as estratégias etc., da questão que passa a funcionar como evidência, universalidade, necessidade. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978 (cf. Foucault, 2003).

8 - Foucault, 2004a, p. 383-395.

9 - Ato infracional, conforme descrito nos artigos 103 e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8068/1990). Refere-se a crime ou contravenção penal praticado por sujeitos menores de 18 anos, sendo utilizada a designação “em conflito com a lei” conforme esta legislação.

10 - Uma estagiária de psicologia e uma mestranda, ambas participantes do projeto de extensão do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob minha coordenação.

11 - Cf. Bueno, 2000.

12 - Foucault destaca a Carta 12 de Sêneca, que trata de uma espécie de especulação no pensamento antigo de ter toda a vida não como um longo período de um dia: a manhã é a infância, o meio-dia é a maturidade e a noite é a velhice. Do mesmo modo, um ano é como um período de um dia, incluindo a manhã da primavera e a noite do inverno. Em suma, um dia constitui o modelo de organização do tempo de uma vida, dos diferentes tempos, das diferentes durações que se organizam em uma vida humana (cf. Foucault, 2004a).

13 - Registro de Gislei da conversa com Pedro (5 anos) em 7 dez. 2004, nas páginas iniciais do livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3, de Deleuze e Guattari.

14 - Deleuze (1997) aborda a noção de delírio como uma doença que passa pelos povos, por uma dimensão histórico-mundial, e que se manifesta a cada vez que se constitui uma raça pretensamente pura e dominante. Para o autor, o delírio carrega também uma medida de saúde ao invocar uma raça bastarda que resiste às dominações. Ele critica a noção de delírio constituída como restrita manifestação do indivíduo com interpretações que se concentram na vida familiar e não consideram a produção social do desejo.

## Referências

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BUENO, Silveira. *Minidicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, vol.3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Rio de Janeiro, Editora 34, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. Mesa-redonda de 20 de maio de 1978. In: \_\_\_\_\_. *Estratégias, poder-saber. Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 335-354.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. A escrita de si. (1983). Ética, sexualidade, política. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 144-162.

LAZZAROTTO, G. D. R. *Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: Um diário coletivo e políticas juvenis*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

duação em Educação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2009.



# Pirataria no mar-paisagem da Educação

Ada Beatriz Gallicchio Kroefe

Este artigo consiste em uma cartografia de alguns trajetos de um boneco de pano, o Roberto (pirata), inventado em uma escola municipal de educação infantil na periferia de Porto Alegre, pelos alunos da turma de Jardim B no ano de 2001. Estes trajetos colam-se à literatura e aos acontecimentos, fazendo com que o pirata-arranjamto-maquínico torne-se um personagem conceitual. Os conceitos avizinham-se e se atualizam nas redes de relações de forças, conectando pirata e pirataria a diferentes elementos que os compõem. As trajetórias do Roberto indicam a experimentação de uma não filosofia no sentido de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Seus deslocamentos produzem um exercício de vida, uma experimentação que atribui novos sentidos à pirataria.

## Partida

Navegar é preciso, viver não é preciso...

Ao navegar em direção à educação, conheci o trabalho de uma escola infantil, onde encontrei o pirata Roberto. Fui tomada de afetos e concentrei todos os meus investimentos de pesquisa nesse personagem.

Os alunos do Jardim B, da Escola Municipal Humaitá, inventaram o pirata Roberto a partir do livro *O Capitão Pirata e o Gênio Invisível* de Roberto e Walmor Santos. O pirata com seu livro de registros, seu baú de tesouros e sua garrafa de mensagens atravessou os mares. Em terra firme, deslocou-se para as casas das crianças, traçando mapas capazes de levar cada um a viajar, em suas travessias, para outros planos. A potência criadora das crianças transforma o boneco em intercessor, em personagem conceitual que intercepta, desvia a composição do currículo. O traçado de Roberto, com seu diário – Registros de Roberto –, não é um trabalho pontual, mas uma via de ativação de saberes na elaboração do que formalmente chamamos de conhecimento, *personagem-via* que se constitui como potência de conceito. Aqui, potência de conceito de pirata e pirataria.

### Navegadores-piratas

Poucos são os movimentos que ativam saberes em Registros de Roberto, uma vez que são precedidos por um direcionamento da professora para mensagens e/ou histórias de vida. Frequentemente, o pirata Roberto aparece nas suas visitas como uma figura estética que gera alegria, felicidade, paz e amor no território doméstico. Entretanto, há circunstâncias em que ele provoca linhas de fuga desse território, como potência de fuga da realidade: “E nestes dois dias com a visita de ‘Roberto’ podemos sair um pouco da realidade” (Registros

de Roberto, 10/09/2001)<sup>1</sup>. Nessas ocasiões, o pirata transforma-se em personagem conceitual, traça o devir do conceito, associando-se ao navio, ao tesouro, ao segredo, ao fantasma, ao roubo. Ele navega no mar, provocando o cruzamento de diferentes universos.

O pirata-navio transforma-se em máquina de navegar. Os navios, os barcos, engendram arranjos heterogêneos, coletivos, polifônicos que misturam elementos humanos e não humanos:

“Estranha e imprecisa essa definição do que é um ‘navio feliz’. Acredito que começa pela sua força interior, mas passa sempre pelo espírito das pessoas que trabalham ou vivem nele”. (Klink, 1992, p. 90-91).

“[...] centenas e centenas de histórias, casos, acidentes engraçados, carinho, que demonstravam que nenhum barco se faz sozinho, ou que uma tripulação de um só não é solitária”. (Idem, ibidem, p. 124).

“[...] barcos são seres imprevisíveis que às vezes gostam de inventar problemas ou mudar de rumo sem muitas explicações” (Ibidem, p. 40).

Estas naves combinam traços diagramáticos e intensivos, deslizando em diferentes planos, no mar, no pensamento, na educação. “Alguns navios – e idéias – às vezes são tão fortes que não necessitam de tripulação para cruzar um oceano” (Ibidem, p. 198).

A navegação data de tempos remotos. Os antigos modos de navegação abarcavam estudos dos mecanismos dos ventos e das correntes marítimas. Enquanto arte – prática que envolve conhecimentos –, a navegação consiste em uma máquina acoplada a outras máquinas, ligando rotas comerciais, continentes, investimentos políticos, crenças e mitologias. Esse tipo de navegação produz uma experimentação que instaura um espaço liso em movimentos direcionais, porque produzem linhas. A costa se estria em pontos de referência, sem se impor sobre o mar. Nestes movimentos de navegação, é impossível fixar um ponto no mar.

Nos tempos modernos, a navegação conecta-se aos cortes-fluxos que provocam rupturas com a ordem feudal. Ela consiste em um produto de inventos, instrumentos, técnicas e tecnologias como efeitos do conhecimento científico. Estes inventos possibilitaram o estriamento do mar, marcando posições. Nesses movimentos de cortes-fluxos, ocorre a desterritorialização da costa em direção ao “mar tenebroso”.

O mar é reterritorializado pela ciência, medido pela astronomia e disputado pelo Estado. O desdobramento político resultante da constituição do Estado canaliza novos investimentos e investidas para além das fronteiras europeias. O domínio destas novas regiões e das rotas intercontinentais estabelece ligações econômicas e acúmulo de capital, propiciando transformações radicais no contexto europeu. O triângulo dos escravos entre Europa, África e América; a rota do tabaco, açúcar, rum e algodão, o caminho das especiarias – tantas ligações econômicas entre os continentes – estiveram sempre associadas aos avanços na arte de navegar.

As práticas em regiões desconhecidas fazem da navegação um alargamento das fronteiras do conhecimento bem como uma garantia de novos domínios geográficos e econômicos. A navegação produz uma nova relação com o mundo, desterritorializando a cosmogonia teocêntrica ao assegurar, pelos referentes fundamentados na razão, a sustentação e a autoridade do sujeito do conhecimento.

Os navegadores de então, que guardavam a sete chaves os segredos do cálculo da latitude, em parte como forma de manutenção da autoridade nos navios, podiam calcular em que altura se encontravam, em relação ao equador, e por isso eram capazes de alcançar um determinado ponto geográfico conhecido; mas tinham sérias dificuldades para avaliar o quanto estavam afastados desse ponto em graus de longitude e quando nele chegariam (Klink, 2001, p. 73).

Os navegadores alcançam terras tão distantes, unem continentes e depois regressam com ventos soprando a favor na ida e, simplesmente

te, nunca retornando pelo mesmo caminho. Acompanhando o movimento circular dos anticiclones e aproveitando-se de variações locais e sazonais, o caminho de volta é, às vezes, mais longo, mas existe. A navegação afirma a multiplicidade num exercício inusitado que nunca opera pelo retorno ao Mesmo. Ela cruza o acaso, numa composição de elementos heterogêneos. Nesse sentido, os navegadores são aventureiros. Eles lidam com o desconhecido e o imprevisível. Muitos dos seus trajetos não são preestabelecidos e, quando o são, na maioria das viagens sofrem desvios por diferentes acontecimentos. Acontecimentos climáticos, geográficos, acidentes, epidemias a bordo, descuidos com os instrumentos de navegação, imprecisão nos cálculos de latitudes... Sua cartografia se dá no *acontecendo*. Apesar de amparados pela ciência, através dos instrumentos de navegação, os navegadores desconfiam da certeza produzida pelo conhecimento, desterritorializando-a na passagem para outros planos possíveis.

Os estudos dos ventos e das correntes constituem saberes que atravessam acontecimentos. Estes saberes interceptam fluxos e produzem outros, em novas direções, sentidos, intensidades e velocidades. Fluxos políticos, econômicos e sociais da época que implicam novas maneiras éticas-estéticas-políticas de conceber o mundo.

### **Pirataria**

A pirataria surge nesse contexto, como uma linha de fuga que escapa dos domínios da coroa. Frequentemente, é reconhecida como uma prática característica da Inglaterra, mas a pirataria não se restringe a esse país. Em diferentes épocas e continentes, navios cargueiros de vários países viveram – e vivem – sob a ameaça de ataques de saqueadores armados que agem em alto-mar: os piratas.

Os piratas desterritorializam os navegadores, capturando os navios, avizinhandose com outros componentes, adquirindo consistência. O devir *currículo-nômade* possui traços dos navegadores que

disparam práticas de abandono da terra firme para singrar em outros mundos. Esses traços ligam-se aos piratas quando, por assaltos, fogem do planejado em efêmeros movimentos que tendem a se reterritorializar no conhecimento e nos conteúdos do *currículo-programa*. Nos Registros de Roberto (06/09/2001), o conceito de pirata aparece conectado a “uma pessoa famosa que andou em diversos mares, assaltou vários navios e castelos em busca de ouro, joias”.

A pirataria consiste em desvios sujeitos a inúmeras forças que modificam os trajetos marítimos: forças das velocidades e lentidões dos ventos, forças das marés e das correntes, forças da Inquisição preconizada pela coroa espanhola, que dominava econômica e politicamente o mundo; além das forças decorrentes de todos os perigos que se corre em territórios inimigos. A emergência da pirataria ocupa uma lacuna nas relações de forças e poderes entre Estados modernos que disputam, com bases científicas, terras e domínios no além-mar.

As práticas de pirataria são capturadas pelas forças da coroa britânica que passa a incentivar atos de agressão às possessões ultramarinas. Simultaneamente, cria instituições como as *Piracy Commissions*, com a finalidade de condenar o apoio e a proteção aos piratas por outros receptadores, mercadores ou cidades da costa britânica, que interceptassem a exclusividade dos ganhos oficiais da coroa sobre percentuais nos saques e pilhagens. A função dos trajetos dos piratas é demarcar a latitude do desconhecido e do conhecido, delinear, com precisão, suas costas e terras maiores, indicando nos mapas o ponto exato dos portos, baías, cidades, entrepostos e vilarejos. “[...] para detectar erros na localização de portos ou costas não há outro sistema senão a experiência. Primeiro, os marujos nos informam os desvios” (Bosch, 2001, p. 39). Nesses trajetos, também conhecem como os povos são governados e as mercadorias que as terras oferecem ou necessitam, as coisas que têm ou de que mais sentem falta. Dessa forma, os piratas transformam-se em pesquisadores.

Uma das potências de desterritorialização pelas práticas de pira-

taria consiste na reversão do conhecimento quando institui o devir-pirata. Esse devir pode possibilitar o atravessamento das fronteiras disciplinares, criando novas posturas que roubam o conhecimento, ativando a circulação de ideias e de saberes.

Na primeira obra localizaremos as cidades, as cordilheiras, os rios e os mares conhecidos. Isto é, somente aquilo que seja certo, que nos tenham comprovado com segurança. Na segunda obra, colocaremos tudo o que tivermos aprendido, seja verdadeiro ou falso. Toparemos com muitas lendas e fantasias, e não é preciso dizer que cometeremos muitos erros. Mas deixaremos uma compilação única do saber humano. Os navegadores e mestres de amanhã se encarregarão de separar o autêntico do imaginado (Bosch, 2001, p. 57).

O devir-pirata institui diferentes modos de perceber e interagir com os acontecimentos. Ávido pela pesquisa e pela transversalização de saberes, lança-se em busca de novos mundos, atento às singularidades e aos elementos não humanos e humanos que compõem universos inusitados, imprevisíveis e desconhecidos.

[...] No Atlas Real, as inscrições e miniaturas apareciam espaçadas, porque tínhamos conservado apenas as ilustrações que acreditávamos corresponder à realidade. Era uma autêntica cartografia. No Proibido, além dos dados confiáveis, havíamos incorporado grandes novidades, terras desconhecidas e meras suposições [...] condensar o mundo num único mapa, por mais magnífico que fosse, era impossível (Idem, ibidem, p. 117).

A pirataria incita práticas de busca, de pesquisa, disparada pela curiosidade, positivando o roubo e a pilhagem. São práticas que encarnam um currículo-nômade. O devir-pirata do currículo desencadeia ações conectadas à curiosidade das crianças. Elas questionam, buscam e experimentam. Na Escola Municipal Infantil Humaitá, por ocasião da Festa Junina, surge o interesse pela comida dos piratas. Um dos livros utilizados pela professora mostra alguns alimentos que

fazem parte da dieta deles, contendo uma receita das bolachas à base de farinha e água (cf. Spencer, 1998). Este alimento é preparado e saboreado pela turma. As crianças mergulham num devir-pirata que se alimenta, confeccionando suas bolachas e provando sua consistência. Elas separam uma porção para observar a sua durabilidade.

O conceito de pirataria apresenta diversos elementos que são enfatizados conforme variações espaço-temporais e investimentos políticos, atribuindo variadas dimensões éticas e estéticas aos piratas. Enquanto conceito, o pirata produz-se inseparavelmente dos acontecimentos, ou seja, ele se transforma conforme os acontecimentos.

Uma mutação da pirataria ocorre pela sua absorção como ação estratégica de um Estado-nação. Ao mesmo tempo em que a pirataria consiste em uma linha de fuga que alarga as fronteiras e dilui os limites e os acordos oficiais do colonialismo, ela se reterritorializa em uma empresa que corrobora para o acúmulo de capital e para o fortalecimento do Estado. Reconhecido como pagador de impostos, o pirata passa a ser chamado de soldado.

Pirata é alguém que, em tempos de paz ou suspensão de hostilidades entre principados, pilha, rouba e tira proveito de navios vindo de países sem conflito com o seu. Também são considerados piratas todos os empreendedores desonestos que traficam e colhem, pilhando inocentes sem licença ou aprovação de seus príncipes. Já na Inglaterra, os *Piratas da Rainha* atuam nas guerras e, toda a guerra, por princípio, implica assaltar navios de países inimigos. Muitos povos acusam de piratas aqueles que cobram resgate pelos barcos capturados ou pela vida de alguém importante reconhecido a bordo. A cobrança de resgate por navios apreendidos pela força do canhão, porém, é uma atitude considerada honrosa e proveitosa para os presos que podem comprar de volta a liberdade e a embarcação. Considerada traiçoeira é a detenção de surpresa de navios ingleses em portos espanhóis, condenando metade da tripulação aos Tribunais da Santa Inquisição.

A traição liga-se ao imprevisível. As reações dos piratas escapam às condutas previstas. Eles borram a verdade, tornam as informações inseguras, criam novas estratégias que desestabilizam quem busca controlá-los. As embarcações-piratas são traiçoeiras, chamadas de navios-fantasmas, já que surgem inesperadamente. O navio-fantasma é o não identificável que transita e utiliza o mar, positivando os obstáculos geográficos e/ou climáticos. Ele transforma rochedos, névoas, brumas, nuvens, correntes, ventos em elementos facilitadores de seus investimentos, empreendendo ações surpreendentes, acontecimentos inusitados.

O fantasma-acontecimento é inseparável do lance de dados [...] se distingue do estado de coisas correspondente, real ou possível. O fantasma não representa uma ação nem uma paixão, mas um resultado de ação e de paixão, isto é, um puro acontecimento. [...] é um fenômeno de superfície, muito mais um fenômeno que se forma em um certo momento no desenvolvimento das superfícies (Deleuze, 1998, p. 217-223).

A perseguição do navio inglês pela embarcação americana no Pacífico, relatada por Melville (1989), afirma a transformação do inimigo em fantasma, já que escapa ao reconhecimento e ao controle, deslizando, imprevisivelmente, nas águas entre as Ilhas Encantadas.

[...] o navio retido pela calmaria foi repentinamente movimentado por uma forte corrente em direção de Roc e ele [capitão do Essex] percebeu, então, uma estranha vela que, vítima dos sortilégios reinantes nestas paragens, parecia se dobrar sob o vento violento, enquanto que o Essex ficava sem movimento como que enfeitiçado [...]. Este navio enigmático, americano de manhã e inglês à tarde – todas as velas desfraldadas por uma calmaria – não apareceu jamais. Um navio encantado, sem dúvida alguma. Pelo menos é o que julgaram os marujos que fizeram as manobras do navio [Essex] (Melville, 1989, p. 93-94).

As diferentes caveiras utilizadas nas bandeiras das embarcações

-piratas visam marcar a presença e a possibilidade da morte. Elas consistem em afectos, cujos efeitos implicam a produção do medo, como uma diminuição de potência. Este afecto é ignorado nos Registros de Roberto, desterritorializando o pirata em portador da paz, do bem e de poderes divinos.

O conceito de pirata conecta-se ao segredo. Nos Registros (21/07/2001), o segredo do pirata encontra-se armazenado na garrafa, abrindo inúmeras possibilidades de acontecimentos: “[...] ele já estava lá em casa com a garrafa na mão e minha mãe falou vai dar uma volta com ele na cancha do colégio e leve os cachorros para brincar com ele e volte 6h. Porque o segredo da garrafa será desvendado quando a rolha cair”. O devir pirata-segredo consiste no domínio de um tipo de informação. Esta permite a seu detentor marcar a latitude, assinalando um ponto de localização no mar. O segredo confere ao pirata uma posição privilegiada, merecendo o reconhecimento e a autoridade frente aos seus marujos. Os piratas sem pátria, desviadores de impostos, fugitivos da justiça, têm seus trajetos e esconderijos, estratégias de ataque e diários de bordo secretos. Somente os letrados autorizados possuem acesso a estes registros. Para os piratas, o segredo abriga as linhas de fuga, enquanto que para os navegadores o cálculo da latitude – guardado a sete chaves – constitui-se em um saber que garante poder sobre a tripulação e sobre os rumos da viagem.

O bom marinheiro, em situações limite, deve assumir o controle da situação por conta própria e tomar decisões, sem esperar pelas ordens do mestre. O currículo-nômade produz-se nos acidentes, desorganizando as hierarquias instituídas em sala de aula. Nesse devir do currículo, a autoridade da professora desaparece, misturando-se aos saberes e às percepções das crianças-piratas que incitam novos problemas e experimentações em devires.

Novas relações de forças se estabelecem, fazendo o território-terra desterritorializar-se em mar. Nesse movimento de desterritorialização da terra, produz-se um devir-mar em que se modificam os com-

ponentes, desfazem-se hierarquias e geram-se outras, constituem-se novos saberes. O mar, superfície de novos acontecimentos capturados por novas percepções, afeições e concepções, reterritorializa a terra em navio.

Os piratas não frequentam a escola, mesmo os filhos de navegadores aristocratas. Estes são educados por tutores particulares e orientados, desde a infância, a dar continuidade à tradição naval da família. O universo da pirataria conta, predominantemente, com a presença dos homens, mas também acolhe algumas mulheres.

As Corsárias são mulheres hábeis na manobra marinha, no governo das tripulações bestiais e na perseguição e saqueio de navios de alto bordo. Mary Read disse uma vez que a profissão de pirata não era para qualquer um e que para exercê-la com dignidade era preciso ser um homem de coragem, como ela. A Viúva Ching foi a mais aventureira e de vida mais longa, uma pirata que operou nas águas da Ásia (Borges, 1989, p. 14-19).

As mulheres-piratas desterritorializam as condições impostas pelo gênero, rompendo com os padrões morais de sua época e com as condutas determinadas. Elas escapam de casamentos indesejados, fogem com amantes ou substituem seus maridos mortos. Muitas são criadas como meninos, travestem-se de homens para obter benefícios que a condição feminina não permite.

Ao penetrar no território pirata, os disfarces masculinos são abandonados. A inserção nesta nova ordem hierárquica não é determinada pelo gênero, mas pelo domínio de códigos, valores e atitudes que ordenam este modo de vida. Estas mulheres comandam frotas de marinheiros e piratas, navegam, combatem, saqueiam, resistem a seus inimigos e se arriscam com seus pares. Quando capturadas, são submetidas indistintamente às punições destinadas aos piratas. As mais famosas têm o mesmo destino: a força.

No século 18, com o crescente envolvimento da Inglaterra no co-

mércio internacional, ocorre uma desativação da pirataria, determinando o fim do *privateers* ou *Piratas da Rainha*. Os assaltos, pilhagens e saques de navios e as possessões ultramarinas de países em conflito com a coroa britânica são proibidos. A pirataria colabora com a instituição da supremacia inglesa sobre o mundo. Esta nova posição desloca os interesses e investimentos britânicos, fazendo com que a pirataria se torne um obstáculo e uma ameaça a seus domínios, já que expõe suas conquistas políticas e econômicas.

Ocorrem inúmeras transformações decorrentes do acúmulo de riquezas. Elas articulam tempo e capital. O tempo-medida torna-se condição de produção e lucro. É um tempo cronométrico que mede e orienta o trabalho. Este tempo também interfere nas condições de conhecimento, especialmente o conhecimento marítimo, uma vez que os instrumentos utilizados para os cálculos de posição no mar necessitam de noção de tempo-medida para precisar as distâncias. A invenção de um novo equipamento - o cronômetro marítimo - permite definir a longitude, transformando o tempo em medida da distância baseada na regularidade da hora, dos minutos e dos segundos. O Globo Terrestre passa a ser quadriculado em coordenadas extensivas.

Os piratas deslocam-se e se atualizam paulatinamente. Hoje, navegando também nas ondas de rádio e da *internet*, a pirataria se mantém como uma prática presente no mercado internacional. Novas linhas de fuga se instituem e são capturadas. A pirataria, como produto-produção e o próprio produzir do processo de acúmulo de capital, sofre mutações, adquirindo novas significações. Essas mutações coincidem com as transformações do capitalismo. O capitalismo é uma produção imanente ao mundo que, para se reproduzir, expande seus limites e fronteiras, gerando linhas de fuga que são capturadas em movimentos de reterritorialização. Atualmente, “no capitalismo só uma coisa é universal, o mercado. Não existe Estado universal, justamente porque existe um mercado universal cujas sedes são os Estados, as Bolsas” (Deleuze, 1996, p. 213).

A pirataria compõe este maquinismo nos movimentos do capital. Ela emerge nos tensionamentos produzidos pelo mercado, numa redistribuição desordenada do lucro, em lacunas geradas pelos Estados. A pirataria se coloca ora como máquina de guerra, ora como máquina burocrática. As práticas atuais surgem entre as fronteiras do mercado formal e informal, remetendo-se a uma ampla extensão de produtos falsificados: relógios, perfumes, óculos, peças de automóveis, gasolina, tintas de impressora, programas de computador, brinquedos, CDs, rádios, aparelhos eletrônicos, roupas, etc.

Hoje, a pirataria não se restringe à condição humana, passando igualmente a caracterizar produtos. Ela não consiste mais em uma forma de apropriação de mercadorias, mas no reconhecimento e na garantia da qualidade relacionada à marca registrada como original. Assim, a pirataria passa da apropriação para o registro. Os objetos são valorizados pela sobrecodificação da marca que distingue o verdadeiro (original) do falso (cópia).

A pirataria é esquadrinhada pelos meios de comunicação como um tipo de roubo da “criatividade alheia”, pressupondo o original como criativo e a cópia como imitação degradada. Nesse sentido, a pirataria é entendida como um obstáculo à criação, porque escapa dos padrões determinados pelos registros de patentes.

A pirataria produz uma desterritorialização na medida em que rompe com os domínios dos monopólios que instituem o original como o primeiro registro regularmente legalizado. Ela é criadora por produzir outra cadeia hierárquica de distribuição e fiscalização dos ganhos, escapando do controle oficial; porém, não abandona o modelo instituído pelo registro, garantindo a sua reprodução pela associação ao padrão largamente propagado.

As práticas piratas, ainda hoje, mantêm uma estreita relação com a arrecadação estatal. Elas inventam novos meios de burlar a cobrança de impostos, sendo, por isso, apontadas como “crime”, um “mal so-

cial” que prejudica a todos. Enquanto bem comum, o Estado conserva, nos registros discursivos, as suas características e funções modernas. Esta máquina tem um importante papel de defesa da propriedade, garantindo o poder político pelo recolhimento e distribuição de riquezas, pela inclusão social, através do trabalho formal como sinal de cidadania e participação.

Ao escapar do controle estatal, configurando uma máquina de guerra, a pirataria indica a expansão do capitalismo mundial integrado e a fragilidade dos Estados-nações. Os trajetos da pirataria marcam a desordenação das fronteiras nacionais e a imensa dificuldade de controle pelas máquinas estatais. As fronteiras geopolíticas são diluídas pelo trânsito territorial como formas de resistência. Desse modo, a pirataria ganha as ruas e o cotidiano das cidades, respondendo ao desemprego. Esta produz outra rede de distribuição de renda que rompe com as determinações acordadas internacionalmente.

No cotidiano das cidades, os piratas de rua alimentam uma rede rizomática que é legitimada pelas práticas micropolíticas, uma vez que borram as fronteiras hierárquicas de distinções de classes sociais quando ampliam o acesso a produtos como bens distintivos e demarcadores das posições sociais. Daí, a ênfase que o discurso oficial atribui à pirataria como prática criminosa que deve ser identificada e denunciada pelos cidadãos. A prática da pirataria não rompe com a lógica de consumo, quando reforça a aquisição do objeto-mercadoria como um código que produz um efeito de ascensão social.

Como desdobramento da reprodução do capital, a pirataria passa a ameaçar as grandes empresas, desviando os seus lucros e produzindo uma associação entre empresas e Estado que reativa esta máquina burocrática como um prolongamento do capital. As multinacionais exigem que o Estado atue como órgão fiscalizador, redefinindo criteriosamente as fronteiras nacionais.

O conceito de pirataria estende a noção de propriedade para o

campo intelectual, reafirmando o conhecimento como posse exclusiva do autor. O conhecimento, a ideia, a produção artística são considerados bens cuja circulação encontra-se condicionada a termos contratuais de venda e determinações de mercado. A noção de roubo expressa nos *piratas-parasitas*. Ela reduz a criação intelectual a um autor-sujeito com a finalidade de cristalizar a circulação de ideias em um único vetor de produção, seguindo os modelos platônicos.

A pirataria faz os objetos circularem, diluindo o sujeito da autoria. Utiliza-se das tecnologias para criar uma nova rede de poder que não reforça os mecanismos institucionalizados. Todavia, alguns destes mecanismos são utilizados e direcionados a um modelo de distribuição e consumo paralelo ao determinado pelas máquinas burocráticas. Nas relações capilares, agentes da máquina de Estado acionam mecanismos legais ao reproduzir um tipo de fiscalização ligada à economia informal. Novos piratas surgem e se disseminam nas ruas em reação frente à crescente concentração de renda que se impõe mundialmente.

Num universo ondulatório composto pelos meios midiáticos e informatizados, com frequências e velocidades orientadas para um maior desempenho e melhores resultados, a pirataria intercepta a comunicação, decodifica e descodifica senhas, disseminando vírus que desviam programas e barram o controle contínuo – os *controlatos*. Na concorrência com o mercado formal, a pirataria acompanha a velocidade vertiginosa das inovações tecnológicas. Como uma empresa, ela contrapõe-se à fábrica. Esta sociedade anônima alastra-se como um gás – *alma gás* –, penetrando nas relações de mercado (cf. Deleuze, 1996). Concomitantemente, sua prática desvia os lucros, afetando a eficácia e a produtividade, e se reterritorializa pela geração de necessidades de serviços especializados para a recuperação dos sistemas.

A identificação de um *hacker* implica em sua punição, assim como o reconhecimento de programas-piratas implica na apreensão, na destruição de equipamentos e na interdição dos envolvidos no delito. A ameaça não se restringe ao controle dos lucros, visto que viabiliza a

produção de novos fluxos de comunicação e de circulação de saberes em sistemas abertos.

Os piratas contemporâneos estabelecem uma ética que rompe com os contratos, tanto nas relações entre os produtores e os usuários da pirataria como nas relações entre as nações. Muitas propagandas veiculadas pelo discurso oficial – governos e empresas – utilizam-se dos argumentos de que, ao consumir produtos piratas, as pessoas ficam completamente desprotegidas, pois as empresas-piratas não respeitam a legislação de defesa do consumidor, não têm controle de qualidade, não oferecem garantia e assistência técnica. Afirmam que um consumidor inteligente não compra produtos piratas. As campanhas voltadas para a venda de produtos deslocaram seus discursos. O tom intimidatório que classifica a pirataria como crime passa a ter um cunho de responsabilização, ou seja, a população que consome produtos piratas está incentivando o crime organizado. O Estado considera a prática da pirataria ousada e criativa, mas perigosa por remeter-se ao terror e a organizações clandestinas.

Os traços diagramáticos que atravessam os investimentos estatais, as máquinas jurídicas, policiais e comunicacionais, conferem à pirataria um único vetor, qualificando-a como crime e violência. Esses traços são capturados e inseridos no *devoir-programa* do currículo, aderindo ao projeto institucional da rede municipal de ensino: Ação Contra a Violência na Escola.

A prática da pirataria gera também linhas de fuga quando rompe com o lucro e com o mercado. Ela ocorre entre ações governamentais e ações criminosas, escapando de ambas. Na reportagem veiculada na revista *Superinteressante*, são apresentados fragmentos da obra *Piratas no Fim do Mundo*, de Denis Russo Burgiermam, demonstrando que a pirataria ainda acontece, também, no mar. O navio *Sea Shepherd*, construído para pescar no Ártico, foi transformado em caçador de baleeiros. Esse navio possui uma enorme caveira-pirata pintada no convés e, a cada baleeiro afundado, são pintadas, numa parede do

convés, bandeirinhas que simbolizam uma vitória. Bandeiras-piratas – com a caveira e dois ossos cruzados. Cada uma delas é um troféu, um deles ganhou há 23 anos. Seu capitão, Paul Watson, ex-militante do Greenpeace, organização da qual era diretor e um dos fundadores, caça navios que violam a regulamentação pesqueira, desrespeitando as normas internacionais de conservação das baleias. Estes navios baleeiros matam qualquer espécie, até aquelas em extinção, sem restrições a fêmeas grávidas e filhotes. Eles possuem bandeiras de vários países tremulando em seus mastros como uma estratégia de escapar das fiscalizações. Desse modo, para a caça de baleias o mar não tem fronteiras políticas. Quando a polícia de um país aperta o cerco, seus donos registram o navio em outro. São navios-fantasmas porque não são localizados, já que não usam o rádio e jamais anunciam seu destino quando deixam o porto. O navio-pirata é um caçador de baleeiros, tornando-se um instrumento para salvar baleias. Nos seus ataques, é proibida a morte da tripulação. Seu comandante já foi alvo de inúmeros processos de conspiração por ter afundado navios transgressores. Esta prática desterritorializa simultaneamente o Estado e o mercado, sendo considerada conspiratória porque barra o lucro quando destrói a propriedade. Ela consiste em uma ação que desvincula a vida do capital. Ironicamente, esta luta ecológica é considerada conspiração, pirataria.

O devir pirata-tesouro aparece em diferentes registros. O tesouro, objetivo das ações-piratas, modifica-se de acordo com as políticas econômicas de cada época. Ele consiste em um traço de um rosto. Durante as conquistas ultramarinas, a supremacia de um Estado-nação é indicada por uma política mercantilista que se baseia na quantidade de metais acumulados. Assim, o tesouro compreende ouro e joias, sendo alvo da pirataria. No capitalismo atual, a pirataria visa à diversificação de produtos em um mercado paralelo que captura o consumidor, deslocando a noção de tesouro.

A presença do Roberto é assinalada pela possibilidade de “[...]”

viajar num navio com um baú cheio de ouro [...]” (Registros de Roberto, 11/09/2001). Nos Registros de Roberto, o tesouro é ressignificado pela prosperidade material, indicando um componente da felicidade. Os Piratas do Jardim B desterritorializam o tesouro da equivalência material, reterritorializando-o em respeito. A turma fez o desenho do baú do pirata, onde foram coladas as seguintes “palavras de respeito”, desenhadas pela professora: *com licença, por favor, obrigada e desculpa*. No desenho, a tampa do baú está entreaberta, para que novas palavras de respeito sejam anexadas. Este baú é considerado como “O Tesouro do Jardim B”, devido a uma discussão na aula, quando o respeito pelas pessoas, pelas coisas e pelos animais foi considerado um tesouro. Nesse sentido, o tesouro é conectado aos traços diagramáticos da educação.

Os piratas tornam-se personagens literários principalmente no romantismo. O herói do romance “não encontra seu lugar a não ser cercado de uma humanidade grosseira, atirada nas cavernas de contrabandistas, embriagada de *brandy*, cansada de carnificina” (Corbin, 1989, p. 243-248). O corsário literário e seu desejo de liberdade têm como território o mar, sua permanência em terra firme marca os intervalos de suas navegações. Eles são enigmáticos e ávidos, personagens que se apresentam em todos os mestres do romance marítimo ocidental: Victor Hugo, Byron, Balzac, Defoe, George Sand, Baculard d’Arnaud, Eugène Sue, Fenimore Cooper, Joseph Conrad, entre outros.

O herói vive no limiar da multidão ordenada e uniforme, de onde recolhe sua denúncia e crítica. Ele está na fronteira entre o indivíduo e a multidão. Nesse sentido, é marginal, boêmio e conspirador, rebatendo nos traços constitutivos da representação romântica dos piratas. Para os românticos, o herói caracteriza-se pela “renúncia e dedicação” (Benjamin, 1991, p. 98). A renúncia se dá frente à paixão, numa emoção intensa que marca a irracionalidade. Os valores presentes no romantismo destacam “a subjetividade do indivíduo, desenvolvimento da riqueza do ego em toda a profundidade e complexidade de sua

afetividade, mas também, em toda a liberdade do imaginário” (Lowy; Sayre, 1995, p. 45).

É na abordagem romântica de delimitação da subjetividade que se encontra uma das formas de resistência à reificação. O novo e a revolta assinalam a exaltação do ego do indivíduo, fazendo do herói um sujeito, ao mesmo tempo marginalizado e glorificado. Tornando o herói segregado porém especial, alguns românticos

glorificam o seu próprio isolamento e o ego do artista ou do indivíduo privilegiado – o indivíduo como herói. Separado da comunidade real onde vive por causa da sua incapacidade de se integrar em uma coletividade “alienada” [...] o indivíduo mal adaptado transforma, por vezes, uma obrigação em uma ocasião de mérito e celebra sua independência altaneira, sua carência de vínculos humanos (Idem, ibidem, p. 46).

A postura do herói romântico atribui novos elementos e contornos à concepção de liberdade: de escolha, de expressão, de imprensa, de arte sob todas as formas, de consciência, filosófica e científica, política e civil, de associação e de reunião (cf. Winok, 2001). A concepção e o conceito de liberdade transbordam as fronteiras nacionais, conferindo ao romantismo um aspecto universal que tende a abandonar a valorização do nacionalismo.

A condição de marginal, segregado, resistente e livre, mescla herói e pirata. Nessa relação, o pirata desterritorializa o traço nacionalista do movimento literário, já que, no mar, desfaz a noção de terra-pátria, território político. Porém, ele é capturado pela liberdade como valor ligado à delimitação do sujeito dotado de conflitos e emoções. Assim, a pirataria transita no plano de composição com figuras estéticas e personagens literários que ressurgem no cinema, nos desenhos e nas histórias infantis.

Os piratas continuam sem pátria, agora também singrando em novas ondas. Eles desestabilizam a maior economia mundial, desenham

um novo mapa do mercado internacional e, possivelmente, pirateiam alguns currículos pelo mundo.

## **Mar-paisagem**

O plano de consistência, que confere à educação uma função diagramática, ora pode ser de rostidade – “que irá rebater os fluxos de significâncias e subjetivações, sobre os nós de arborescência” –, ora opera uma desrostificação, desfazendo os estratos, atravessando os muros de significância e os buracos de subjetividade. A desrostificação abate as árvores em prol dos rizomas, conduzindo os fluxos em linhas de desterritorialização, de fuga criadora (cf. Deleuze; Guattari, 1996a). É uma fuga que desterritorializa a educação e o currículo. Currículo nômade dele mesmo.

Quando consiste numa superfície de desterritorialização, o mar desmancha as fronteiras e os limites. Ele se torna paisagem. Criar traços de paisageidade é desfazer o rosto, “atravessar o muro do significante, sair do buraco negro da subjetividade”, traçar linhas de fuga, deixar de ser território. É preciso procurar os buracos-negros, os muros brancos, conhecer os rostos para desfazê-los (cf. Deleuze; Guattari, 1996a). O pirata, sem rumo, ficando à deriva, sem o porto-seguro da educação, desfaz a política da Escola Cidadã. Ele desliza para o mar sem fim, mar-paisagem da educação.

O mar como espaço liso, corpo sem órgãos, desvia, corre entre o organismo e a organização. Nele, ocorre o abandono do humano, onde piratas, seres desconhecidos, monstros, forças, ventos, tempestades se compõem e ocupam-no. “[...] A paisagem [é] anterior ao homem, na ausência do homem” (cf. Deleuze; Guattari, 1996b, p. 219). Para chegar à paisagem “devemos sacrificar tanto quanto possível toda a determinação temporal, espacial, objetiva [...] na paisagem deixamos de ser seres históricos, isto é, seres eles mesmos observáveis”.

(Idem, *ibidem*, p. 220).

A paisagem traça um plano de possibilidades, de potência, de criação, de devires. Nesta superfície, novas percepções são disparadas pelos devires. Neles, extraem-se perceptos das percepções. “A paisagem vê” (idem, p. 219). O homem dilui-se na paisagem e conecta-se a baleias, tubarões, dourados, ventos, gaivotas... Estas relações geram afectos e ativam conceitos. “Os afectos são precisamente estes devires não-humanos do homem como as paisagens não-humanas da natureza”. (Idem, p. 220). A presença do homem torna-se um componente estranho no mar. Ela provoca surpresa em um devir-gaivota.

Lutando contra as ondas para manter o rumo que desejava e prestando atenção para não levar um golpe dos remos no peito, quase não percebi uma gaivota estranha, pairada no céu, me acompanhando em cada movimento. O que faria ali em cima, me observando com tanta precisão? Que vista fantástica deveria ter, poucos metros acima, e um horizonte tão maior que o meu. Totalmente negra e muito maior do que todas que já vira. Era linda. Não movia um milímetro sequer da ponta das asas. Simplesmente se sustentava no vento. Imaginei-me visto de cima. O que pensaria uma ave tão perfeita ao encontrar tão estranho e desajeitado ser sobre as ondas, debatendo-se com as asas dentro da água? De fato, diante de formas tão finas e aerodinâmicas, de um conjunto tão harmonioso de equilíbrio e movimento, nada poderia parecer tão inadequado e impróprio para cruzar o oceano que um ser humano movido pela força de seus braços e arrastando um par de madeiras na água (Klink, 2001, p. 198).

Melville produz perceptos oceânicos: “É Ahab que tem percepções do mar, mas só as tem porque entrou numa relação com Moby Dick que o faz tornar-se baleia” (Deleuze; Guattari, 1996b, p. 152-153).

O devir-baleia é experimentado por Klink (2001, p. 162) quando

ao entrar para anotar a altura no caderninho preto, uma sombra escura apareceu ao lado e, tranqüila, aflorou tão perto e tão impressionante que não pude me mover. De

emoção. De beleza. De mágica força. Desfilando o seu corpo cinzento cheio de manchas e marcas, e um olhar caído e sonolento, ao alcance de um braço, percebi que o ponto branco refletido em seu olho era o casco do meu barco, a “lâmpada flutuante” onde eu vivia.

Nos movimentos do mar, ações e forças compõem e se decompõem, ocupando sua superfície. Nela surgem as ondas, produzidas entre o vento e a água: devires vento-água, vento-som, vento-cães, vento-onda.

O vento faz-se massa e torna-se vento outra vez. Os ventos combatem esmagando e defendem-se, esvaindo-se. Quem depara com eles só pode lançar mão de expedientes. [...] Quantos cadáveres debaixo destas dobras sem fundo! Os ventos empurram sem piedade a grande massa obscura e amarga. [...] Cometem coisas que parecem crimes. Não se sabe sobre quem atiram eles os punhados brancos de espuma. [...] Os ventos correm, voam, abatem-se, revivem, pairam, assoviam, rugem, riem: frenéticos, lascivos, desvairados, tomam conta da vaga irascível. Têm harmonia esses berradores. Tornam sonoro todo o céu. Sopram nas nuvens como um metal; embocam um espaço, e cantam no infinito, com todas as vozes amalgamadas dos clarins, buzinas e trombetas, uma espécie de tangeres prometeanos. [...] São os donos das matilhas. Divertem-se. Fazem ladrar as ondas, que são os seus cães, contra as rochas. [...] A água é flexível porque é incompressível. Resvala debaixo do esforço. Apertada por um lado, escapa por outro. É assim que a água faz a onda. A vaga é a sua liberdade (Hugo, 2003, p. 258-260).

As ondas adquirem nomes próprios. Elas povoam o mar. Quando deslizam nesta superfície, entre as relações de forças e os estados da água, os navegadores produzem conceitos, ativam saberes, inventam nomes próprios que escapam do conhecimento. O conceito é uma heterogênese, ato do pensamento que adquire consistência, assinalando multiplicidades:

[...] entre discussões e mal-entendidos com as ondas, passei a conviver suportavelmente com seus humores. Senti

que não deveriam ser xingadas quando me enfurecia, pois sempre respondiam à altura. Desse forçado relacionamento surgiu, no meu diário, uma não muito ortodoxa classificação para as ondas [...] As “madames” eram ondas imensas, de crista e colares formados por uma espuma branca, mas que, com toda a pompa não faziam mal nenhum. As “fresquinhas” não eram grandes, mas passavam chamando a atenção e se sobressaíam bem. As “cuspideiras” eram ondas sempre pequenas, porém, mal-intencionadas. As mais irritantes, pois me molhavam a todo instante e não deixavam as roupas secar no varal instalado na antena. As “comadres” pareciam amigas, mas nem sempre eram de confiança, acertavam o barco por trás. E havia ainda as “perdidas”, que chegavam sempre com o mar agitado, atacando por todos os lados, tornando difícil o controle do leme. Mas as piores de todas, imensas e traiçoeiras, eram as “madrastas”, que podiam alcançar nove metros e me deixavam desprotegido e vulnerável. Foi numa reunião de “madrastas” que eu capotei no início da viagem (Klink, 2001, p. 65).

Na paisagem, os limites do mar e do céu borram-se e se desfazem. A linha do horizonte é mutante e imprecisa. Ela é movimento. Os navegadores procuram fixá-la para marcar seus deslocamentos. Entretanto, esta linha provoca novas percepções e perceptos. O céu e o mar se misturam formando uma zona de imprecisão, de indiscernibilidade: “[...] nenhuma idéia da linha do horizonte. Sempre a mesma zona indefinida de fusão entre o céu e o mar. A cada novo dia desses de neblina e neve, eu voltava a pensar nos homens que um dia andaram por aqui, descobrindo terras onde só havia gelo, navegando por astros que nunca se mostravam, apoiados num horizonte tão incerto” (Klink, 2000, p. 65). A paisagem torna-se invisível “porque quanto mais a conquistamos, mais nela nos perdemos” (Deleuze; Guattari, 1996b, p. 220).

Nessa paisagem, a imprecisão e o descontrole anunciam as fragilidades dos limites do conhecimento, da realidade e da verdade. Quando escreve sobre as *Ilhas Encantadas*, Melville (1989, p. 61) marca a incerteza e a desterritorialização da terra firme no mar:

Estas ilhas que algumas vezes se mostram ao olhar /  
Não são nem solo firme, nem substância fixa / Mas terras  
desgarradas entre muitas águas / E aqui e lá correndo: Ilhas  
Vagabundas. / Lentamente elas se transformam / Num ris-  
co inacreditável e mortal infortúnio/ Porque aquele que po-  
sou o pé / Sobre sua margem enganosa / Erra para sempre  
na insegurança.

Um espaço liso se constitui no movimento do pensamento: “fazei um esforço de imaginação para dar a elas [cinzas] a grandiosidade de montanhas e ver no terreno uma planície marinha; tereis, então, uma idéia certa do aspecto geral das Encantadas ou Ilhas Encantadas [...]” (Melville, 1989, p. 62). Neste espaço, a humanidade dilui-se. Ilhas que apagam vestígios humanos e recusam-se a serem habitadas pelo homem: “Aí vivem apenas alguns répteis, tartarugas, lagartos, aranhas gigantes, serpentes, e a singular anomalia da excêntrica natureza: o iguana” (idem, *ibidem*, p. 63). São ilhas moventes, cuja localização incerta, provocada por ventos e correntes, produz sua duplicação no mar:

Estes elementos, assim como os ventos suaves e variáveis, trouxeram muitas diferenças nos cálculos dos navegadores, que acreditaram por muito tempo na existência de dois grupos distintos de ilhas separadas por uma dezena de milhas. Tal era a opinião de seus primeiros visitantes: os bucaneiros; e, até 1750, os mapas desta região do Pacífico ratificaram esta estranha ilusão: a localização aparentemente flutuante e irreal das ilhas foi, sem dúvida, uma das razões que levaram os espanhóis a batizá-las de Encantadas ou Arquipélago Encantado (*ibidem*, p. 105).

No mar é impossível fixar-se, mesmo quando o movimento e as velocidades diminuem os graus de intensidade, assumindo a densidade da calmaria ou das águas que se solidificam em gelo. “O meu caminho não seria de forma alguma o mesmo que havia feito até aqui. E, embora prisioneiro do gelo por meses ainda, o Paratii, internamente, já navegava em alta velocidade, em outra direção” (Klink, 1992, p.

105).

O mar é invadido pelo deserto. Os planos se superpõem, diluindo a fronteira da costa e anunciando a existência da terra pelo deslocamento de seus elementos e partículas em novas composições que flutuam na superfície, colorindo a água.

[...] notei algo diferente no convés. Passei o dedo sobre a tinta clara: havia pó. Um pó avermelhado. Quase não acreditei. Quando olhei para cima não havia muitas coisas brancas. Velas, antenas, deck, convés, tudo avermelhado no lado que recebe o vento – o direito! A novecentas milhas do Senegal, no meio do Atlântico, eu estava coberto da poeira fina e errante do Saara! O deserto cruzando o oceano (Klink, 1992, p. 194).

As forças e as velocidades dos ventos provocam um deslocamento que abre infinitas possibilidades de criação e afirmação de diferentes mundos.

O vento é cheio desse mistério. Do mesmo modo o mar. Também ele é complicado: debaixo das suas vagas de água, que se vêem, há outras vagas de forças, que não se vêem. Compõe-se de tudo. [...] Tentai conhecer este caos [...] reservatório para as fecundações, cadinho para as transformações. Amassa, depois dispersa; acumula, depois semeia; devora, depois produz. [...] No fenômeno do mar todos os fenômenos estão presentes (Hugo, 2003, p. 199).

A passagem para outros planos faz da navegação e da pirataria práticas marcadas pelo abandono da terra firme, da realidade e da condição humana. Ela corta fluxos, gerando uma abertura para novos modos de vida.

Gilliatt, no ócio laborioso que compunha a sua existência, era um observador estranho e fantástico. O mundo noturno é um mundo. A noite é um universo. [...] As coisas sombrias do mundo ignorado tornam-se vizinhas do homem, ou porque haja verdadeira comunicação, ou porque as distâncias do abismo tenham crescimento visionário; pa-

rece que as criaturas invisíveis do espaço vêm contemplar-nos curiosas a respeito da criatura da terra [...] uma vida que não é a nossa agrega-se e dissolve-se, composta de nós mesmos e de um elemento estranho [...] (Hugo, 2003, p. 42-43).

O pirata Roberto incita deslocamentos para outros mundos, levando a “[...] navegar num oceano azul da cor do nosso céu. Foi maravilhoso” (Registros de Roberto, 15/09/2001). Sua presença dispara um distanciamento, uma estranheza frente ao cotidiano, fazendo com que “[...] as pessoas parem e pense no que fazer da vida” (idem, *ibidem*). Na paisagem, as percepções são alteradas, desviadas, ativadas em novas relações:

A imensidão do mar tornara minúsculos os meus maiores problemas e gigantes as menores alegrias. Ensinou-me a dar valor à vida e a pequenas coisas que às vezes passavam despercebidas. [...] tantos outros pequenos acontecimentos foram motivos de grandes alegrias - tornando-se por isso importantes (Klink, 2001, p. 163).

O mar é um espaço liso que se deixa estriar. “O liso e o estriado se afrontam no mar” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 186). Um movimento estria o liso, mas outro, não simétrico, restitui o liso a partir do estriado. Movimentos dissimétricos que quebram a oposição simples liso/estriado, remetendo a alternâncias, superposições, complicações.

É possível habitar de um modo liso um espaço estriado. Habitar o mar em “viagem-árvore e viagem-rizoma” (idem, *ibidem*, p. 189), numa mistura. Pensar é viajar, inclusive as viagens no mesmo lugar podem ser nômades. Viagens de intensidades. “Viajar de modo liso é todo um devir, e ainda, um devir difícil, incerto” (*ibidem*, p. 190). O devir-pirata das crianças provoca viagens para o mar, produzindo o currículo-nômade. Este devir do currículo abre possibilidades de instituições de espaços lisos em deslocamentos no espaço estriado da escola. O mar transforma-se em superfície de desterritorialização.

O estriamento do mar tornou-se uma ordenação extensiva a ou-

tros lugares: o deserto, o céu, o gelo, a estepe, a terra estriada, a educação. “É no mar que pela primeira vez o espaço liso foi domado” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 187).

Na Bíblia, particularmente no Livro do Gênesis, nos Salmos e no Livro de Jó, o mar é o “grande abismo”, lugar de mistérios insondáveis, massa líquida sem pontos de referência, imagem do infinito, do incompreensível, sobre a qual, na aurora da Criação, flutuava o espírito de Deus. Não existe mar no Jardim do Éden. O horizonte líquido sobre cuja superfície o olhar se perde não pode integrar-se à paisagem fechada do paraíso. Querer penetrar os mistérios do oceano é resvalar no sacrilégio. Esse reino do inacabado, vibrante e vago prolongamento do caos, simboliza a desordem anterior à civilização. Uma criatura feita à imagem de Deus não saberia estabelecer sua morada fora do jardim ou da cidade. “O texto bíblico, aliás, não menciona senão as criaturas dos ares e dos campos. As espécies marinhas, submersas na sombra misteriosa do abismo, não podem ser designadas pelos homens, e, por conseguinte, escapam à sua dominação” (Corbin, 1989, p. 12). O oceano, recipiente líquido dos monstros, é um mundo condenado, obscuro, onde criaturas malditas se entredevoram. Esse mundo cruel da absorção em cadeia, da devoração em série, anuncia o domínio de Satã, das potências infernais. O caráter demoníaco do mar em cólera justifica o exorcismo. As tempestades são obras destes monstros. Os marinheiros portugueses e espanhóis do século 16 lançam, às vezes, relíquias às ondas. Estes navegadores têm a convicção de que a tempestade não se apazigua por si mesma.

O devir-tempestade gera desvios das explicações científicas e meteorológicas:

Olhei para a carne e achei, não sei porque razão, que deveria devolvê-la ao mar. Joguei-a na água, como se fosse uma oferenda devolvida. E, a partir desse instante, o mar acalmou-se e o tempo melhorou. Superstições à parte, tenho certeza de que a carne de órix foi bem recebida (Klink, 2001,

p. 87).

O oceano caótico, avesso desordenado do mundo, morada dos monstros, agitado por poderes demoníacos, apresenta-se como uma desrazão; a violência imprevisível de suas tempestades hibernais atesta sua demência e a fuga do caminho divino para a salvação dos homens. “A Igreja representa a figura do barco, o Espírito Santo, a do timoneiro que conduz ao porto eterno, objeto do desejo do cristão, enquanto o pecado faz derivar, para longe da rota da salvação” (Corbin, 1989, p. 19). A Igreja utiliza a imagem do mar para afirmar sua legitimação política, produzindo um rosto judaico-cristão. Numa relação com a paisagem, a educação rostifica uma ação salvacionista articulada em seus traços diagramáticos. A educação e a escola, ainda hoje, não deixam de prometer uma espécie de paraíso – a cidadania, a inclusão, o combate a qualquer forma de preconceito, a paz, um lugar no mercado de trabalho.

O barco, na abundante literatura científica e médica, desterritorializa-se da Igreja, já que passa a articular-se às experiências dos navegadores modernos, reforçando as imagens negativas do oceano. A embarcação é entendida como um lugar maléfico. Entre seus flancos de madeira úmida, acumulam-se os germes da fermentação e da putrefação; no fundo do abismo negro e fétido do porão, a latrina concentra toda a podridão. Dos navios, surge, frequentemente, a infecção, emerge a epidemia. A nave no porto ameaça a saúde da cidade.

O mar faz apodrecer os marujos. A travessia provoca o escorbuto, doença que deteriora a carne de suas vítimas. A decomposição dos alimentos embarcados, a descoberta de doenças exóticas, leva a comparação do navio com um lugar onde se depositam dejeções, lixo, imunidades. O devir barco-doença torna seus habitantes ameaçadores, sujos e indesejáveis. Assim, o mar torna-se um território dos marginais em que se reconhecem navegadores e piratas. O próprio mar putrefaz.

O estriamento do mar compõe-se com o céu. A marcação e a me-

dição de pontos celestes pela astronomia e pela geometria provocam a fixação de referências. Este estriamento conecta-se aos investimentos políticos que se desdobram, fazendo uso da navegação para assegurar o domínio europeu sobre o mundo e o acúmulo de capital.

No século 18, inúmeros inventos, instrumentos – aperfeiçoamento de lunetas e telescópios – e teorias relacionadas aos planetas e seus satélites bem como à estabilidade do sistema solar possibilitam medição e cálculos das posições dos corpos celestes, além dos seus deslocamentos. O mapa do céu fixa pontos. A determinação do Meridiano de Greenwich transforma o mar em um plano quadriculado que se distribui em coordenadas espaço-temporais com correspondentes celestes.

Entre 1660 e 1675, os mistérios do oceano começam a dissipar-se graças aos primeiros estudos do universo marinho. Este conhecimento científico, iniciado no século 17, desfaz a imagem caótica do mar:

Essas estranhas animações são ao princípio rejeitadas pela ciência, segundo o hábito de sua excessiva prudência; depois estuda-as, descreve-as, classifica-as, inscreve-as, põe-lhe rótulo, procura exemplares; expõe-nas em museus; elas entram em nomenclaturas; ela os qualifica moluscos, invertebrados, raiados; verifica-lhes as fronteiras; um pouco além dos calamares, um pouco quem os depiários; para estas hidras da água doce, o argironete; divide-as em grande, média e pequena espécie; admite mais facilmente a pequena espécie que a grande, o que é, em todas as regiões, a tendência da ciência, a qual é mais microscópica que telescópica: olha a sua construção e chama-os cefalópodes; conta as suas antenas e chama-os octópodes. Feito isto, deixa-os assim. Onde a ciência os larga, a filosofia os retoma. A filosofia estuda por sua vez estes entes. Ela vai menos longe e mais longe que a ciência. [...] Esses prolongamentos de monstros, no invisível ao princípio, no possível depois, foram suspeitos, vistos talvez, pelo êxtase severo, e pelo olhar fixo dos magos e dos filósofos (Hugo, 2003, p. 290-291).

O conhecimento científico indica uma nova percepção de mundo. Entretanto, o mar é capturado pela ciência. Os estudos marítimos compõem, no século 19, uma nova ciência, a oceanografia. Esta torna o

oceano um espaço de investimentos em que participam a maioria das nações marítimas. A oceanografia estabelece um mapa provisório do fundo dos mares no início do século 20.

O mar é capturado por diferentes campos científicos. As tecnologias que viabilizam o lançamento de satélites artificiais vinculadas a instrumentos de precisão como o *Global Positioning System* (GPS), permitem a localização de qualquer ponto no mar e na superfície terrestre.

O mercado e o lucro esquadrinham o mar em investimentos oficiais e não oficiais. Refinarias de petróleo, nas costas consideradas territórios nacionais, combinam geologia, topografia, oceanografia, para extrair matéria-prima de seu subsolo. Nos oceanos, em que as fronteiras dissipam-se, seres marinhos são alvos de conhecimento e exploração de todo tipo. Tubarões, baleias, golfinhos, inúmeras espécies de peixes, ostras, mexilhões, crustáceos, algas, e outros, convertem-se em uma diversificada gama de mercadorias. A pirataria, no mar, produz vetores em diferentes direções, ora barrando o lucro, ora desviando-o para domínios que se reterritorializam em mercados paralelos.

Quando as máquinas burocráticas anunciam campanhas de conscientização e de combate ao mercado paralelo e ao crime organizado, ativam os traços diagramáticos da educação. Os cidadãos tornam-se equivalentes aos bons consumidores que, além de participarem de uma rede de fiscalização e/ou denúncia, devem acreditar que tal combate garante a promessa de inclusão social com base na inserção pelo trabalho no mercado formal.

Todavia, o mar como espaço liso dispõe de uma potência de desterritorialização sobre o espaço estriado da educação. O liso pode ser traçado e ocupado por potências diabólicas, pois há dois movimentos não simétricos: o que estria o liso, mas também o que restitui o liso a partir do estriado. Neste instante, o mar torna-se paisagem, corpo sem órgãos da educação. Na sociedade de controle, o mar, em seguida o

céu, ressurgem como espaço liso para melhor controlar a terra estriada. O controle dá-se por ondas, pelo movimento ondulatório de satélites, sonares, e não mais por pontos. Os devires-piratas transpõem-se para mundos estranhos, transitando no mar. As práticas das crianças indicam este nomadismo que desterritorializa a educação, instituindo espaços lisos, currículos-nômades.

## Notas:

1 - A escrita dos registros foi mantida conforme o original.

## Referências

BENJAMIN, Walter. A Paris do Segundo Império em Baudelaire. In: KOTHE, Flávio, R. (Org.). *Walter Benjamin*, São Paulo: Ática, 1991.

BORGES, Jorge Luis. *História Universal da Infância*. São Paulo: Globo, 1989.

BOSCH, Alfred. *O Atlas Proibido*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CORBIN, Alain. *O Território do Vazio: A praia e o imaginário ocidental*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996a, v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997, v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996b.

HUGO, Victor. *Os Trabalhadores do Mar*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

KLINK, Amyr. *Cem dias entre o céu e o mar*. São Paulo: Companhia

das Letras, 2001.

KLINK, Amyr. *Mar sem Fim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KLINK, Amyr. *Paratii: Entre dois pólos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LOWY, M.; SAYRE, R. *Revolta e Melancolia: Romantismo na contramão da modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MELVILLE, Herman. *Les Îles Enchantées*. Paris: GF, Flammarion, 1989.

REGISTROS DE ROBERTO. Porto Alegre, Escola Municipal Infantil Humaitá, Jardim B, 2001.

PIRATAS NO FIM DO MUNDO. In: *Revista Superinteressante*, edição 188, São Paulo: abril/maio, 2003.

SAN MARTIN, E. *A viagem do pirata Richard Hawkins: História autêntica da era dos descobrimentos*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

SANTOS, Roberto P. dos; SANTOS, Walmor. *O capitão pirata e o gênio invisível*. Porto Alegre: WS Editor, 1998. s/p.

SPENCE, David. *Piratas!* São Paulo: Moderna, 1998.

WINOK, Michel. *Les voix de la liberté: Les écrivains engagés au XIX siècle*. Paris: Seuil, 2001.

# Uma experimentação pelos caminhos do Civitas na formação inicial de professores

Maribel Susane Selli

Esta escritura traz o registro de algumas vivências colecionadas numa turma de alunas do Curso Normal em Nível Médio de uma escola pública estadual situada na região gaúcha Jacuí-Centro, em 2010. A experimentação teve como referencial teórico Mikhail Bakhtin, buscando-se compreender os acontecimentos a partir de suas reflexões sobre relação dialógica, dialogismo, enunciado, ato ético, produção de sentidos e autoria. Também a presente reflexão lançou mão do conceito de escuta sensível de René Barbier.

O projeto Civitas/Formação Inicial de Professores foi desenvolvido com uma turma de vinte alunos tendo como princípio a adesão. Como alguns alunos não quiseram participar de seu desenvolvimento, decisão que foi acatada pela professora pesquisadora.

Entre nossas interlocuções, estabelecemos muitas trocas, respeitando opiniões divergentes. Isso ocorreu também durante a confecção da maquete em tecido de uma cidade imaginária, o que nos ajudou a pensar alguns conceitos sobre a aprendizagem e propostas de atividades que nos auxiliassem neste processo.

A opção de desenvolver os planos de estudos da disciplina Didática da Linguagem, partindo de uma metodologia que possibilitasse ao grupo vivenciar situações que rompiam com a lógica que se repete em grande parte das práticas docentes, tinha dois grandes propósitos.

O primeiro foi oferecer, a partir de experimentações, às futuras professoras, a possibilidade para pensar, em conjunto, outras maneiras de trabalhar os objetivos relacionados ao estudo da Língua Portuguesa, nos anos iniciais, sem seguir os meios rígidos fundados na lógica da transmissão do conhecimento. Para tanto, foi preciso transpor inicialmente a concepção de que o conhecimento está no professor e que as crianças precisam apenas se apropriar dele. O desafio era que tivéssemos a invenção e a imaginação como orientadoras das nossas ações e assim se fez. Com o projeto, pretendíamos pensar práticas inventivas para trabalhar, de forma lúdica, a linguagem com as crianças, seja na forma de leitura, interpretação, produção de textos, seja na forma de estudos gramaticais.

O segundo propósito, e crucial para que a experimentação acontecesse, foi o de aprender a conviver com opiniões, posturas, ideias diferentes das nossas, percebendo a necessidade do respeito, acolhimento, reconhecimento e aceitação do diverso para que se desse a composição. Como a turma tinha sérios problemas nesse sentido, foi um grande desafio, mas que nos ensinou lições que ficarão para sempre em nossas vidas e na nossa prática docente.

Foram momentos intensos que desacomodaram o grupo que tinha se rendido ao fato de que alguns ditavam as regras e caminhos a seguir e os demais, embora discordassem, acabavam sendo capturados por essa relação.

Nos diferentes momentos compartilhados, vivenciamos possibilidades de autoria e produção de sentidos desencadeados pelas nossas experimentações e construções. Estas se entrelaçavam como os pontos resultantes do movimento, ora constante, ora espaçado do tecer

da maquete produzida pela arte possível dos movimentos da linha na agulha sobre o tecido. A interação dialógica como metodologia de pesquisa nos ajuda a compreender os processos vividos na relação entre os sujeitos que compõem.

“A interação dialógica ampara-se no dialogismo bakhtiniano, em que toda relação dialogal implica necessariamente a alteridade interacional [...] e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação” (Axt, 2008, p. 257).

Axt (2008) nos ajuda a compreender como os sujeitos, a partir do que enunciam, podem, pela alteridade, produzir interlocuções reconhecendo o outro como legítimo no diálogo, concordando ou não com o que enuncia estabelecendo, assim, relações dialógicas.

Para Bakhtin (2003, p. 331, grifos do autor),

[...] A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas. [...] Dois enunciados idênticos em todos os sentidos estão ligados por uma relação dialógica de concordância. Trata-se de um determinado acontecimento dialógico nas relações mútuas entre os dois e não de um eco. Porque também podia não haver concordância.

A partir daí compreende-se que as relações dialógicas podem acontecer tanto na concordância como na discordância de ideias. Evidencia-se assim a coexistência de diferentes pensamentos e posturas que, embora opostas, não comprometem as relações, pois são acolhidas e respeitadas pelos interlocutores presentes no diálogo.

### **O cenário**

O cotidiano da sala de aula nos coloca, não raras vezes, diante de situações inusitadas. Pensar a formação inicial pelos caminhos do Civitas<sup>1</sup> produziu uma possibilidade que eu ainda não havia vivenciado como professora e pesquisadora. Compartilho aqui algumas situações dessa experimentação.

Inicialmente os alunos foram resistentes em função dos conflitos vividos pela turma em suas relações. Deixavam claro que não pretendiam pensar o que estavam vivendo, embora tivessem aceitado trabalhar com a proposta de buscarmos compor, coletivamente, a partir do respeito e reconhecimento das diferentes opiniões presentes na turma, outros espaços de aprendizagem. Aos poucos, nas fissuras existentes, apropriaram-se da proposta e, a partir dela, começamos a pensar maneiras de trabalhar a linguagem com as crianças da educação infantil e dos anos iniciais nas práticas de ensino do curso normal. Entre uma e outra discussão sobre como confeccionaríamos a maquete da nossa cidade imaginária, começa o movimento de escuta. Acontece aí a primeira grande conquista do grupo, que foi poder escutar o outro. Para Barbier (2004), a escuta permite que aceitemos o outro com sua forma de ser e existir sem que percamos a nossa forma de existir na relação.

“A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro [...] não julga, não mede, não compara [...] compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (Barbier, 2004, p. 94).

Ao conseguir escutar o outro respeitando o que ouvimos e, principalmente, percebendo que não vamos deixar de ser quem – ou o que – somos nem que seremos diminuídos por esta postura e, sim, que temos muito a conquistar com esta atitude, algumas contingências se descortinam.

A postura de cada um e cada uma no grupo sofre algumas mudanças. Embora os diálogos sejam ainda tímidos, eles começam a se estabelecer. A necessidade de pensarmos algumas questões da cidade e da vida em comunidade dispara estas interlocuções.

Como disparador na resignificação das relações e invenção de novas práticas na escola para o estudo da linguagem a partir da autoria, das diferentes maneiras de leitura, da escrita e interpretação, a

cidade começa a tomar forma e com ela, embora ainda timidamente, surgem interlocuções, através dos diferentes enunciados produzidos pelos sujeitos do grupo.

Para Bakhtin (2003, p. 275), “o enunciado não é uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...]”. Esse autor entende que “[...] todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (Bakhtin, 2003, p. 300). Dessa forma, não existe nem primeiro nem último enunciado, mas um enunciado que produz outro, constituindo um movimento dialógico entre os sujeitos de enunciação: o dialogismo entre os sujeitos.

Ao conseguir produzir enunciados, vivenciamos a possibilidade de poder estar com o outro, aprendendo a ouvir e respeitar o que ele tem a nos dizer, concordássemos ou não com o seu entendimento. Pela escuta do outro, o dialogismo passa a ser presença nas interlocuções do grupo. Afastamo-nos dos diálogos-monólogos: lanço mão dessa expressão para definir como aconteciam os diálogos na turma, quando poucos conseguiam se expressar e se fazer ouvir, sendo sempre os mesmos que assumiam este lugar de enunciação.

O grupo tinha essa postura como prática, não sendo comum só entre seus integrantes. Podemos perceber em muitas relações interpessoais a presença deste diálogo-monólogo, conversa que não possui diferentes interlocutores que interagem a partir de princípios éticos e estéticos, mas (inter)locutores que só ouvem a si mesmos, e os poucos que conseguem se colocar no diálogo nem sempre são recebidos e ouvidos de forma respeitosa.

A realidade que vivíamos até então sofre algumas mudanças. Começa a existir a possibilidade de nos envolvermos com o pensamento e a compreensão do que o outro tinha a dizer. O dialogismo começa a fazer parte das nossas interações.

Para Brait (2007), o dialogismo na teoria bakhtiniana pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem. Isso ocorre na medida em que diz respeito “ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (Brait, 2007, p. 98). Apresenta-se também como elemento das relações discursivas que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos que se instauram historicamente pelos sujeitos.

O outro está sempre presente nas formulações do autor, ou daquele que produz um enunciado. O outro tem tanto a função de quem recebe como também de quem permite ao interlocutor perceber o seu próprio enunciado. Para Bakhtin (2003, p. 320), “os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal”.

O dialogismo se dá na interação entre os sujeitos, entre os enunciados favorecendo a constituição mútua de ambos, em devir; por isso, constrói-se numa relação horizontal que refuta a diretividade de um sobre o outro. Para Bakhtin (2003, p. 334), “o monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica”. Uma outra forma de pensar o dialogismo é sugerida por Martins (1990 apud Flores, 1998, p. 8).

A comunicação, entendida como uma relação de alteridade, em que o eu se constitui pelo reconhecimento do tu, isto é, em que o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro, “fundamenta sua investigação (de Bakhtin) em quase todas as áreas em que desenvolve alguma reflexão: teoria do conhecimento, teoria e história do romance, filosofia da linguagem, etc.”.

O processo dialógico se estabelece no grupo no momento em que aponta a existência de mais de uma voz, seja no discurso verbal, seja

no escrito, nas interações entre os alunos durante as discussões nas aulas, na construção da maquete ou nos momentos de autoria vividos individual e coletivamente.

O dialogismo considera as vozes dos sujeitos no discurso, dando aos interlocutores as mesmas oportunidades de produzir enunciados, não existindo uma escala de valor que julgue a produção de um ou outro enunciado como mais ou menos válida ou importante. Os interlocutores são sujeitos e ao emitir enunciados e interagirem dialogicamente vivem processos de aprendizagem, constituindo-se e fortalecendo-os como sujeitos sociais. Constituem-se aí relações dialógicas importantes, permitindo a realização do nosso trabalho.

A partir dos diálogos expressos pelos enunciados que compõem as relações dialógicas, estabelece-se uma corrente infinita de enunciados (atos) em que a palavra dita leva a uma resposta do outro e, assim, infinitamente. Quando um enunciado é apresentado por alguém ele passa a fazer parte de todos os enunciados, como se fosse uma cadeia. “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2003, p. 300).

O enunciado possui esta incompletude porque não tem um fim em si mesmo, permanecendo aberto para novas relações dialógicas. Em outras palavras, um diálogo, seja do autor com o leitor, ou do leitor com o autor, seja da professora com os alunos, pesquisadora com os alunos, entre os alunos, tem a característica de inacabamento, no sentido de uma abertura, da mesma maneira como ocorre com a produção de enunciados. O acabamento só pode ser dado a partir da voz e da presença do outro – o que se torna possível nas relações dialógicas.

As relações dialógicas se constituem no encontro das vozes dos sujeitos, encontro da minha voz com a do outro e dos outros. Estes en-

contros entre as vozes dos sujeitos, respeitando-os como legítimos nas interações, possibilitam a alteridade, permitem que eu me coloque no lugar do outro. Ao assumir este lugar, é possível olharmos a nós mesmos, o outro e o mundo que vem do olhar e da compreensão do outro.

Somos seres inacabados e, por isso, existe a necessidade de continuarmos aprendendo, nos formando e constituindo-nos como sujeitos. Precisamos do outro para descobrir quem somos e do que somos capazes. Para Bakhtin (2003), a formação do homem ocorre pelos movimentos que acontecem a partir das relações dialógicas, nos encontros entre os sujeitos pelos enunciados que acontecem nestas interações.

Desse modo se inicia a discussão sobre como poderíamos confeccionar a nossa cidade pensando num espaço em que pudéssemos construir relações, vivendo nossos personagens e escrevendo sobre estas trajetórias numa experimentação de autoria que fluía das nossas vivências.

### **Os primeiros impasses**

Inventar e construir uma cidade com todos os seus aspectos e decisões não são tarefas fáceis. Isso se torna ainda mais desafiador quando somos muitos pensamentos e interesses e temos certa dificuldade em aceitar a opinião do outro na relação. Ao iniciar as discussões de como seria nossa cidade, uma proposta imediata foi apresentada: Seria uma cidade de deliciosas doçuras? Em seguida o questionamento: Como pode ser uma cidade somente feita de doces, se muitas pessoas no mundo preferem salgados? Mais um impasse, e agora?

Somos movidos pelas nossas verdades pensando que são únicas ou têm mais valor do que as verdades dos outros. Para conseguirmos este deslocamento, precisamos considerar que a verdade não está situada numa única pessoa e sim no processo de interação dialógica entre as pessoas que buscam encontrá-la coletivamente.

Após algumas negociações, chegamos a um consenso. Reside neste fato a nossa primeira conquista como grupo. Foi possível ceder e aceitar que não somos únicos no mundo. Nossas verdades não são as verdades do coletivo, mas apenas mais uma, num universo de verdades que também precisam ser respeitadas e consideradas.

### **A construção da cidade imaginária como possibilidade de aprendizagem**

Ao iniciar a construção de **Comelândia**, muitas coisas precisaram ser discutidas, entre elas: como seria o desenho das ruas, a distribuição dos espaços, o nome da cidade. No princípio seria uma cidade feita de doces. Depois de alguns diálogos, os alunos deram-se conta de que não poderíamos fazer uma cidade só de doces porque muitas pessoas gostam também ou mais de salgados do que de doces. A percepção de que não poderíamos considerar apenas uma vontade foi uma constante no processo de construção da maquete. Sempre que ocorria algum impasse ou não conseguíamos chegar a um consenso, parávamos e discutíamos, respeitando a opinião do outro, para que pudéssemos chegar a uma conclusão.

Após serem realizadas as escolhas e definirmos o personagem que cada um dos alunos da turma assumiria na cidade, tivemos a nossa primeira experiência com a produção escrita: falar sobre a vida do personagem, suas características físicas e de personalidade, onde morava ou iria morar, de onde vinha ou se era nascido na cidade, sua profissão, seus planos, suas contribuições para a vida na cidade. Acontece nossa primeira experimentação com a autoria a partir de produções intelectuais e coletivas.

A autoria se dá a partir das diferentes vozes que compõem as enunciações nas relações dialógicas. Ao produzir enunciados e nos deixarmos afetar pelos enunciados do outro, somos capazes de nos tornar outro também, permitimos a nós ouvir e sermos ouvidos assu-

mindando diferentes lugares de escuta.

Os diferentes lugares de escuta nos autorizam pensar que a autoria pode produzir-se pela alteridade que se dá nas relações dialógicas e do compromisso ético entre os sujeitos. A autoria se produz a partir dos sentidos que produzimos nas nossas interações e registramos através dos enunciados orais e escritos.

As reverberações decorrentes de uma prática docente fundamentada nas interações dialógicas criam espaços de invenção e experimentações que proporcionam aos alunos vivenciar a autoria. Neste espaço, surgem as primeiras produções dos alunos registrando os sentidos produzidos nos diferentes momentos vivenciados pelo grupo.

A vida começa a surgir na cidade de **Comelândia**. Com isso, iniciam-se também a se construir outras relações na turma. Percebe-se a importância da aceitação do outro e a percepção de que, sozinhos, não podemos muito. Para que a construção da cidade fosse possível, precisávamos do esforço de cada um. Aos poucos nos tornamos um grupo que, mesmo sem perder a individualidade, conseguia começar a estabelecer diálogos, reconhecendo o outro através de sua voz e de sua presença como legítimo.

Realizadas algumas negociações ainda necessárias, surge a cidade: **Comelândia**. Uma cidade construída com doces e salgados; e seus moradores possuem características peculiares em função da alimentação e das possibilidades de vida nesse lugar. Têm poucas ruas sendo construídas em torno de uma praça. O desenho das ruas tem forma oval para que os moradores possam estar mais próximos uns dos outros estreitando as relações entre eles. A vida lá é de cooperação, os moradores vivem em comunidade e se ajudam mutuamente.

Os registros destacados são oriundos das discussões realizadas durante a construção da cidade e produção escrita no diário de anotações dos alunos.

Cada aluno criou um caderno personalizado onde registrava os

acontecimentos da cidade e decisões tomadas pelos moradores. À medida que vamos avançando na construção da cidade, os personagens assumem seus papéis e, com isso, começam a fazer história na cidade. As produções decorrentes da produção de sentidos e autoria nas experimentações ficam marcadas nos diferentes momentos de produção escrita vivenciado pelos alunos. Assim começa a ser escrita a história de **Comelândia**.

Quando a vida começa a acontecer na cidade, com ela surgem os problemas a serem resolvidos pelos moradores. Alguns aspectos foram apontados tais como, por exemplo, os exageros alimentares devido à grande variedade de delícias disponíveis para serem degustadas em **Comelândia**. Para isso, existe a **Universidade Saboreal de Comelândia (Unisac)**, onde são oferecidos diferentes cursos em nível técnico e superior sobre alimentação adequada e saudável.

Entre outros aspectos pensados na cidade, lembramos que precisaríamos ter uma cidade sustentável, que houvesse pouco ou nenhum risco de doenças e que também tivéssemos hábitos coerentes com a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade. Além disso, procuramos construir as diferentes edificações da cidade com cooperação, solidariedade e respeito ao outro.

Ao vivenciar esta experimentação, realizamos atividades e planejamos outras que podem ser desenvolvidas com as crianças a partir da maquete e dos personagens, tanto para a contação de histórias, como para a produção de textos, leitura e interpretação. Dependendo do ano escolar que pretendemos trabalhar, podemos usar a cidade para discutir os diferentes conteúdos elencados nos planos de estudos, desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental.

Podemos considerar que isso pode ser realizado também sem a proposta da maquete. O importante é que possamos optar pela “interação dialógica” (Axt, 2008) como metodologia. Com esta proposta metodológica, trabalhamos situações de aprendizagem que estimu-

lam a invenção, a problematização do nosso cotidiano, a produção de sentidos e a autoria possíveis a partir destas experimentações. Considerando existir outras metodologias nas escolas, tanto de origem, onde as alunas fazem a sua formação, quanto nas escolas que as recebem para suas práticas, buscamos a coexistência destas práticas, não pretendendo jamais impor esta metodologia ou entendê-la como melhor ou mais adequada do que qualquer outra.

[...] aceitar a coexistência de práticas docentes na pessoa de um mesmo professor, sem a pretensão de substituir as práticas até então desenvolvidas por outras que podem ser entendidas como “melhores”, propondo viver com a diversidade (simultânea) na sala de aula, de ideias, atividades e conteúdos, de materiais e tecnologias (Axt, 2006, p. 92).

Pensando dessa forma, optamos por esta determinada metodologia sem desconsiderar qualquer forma ou proposta metodológica, pois entendemos que esta é uma forma, entre tantas, de propor a construção do conhecimento, valorizando a potência de invenção e criação dos alunos.

Assim desenvolveram-se as diferentes atividades propostas à turma, desde a invenção da cidade e as produções escritas, até pensarmos as diferentes possibilidades de trabalhar com a maquete nas práticas de ensino dentro das diferentes áreas do conhecimento.

### **Considerações finais**

Os acontecimentos que compartilhamos até então com esta experimentação estão produzindo sentidos que ainda não conseguimos traduzir em códigos escritos fielmente, pois escapam, em muitos momentos, à nossa própria compreensão. Assim como para o pesquisador falar sobre o campo empírico foge, em muitas situações, do alcance das palavras, é impossível aprisionar o acontecimento numa mera descrição ou registro por mais fiel que se pretenda fazê-lo.

A compreensão e a possibilidade de registro são sempre menos intensas, significativas, fascinantes ou – por que não dizer – decepcionantes, frustrantes do que os acontecimentos reais com suas contingências. Enquanto tento traduzir em palavras momentos vividos e produzidos nesses meses em que estamos envolvidos com a nossa vida em **Comelândia**, um sentimento/sensação de não querer chegar ao final desta escritura toma conta das palavras.

Certa impotência/incapacidade de encerrar o texto toma força como se este momento estivesse encerrando também nossa vida na cidade. Ainda restam tantos fatos, acontecimentos e momentos a serem vividos que jamais se encerraria esta história neste registro.

**Comelândia** continua reverberando em nós. Não passa uma semana sem que um ou outro dos alunos da turma reivindique a retomada dos nossos trabalhos e produções. No ano de 2011, tínhamos menos carga horária na disciplina o que fez com que criássemos outros espaços para nossas produções. Nestes espaços, continuam coexistindo nossas histórias e possivelmente haverá outros capítulos em relação às viagens que nossa cidade fez e continuará fazendo, pelas escolas públicas de nosso município, acompanhando as alunas em suas práticas de ensino.

## **Notas:**

1 - Civitas: Cidades Virtuais Tecnologias para Aprendizagem e Simulação. Projeto de Pesquisa e Formação (Apoios CNPq, Finep, UFRGS, Sesu-Mec). O Civitas é/foi desenvolvido em escolas municipais de Mato Leitão, Cruzeiro do Sul e Estrela, todas situadas no Rio Grande do Sul. Professores e alunos interagem cooperativamente na tomada de decisões e no planejamento de uma cidade virtual, bem como na definição de normas de convivência urbana em seus aspectos socioambiental, histórico-cultural, ético-estético e político-econômico, gerando subsídios para reflexão crítica, tanto dos conteúdos curriculares quanto dos valores implicados. Além disso, desenvolveram-se, em alguns municípios, grupos de estudo com gestores. Esse projeto está vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição (Lelic) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu-UFRGS).

## Referências

AXT, Margarete. Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica: Do corpo, do rosto e do olhar. In: *Filosofia Unisinos*, v. 7, p. 256-268, 2006.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: O lugar da multiplicidade da formação (docente) em rede. In: *Revista Informática na Educação: Teoria & prática*. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.

BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007. 223 p.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da linguística. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 1, n. 1, 1998 (3-32). Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br.PDF>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

# Padrões Comunicacionais e Atencionais em Sala de Aula:

Uma Contribuição ao Estudo Sobre a Construção do Conhecimento

Regina Orgler Sordi

Discutir as diferentes abordagens sobre a comunicação professor-aluno, hoje, parece ser um tema de interesse, na medida em que a sala de aula segue sendo um *locus* ao mesmo tempo necessário e conflituoso onde ocorre grande parte da aprendizagem formal.

Este capítulo pretende apresentar dois momentos de uma pesquisa que versa sobre a construção do conhecimento em sala de aula, baseada no estudo dos processos comunicacionais e atencionais entre professor e alunos. A primeira parte – pesquisa 1 –, ocorrida entre os anos de 1996 a 1999, propõe uma metodologia inovadora intitulada análise dialógica sociocognitiva (Sordi, 1999) para estudar os padrões comunicacionais entre professor e alunos. A segunda parte – pesquisa 2 –, ocorrida entre os anos de 2007-2009, utiliza a mesma metodologia, porém visando estudar as formas de atenção praticadas em sala de aula, entendidas como fatores imprescindíveis para a construção de conhecimento em ambiente escolar.

Duas foram as principais motivações para o início do projeto e a realização da pesquisa 1. Um episódio ocorrido em uma 7ª série do Ensino Fundamental foi o dispositivo inicial para as reflexões que se seguiram. Chamadas a atender uma turma que apresentava “proble-

mas de relacionamento” com a professora, tão logo chegamos à sala de aula, um aluno falou: “Sabes o quê é? Nós não temos problemas de relacionamento com a professora. Ela é superlegal, só que a gente não entende uma palavra do que ela fala!”

Refletindo sobre o que disse este aluno, demo-nos conta de que o adolescente, em geral, consegue discernir com argúcia os problemas enfrentados em sala de aula. Entretanto, jamais escutáramos dos pequenos alunos de primeira série discernimentos daquela ordem e, se estes enfrentam dificuldades escolares, pouca é a capacidade de análise que têm sobre elas. Sua reação, em geral, é de retração, hiperagitação, desinteresse, perda do foco e, não poucas vezes, repetência e evasão escolar.

A outra motivação para a pesquisa 1 deveu-se ao fato de estudarmos a construção do conhecimento, baseadas na epistemologia genética de Jean Piaget. O genial pesquisador sempre realizou suas pesquisas num ambiente de “laboratório”, ou seja, distante das situações naturais onde ocorrem as aprendizagens cotidianas e, em particular, as aprendizagens escolares. Acresce-se a isso o fato de que o pesquisador, consoante com o espírito científico de seu tempo que preconizava o máximo de neutralidade na pesquisa, não levava em conta o impacto do contexto social e da natureza das interações que se desenrolavam no *hic et nunc* de seus diálogos com as crianças. Em consagrado diálogo entre Piaget e Grize (1977), este último perguntava se os objetos culturais transmitidos através da linguagem poderiam desempenhar o mesmo papel que os objetos físicos sobre os quais o sujeito poderia atuar diretamente. Entre questões anteriores formuladas por Grize, Piaget comentou que, a esta última, teria maior dificuldade em responder. Após um breve recorrido sobre sua teoria, finalmente respondeu:

A distinção que poderia parecer fundamental entre um “nós” formado de vários sujeitos diferenciados e isto que,

em epistemologia, podemos chamar ‘o sujeito’, enquanto epistêmico e, portanto, representativo de todos os sujeitos do mesmo nível cognitivo, não comporta em realidade, nenhuma oposição de natureza, salvo que, em alguns casos, as equilibrações são mais fáceis ou mais difíceis do que em outros (Piaget, 1977, p. 72).

Foi somente com a retomada das teses piagetianas, a partir do trabalho de Perret-Clermont (1978), que o contexto social passou a adquirir um estatuto epistemológico. A autora mostrou que as variáveis sociais desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento (sem abandonar, é claro, a necessidade de uma construção ativa por parte dos sujeitos) e que não podem ser consideradas com status de fatores externos. Dos vários estudos realizados utilizando provas piagetianas clássicas e o método experimental, Perret-Clermont e Grossen (1994) concluíram que, face a uma situação com as mesmas características objetivas, a criança e o experimentador dificilmente definiram a tarefa e a situação da mesma forma. Se, para o experimentador, por exemplo, o objetivo era testar as habilidades cognitivas da criança frente à conservação de líquidos, esta interpretava a situação de forma didática, procurando decifrar que tipo de respostas o experimentador desejava escutar, e assim por diante: “O contexto social constitui-se assim num ‘espaço intersubjetivo’, no qual a criança produz uma resposta a qual, mesmo que esteja sempre dependente de suas habilidades e conhecimento, é todavia, uma ‘criação original’ que emerge deste encontro” (Perret-Clermont; Grossen, 1994, p. 254).

A construção de conhecimento e a comunicação professor-aluno passaram a ser concebidos como dois temas indissociáveis, que tem a ver com uma interpretação daquilo que se diz e se recebe e com o *como se diz e como se recebe*. Para a realização da pesquisa, escolhemos o “espaço entre”, entendido como um espaço de interseção, espaço dialógico, utilizando o contexto da sala de aula e as trocas verbais que se verificam entre professor e alunos.

A pesquisa 1 formulava a seguinte questão: *Quantos problemas atribuídos à má índole dos alunos, ao desinteresse frente aos conteúdos, aos maus resultados escolares não estão, em sua origem, relacionados aos problemas de comunicação em sala de aula?* Partimos da hipótese de que a comunicação professor-aluno, em sala de aula, era um dos fatores constitutivos da construção de conhecimento, e sobre este tópico fundamentamos nossos estudos.

Se, do ponto de vista do aluno, estávamos preocupadas em analisar suas respostas à ação do professor, bem como suas reflexões sobre o conteúdo transmitido, do ponto de vista do professor analisamos as possíveis interpretações formuladas frente às respostas e reflexões dos alunos e assim, sucessivamente, num processo de idas e vindas, próprio da comunicação humana.

As teorias de base para a pesquisa 1 foram:

a) A Epistemologia Genética, com especial ênfase nos Estudos Sociológicos (Piaget, 1983), que formulou as condições da *cooperação*, através de intercâmbios interindividuais (no sentido de uma operação lógica com um cossujeito), cujas teses, retomadas e desenvolvidas por Perret-Clermont (1978; 1982; 1992), enfatizam o efeito catalítico do contexto, entendido como fator de possibilidade, obstáculo ou até impedimento para que o sujeito revele seus processos lógicos e suas habilidades.

b) A Epistemologia Dialógica, capitaneada pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1995), que no centro de sua teoria introduz o problema da intersubjetividade, da *constituição de um sujeito que se realiza num jogo de reflexividade comunicativa*. Assim como a teoria piagetiana abriu questões que foram retomadas por seus seguidores, também a dialógica de Bakhtin foi retomada e desenvolvida por um grupo de pesquisadores interdisciplinares capitaneados pelo psicólogo Ragnar Rommetveit (1992) e cujo projeto se intitulou: “Abordagem sociocognitiva da comunicação e cognição humanas baseadas no

diálogo”. Para a Epistemologia Dialógica, existe, numa relação humana, uma responsabilidade de distribuição epistêmica do conhecimento, no sentido de “fazer sentido” sobre o que está sendo trazido e falado através da linguagem.

A unidade do estudo foi, portanto, *o ato comunicativo e a natureza da resposta que ele produz* analisado na perspectiva dialógica da coconstrução de significações e, na perspectiva piagetiana, através do interjogo dos mecanismos cognitivos presentes no ato comunicativo.

Para responder à pergunta: “Como investigar os modos como o conhecimento é apresentado, recebido, compartilhado, controlado, discutido, compreendido ou não compreendido na interação entre professor e alunos?”, realizamos observações em turmas de primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública (turma A e turma B) e outra particular, durante o período de um ano escolar, com a frequência de duas observações semanais em cada uma das três turmas observadas.

Utilizando o modelo da Análise Dialógica Sociocognitiva (Sordi, 1999), que busca avaliar a qualidade da comunicação na interação sociocognitiva para a construção do conhecimento em sala de aula, levamos em conta dois aspectos principais:

1) De um lado, a epistemologia do professor, que é tripartite: relativa à área específica do conteúdo a ser ensinado, aos modos de construção de conhecimento do aluno e à maneira de adequar as atividades referentes ao conteúdo às condutas cognitivas do aluno.

2) De outro lado, da parte do aluno: trabalho cognitivo que implica conservar o conteúdo, produzir uma reação compensadora à perturbação provocada pelo conteúdo, tratar de completá-la ou melhorá-la, tudo isso evidenciado nas suas condutas (respostas) observadas no movimento sequencial dos diálogos.

Quando dizemos “movimento sequencial” dos diálogos, não estamos baseadas no modelo de análise linguística de Sinclair e Coulthard

para os quais existe uma sequência unidirecional de atos que vão da pergunta à resposta e, daí, à avaliação do professor. Em contraste com este modelo, utilizamos a unidade de análise *iterato* (Rommetveit, 1991; Marková; Linell, 1993), segundo a qual toda elocução deve ser interpretada a partir de uma perspectiva dupla: potencialmente ligada ao contexto, afinada às elocuições anteriores; e potencialmente constitutiva do contexto, restringindo e/ou liderando contribuições posteriores.

A análise do material de observação conduziu-nos a um estudo microscópico sobre os desdobramentos dos diálogos em sala de aula para fins de análise da construção de conhecimento na interação professor-alunos. Estes revelaram certos fatos que apareciam com regularidade. Passamos a observar tramas discursivas que se repetiam pela forma como iam permitindo ou impedindo que alguma compreensão se estabelecesse com relação ao conteúdo. Intitulou-se *pontos de ruptura* aos movimentos nos diálogos em que se verificavam descontinuidades entre a(s) fala(s) anterior(es) e a elocução atual. Da interpretação, no aqui e agora do diálogo, dos pontos de ruptura, dependeu o movimento posterior das falas, o qual levou a um compartilhamento, impedimento ou inibição frente ao conteúdo proposto, através da interação sociocognitiva.

A análise dos protocolos de observação permitiu clarear que a forma como se dão as trocas dialógicas em sala de aula, numa variação que abrange desde o “discurso de via única” até o “discurso que contempla a multiplicidade das vozes”, passando pelos padrões intermediário, reflete a indissociabilidade entre os padrões de comunicação, o conteúdo a ser ensinado e as atitudes gerais frente ao conhecimento.

Embora a pesquisa não se caracterizasse por ser um estudo quantitativo, chamou atenção a frequência com que certos dados se repetiram, com predominância do *padrão monológico*. Verificamos que a epistemologia do professor apontava para uma concepção de conhe-

cimento-cópia-de-modelos e um tratamento mecânico da informação. Havia uma fixidez de perspectivas, pela qual professor e alunos ficavam aderidos a perspectivas próprias, nunca problematizadas no interior dos diálogos.

Um *padrão intermediário* revelava, por parte do professor, uma aderência a conservar o conteúdo, ou a perder-se nele em busca de manter uma afinação com as vozes dos alunos. De qualquer forma, a análise dos pontos de ruptura revelou momentos de avanços no conhecimento ou, pelo menos, situações em que estas condições estavam dadas. Manifestações de dúvida ou erro dos alunos eram interpretadas pelo professor como oportunidades para serem trabalhadas no espaço da relação dialógica; por isso, criava-se um espaço *entre*.

Mais raramente encontrado foi o *padrão interacional*. Nesse, o professor buscava conservar simultaneamente o seu ponto de vista e o do aluno. Desenvolvia sua didática através da produção de diferenciações – confrontando o novo ao já conhecido – e integrações, na medida em que contribuições ulteriores, no *interato* dialógico, iam conservando a nova perspectiva que tanto o aluno como o professor sustentavam na reciprocidade de suas falas e atitudes.

O modelo da análise dialógica sociocognitiva permitiu-nos perscrutar a comunicação verbal, suas ambiguidades, fragmentações e, simultaneamente, suas regras lógicas possibilitadoras ou dificultadoras da construção de conhecimento. Embora possamos apontar uma tendência a uma certa estabilidade de padrões, não afirmamos sobre a existência de uma fixidez absoluta em um único padrão. Embasadas nas ideias de Linell (1992), para quem a comunicação é uma questão de grau, assim como em Piaget (1983), para quem a comunicação socializada não pode ser confundida com uma comunicação harmoniosa, perfeita, concluímos que a maior riqueza da comunicação está justamente em como a sua incompletude é recebida e compartilhada. Acolhemos a ideia do reverso da unidade e a crença nas possibilidades criativas. Em nosso estudo, verificamos que os significados vão

se tecendo no entremeio, na intersubjetividade, através de uma construção coletiva. Infelizmente, o caminho da autêntica cooperação foi menos observado, relegando seus protagonistas – professor e alunos – a um lugar marginal no que concerne ao diálogo possibilitador de construção de conhecimento.

No seguimento dos estudos, fomos observando um aumento de publicações relativas à sala de aula e relacionadas a dificuldades de *atenção* dos alunos com consequentes prejuízos na aprendizagem. Foi pela via dos estudos atencionais que chegamos ao segundo momento da pesquisa. A grande profusão de artigos versando sobre os problemas de atenção – Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) –, com ou sem hiperatividade, remeteu-nos a questionar com qual conceito de atenção a literatura vinha primordialmente trabalhando. Qual não foi a nossa surpresa ao nos depararmos com o fato de a atenção estar sendo diretamente associada a características comportamentais sustentadas por conceitos como eficiência e rapidez. Como resposta a uma atenção focalizada e em ritmo acelerado, o esforço recai sobre uma forte sustentação e constância temporal. Tomada como condição para a aprendizagem, sua análise se restringe a um processo de captação e busca de informações com vistas à solução de problemas.

O oposto à atenção focal é comumente associado à distração e/ou à dispersão, não havendo discriminação entre ambos os fenômenos e, mais grave, uma tendência a relacioná-los à patologia. As características propostas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1994) – dentre as quais estão o baixo rendimento na realização das tarefas, a falta de atenção, dificuldade de seguir regras, impulsividade e hiperatividade – observáveis na escola sustentam uma concepção com ênfase no adoecimento do indivíduo, cujos distúrbios podem ter causas múltiplas: tanto da ordem do desenvolvimento ou da estruturação orgânica quanto da ordem do emocional ou relacional.

Estudos mais recentes (Crary, 1999; Coreia; Lewkowiz, 2005;

Kastrup, 2004) apontam para o fato de que os modos como ouvimos, olhamos ou nos concentramos em qualquer coisa têm um caráter profundamente histórico. Entendemos, de acordo com estes autores, que nossa maneira de estarmos atentos não é ditada apenas pela biologia ou por algum fenômeno imediato, mas é mediada por nossas experiências/vivências num determinado contexto histórico-cultural que caracterizam nossa forma de atenção ao mundo e a nós mesmos.

Partindo dessa abordagem, propusemos uma nova direção nos estudos sobre a construção do conhecimento em sala de aula, apoiadas na discussão sobre o processo atencional: de uma atenção requerida e caracterizada pelo ato de prestar atenção para uma atenção cujas raízes da palavra, segundo Crary (1999), remetem a duas inflexões. Por um lado, ressoam com um sentido de “tensão”, de “ser esticado, estendido” e, por outro, de “esperar”. Isso implica a possibilidade de uma “fixação, de segurar algo em contemplação”, em cuja experiência o sujeito atento está “tanto imóvel quanto sem fundação” (De-Nardin, 2007; De-Nardin; Sordi, 2008).

Observamos que a atenção possui qualidades que não são homogêneas. Trata-se de um movimento descontinuado, que envolve um contínuo atenção-desatenção, entendendo “desatenção” como distração, caracterizada por uma suspensão no tempo, o que permite ao sujeito um momento de ruptura com o aqui e o agora sem perda da força de relação com o objeto/foco inicial.

Como consequência dessas reflexões, surgiu a proposta de observar situações em sala de aula que evidenciassem práticas construtoras de um modo de aprendizagem/atenção de caráter mais inventivo, capazes de promover a construção de conhecimento segundo o modo de comunicação interacional. Para tanto, as perguntas orientadoras da pesquisa 2 foram: *Quais as formas de atenção encontradas na sala de aula? Com quais padrões comunicacionais se relacionam?*

Os estudos realizados nos anos de 2007 a 2009 incluíram cem ho-

ras de observação de duas turmas de primeira série do Ensino Fundamental, sendo uma escola pública e outra particular. Já podemos adiantar que esta diferença não foi significativa para os achados, nem na pesquisa 1, nem na 2.

O caminho metodológico adotado foi o mesmo da pesquisa 1, utilizando a observação não participante, notas de campo, gravações em áudio e registros dos diálogos e depoimentos coletados em sala de aula.

Nessa pesquisa, os pontos de ruptura foram os *breakdowns* (Varela, 2003), sinalizadores que permitiram auferir os momentos de ruptura da atenção focalizada e os efeitos produzidos no seguimento do processo ensino-aprendizagem.

Varela (2003) utilizou o termo *breakdown* para se referir a uma espécie de abalo ou colapso ou, ainda, rachadura na continuidade cognitiva. Segundo o autor, esse movimento potencializa o nascimento do novo, pois, embora pareça paradoxal, o colapso não rompe o fluir da conduta, mas o assegura, tendo em vista que provoca uma certa afecção no sujeito. O que acontece no momento do colapso não é um rompimento, mas um diálogo entre uma situação específica vivida e a capacidade de o sujeito exercer ações apropriadas em determinadas circunstâncias.

Neste estudo, definimos *breakdown* como efeitos que se expressam na ação dos sujeitos frente a momentos de ruptura do foco atencional. Os dois subtipos foram assim caracterizados:

a) *Breakdown* que resulta em momentos de problematização: colapsos que articulam diversas situações sociocognitivas experienciadas pelos sujeitos em sala de aula, e que são responsáveis pelo lado autônomo e criativo da cognição (cf. Varela, 2003).

b) *Breakdown* que resulta em momentos divergentes da problematização: colapsos que, ao emergirem das diversas situações sociocognitivas experienciadas pelos sujeitos em sala de aula, não

são acolhidas e promovem um retorno ao foco atencional e um não acolhimento da problematização.

A análise dos registros permitiu associar o padrão de comunicação monolítico com os *breakdowns* que não promovem um acolhimento da voz do aluno e não favorecem a problematização do conhecimento. Foram situações nas quais o foco de atenção era comum, porém sem promover a coordenação de pontos de vista. Os diálogos eram caracterizados por sua linearidade e pela preocupação com a garantia da resposta certa.

Tendo em vista o modo de atuação dos sujeitos em sala de aula, o *breakdown* não encontrou um espaço para produzir novidade, pois se deparou com uma conduta que a neutralizou. Nesse caso, falamos da exigência de uma atenção focada, típica do prestar atenção que, na escola, junto com o ficar quieto transforma-se no principal dever dos alunos. Ao referir-se à expressão “prestar atenção”, Fernández (2001) interroga-nos e nos convoca a pensar sobre o uso do termo no meio escolar.

O que é que “se paga” quando “se presta” atenção? Quem paga e por que deveria pagar alguma coisa? O aluno está em dívida quando o professor pede “pay (paguem) attention, please”? Quando o professor não fala inglês, mas português, pede “prestem atenção”, que vem de prestar/ render contas a outro... Quem paga, o que paga e a quem paga? (Fernández, 2001, p. 214).

Assim como bem mais raros são os padrões de comunicação interacional em sala de aula, o modo de operar a atenção que incentiva o diálogo favorecedor da construção de conhecimento também foi pouco encontrado. A análise das observações revelou que o cultivo de um modo de atuar comunicativo-dialógico-interacional está transversalizado pelo modo do professor compreender a aprendizagem e por seu modo de ser e experimentar o mundo.

Em apenas uma turma observada, que se revelou interessante e

fundamental para a pesquisa, testemunhamos a capacidade da professora de se distrair da exigência de transmitir informação. Disponha de uma atenção aberta, sem focalização específica, que lhe possibilitava captar tanto os enunciados, gestos e sinais que iam ao encontro do contexto como também aquilo que parecia desconexo. Isso não implicava falta de objetivo frente à tarefa, tampouco um relativismo absoluto, que valoriza todas as formalizações e aceita todas as interpretações possíveis.

Além da atenção concentrada e aberta, destacava-se, também, a capacidade da professora de encher de sentido o acontecimento. Com isso, as crianças podiam experimentar aquilo que estavam fazendo, ou seja, podiam estar inteiramente na experiência, vivenciando elas mesmas uma atenção concentrada e aberta. A arte estava em encontrar o vínculo do que o aluno dizia com o que estava sendo discutido e, mais do que isso, propiciar espaço para que o aluno também o encontrasse.

Acreditamos que aprender um modo de atenção aberto requer um exercício consciente e constante, oferecido por um ambiente que acolhe o *breakdown* e pela comunicação dialógica interacional. Tal experiência promove práticas coletivas de pensar sobre o pensamento e propõe um trabalho permanente de construção-reconstrução do conhecimento. Como fundo da cognição, a atenção, marcada por um *continuum* esperar-esticar, fixar-romper, atender-desatender, revela-se como numa potente ferramenta de aprendizagem.

### **Considerações finais**

Considerando-se o exposto, parece que as experiências pedagógicas sustentadas por uma comunicação interacional e com uma prática de atenção aberta têm grandes chances de possibilitar a construção de uma capacidade de atenção distinta daquela necessária para dar conta da informação e da qual boa parte dos alunos carece.

A capacidade atencional, tanto quanto a capacidade de brincar se aprendem; porém, ninguém pode ensiná-las. Isso reveste de uma importância singular a função de quem ensina, já que não existem conteúdos, tampouco métodos que possibilitem estas aprendizagens. Elas somente são possíveis na relação com um outro que acredita na capacidade pensante de si e do outro.

Uma relação de tal ordem não pode ficar engessada num modo de comunicação monológica, pois a uma fixação na informação corresponde uma produção infinita dela e, para isso, é demandada uma atenção focalizada que se distancia da capacidade de perguntar, de problematizar, de inventar.

Uma relação dialógica interacional está aberta para a aceitação legítima do outro revelando a riqueza da assimetria sociocognitiva e a diferença.

Que operações podem ser feitas no espaço escolar para que a capacidade atenta dos alunos possa transitar entre focalização e concentração? Em outras palavras, o que fazer para possibilitar a experiência de uma atenção construtora de conhecimento?

Ao entendermos as práticas pedagógicas como uma experiência escolar dialógica, seremos conduzidos a sustentar a hipótese de que estas práticas exigem doses de atenção distintas daquela que a maioria das crianças e adolescentes experimenta hoje. Assistimos a um movimento fluido e rápido de informação que afeta a experiência com o tempo, o espaço e, conseqüentemente, modifica as formas de aprender.

Para que seja possível um enfrentamento mais criativo com os contextos e práticas da vida diária, parece necessário o cultivo das duas possibilidades de atenção: focalizada e aberta. Da mesma forma, experiências rotineiras de acolhimento de *breakdown* em sala de aula podem possibilitar o exercício de uma certa hegemonia da consciência sobre os apelos sensórios. Teríamos, nesse caso, não mais a dispersão,

e sim uma atenção mais distraída, capaz de retirar-se da focalização no contexto e atender-se a si próprio e, nessa viagem de duas vias, enriquecer a si e ao mundo.

## Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

COREA, C.; LEWKOWICZ, I. *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

CRARY, J. *Suspensions of perception: Attention, spectacle, and modern culture*. Cambridge: MIT Press, 1999.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4. ed. Washington, 1994.

DE-NARDIN, Maria Helena. *Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas relações com a aprendizagem*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2007.

DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. O. Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional. In: *Psicologia e Sociedade*, v. 20 (01), p. 53-61, 2008.

DE-NARDIN, Maria Helena. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho, 1999, p. 95-104.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INHELDER, B; GARCIA, R.; VONECHE, J. *Jean Piaget, epistemologia genética y equilibración*. Espanha: Editorial Fundamentos, 1977.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva.

In: *Psicologia e Sociedade*, 16(3), 2004, p. 7-16.

LINELL, P. *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 1992.

MARKOVÁ, I. Acts in discourse: From monological speech acts to dialogical inter-acts. In: *Journal of Social Behavior*. 1993, 23:2.

PERRET-CLERMONT, A-N. *A construção social da inteligência*. Lisboa: Sociocultur, 1978.

PERRET-CLERMONT, A-N.; GROSSEN, M. Elementos para uma psicologia social do desenvolvimento operatório da criança. In: *Análise Psicológica*. 1/2 (III): 1982, 117-126.

PERRET-CLERMONT, A-N. Interações sociais no desenvolvimento cognitivo: Novas direções de pesquisa. In: *Cadernos de Psicossociologia 2*. Porto Alegre, UFRGS, ago. 1994.

PERRET-CLERMONT, A-N.; NICOLET, M. *Interactuar y conocer*. Madrid: Mino y D'avila, 1992.

PIAGET, J. *Estudios Sociologicos*. Barcelona: Ariel, 1983.

ROMMETVEIT, R. Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior. In: WERTSCH, J. *Culture, Communication and Cognition*. Nova York: Cambridge University Press, 1992.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford University Press, 1975.

SORDI, R. *A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. In: *Cadernos de subjetividade*, 1(1), 2003, p. 72-86.



# Virtualizando e individuando coletivos:

as tecnologias como dispositivo de (des)construção

Grace Tanikado  
Cleci Maraschin  
Rafael Diehl

A utilização de tecnologias digitais como forma de intervenção em saúde mental surge na busca por estratégias de ação diferenciadas, utilizando-se de características próprias dos meios digitais nos projetos terapêuticos, considerando-os como mais amplos do que somente endereçados às patologias, e abrangendo outras dimensões relacionadas ao cuidado à loucura.

O percurso do projeto de pesquisa *Oficinando em Rede*<sup>1</sup> tem se construído a partir da produção de estudos que se dedicam a pensar esta relação. Este texto tem como objetivo apresentar algumas das relações construídas durante este percurso, tomando como campo de experiência uma oficina realizada com os trabalhadores de um serviço de saúde mental que é parte da rede pública de atenção à saúde, o Centro Integrado de Atenção Psicossocial (Ciaps)<sup>2</sup>.

Iniciamos trazendo as características do recente encontro entre cuidados em saúde mental e tecnologias. Seguimos apresentando um fragmento da oficina de produção do website do Ciaps pelos trabalhadores do serviço. Tecemos, em meio a estes momentos, algumas análises produzidas a partir da própria experiência.

Os efeitos das novas tecnologias têm sido alvo de debates em âmbitos diversos. Implicações negativas para o entendimento da condição humana são referidas no caso dos efeitos no mundo do trabalho. Um conjunto de argumentos pessimistas enfatiza a substituição do homem pela máquina, aumentando o desemprego e intensificando os afazeres dos que conseguem manter seus postos de trabalho. Ainda é citada uma transformação no conteúdo do trabalho e as implicações psicológicas e emocionais para o trabalhador, como a perda do sentido do trabalho e da identificação com ela, uma submissão ao ritmo da máquina e do controle sobre suas práticas (Rebecchi, 1990 apud Holzmann, 2002). Em outro nível de análise, destaca-se a possibilidade do empobrecimento da linguagem verbal como mediador na comunicação pelo uso excessivo das tecnologias digitais (Jimenez, 2005).

Este rechaço à tecnologia não é um acontecimento particularmente contemporâneo. A tecnofobia, ou seja, uma aversão às tecnologias já é descrita e analisada por Simonodon<sup>3</sup> (2008). O autor contrapõe o estranhamento do humano à técnica, afirmando que a gênese e o desenvolvimento técnico são paralelos ao desenvolvimento da cultura humana. Assim, não haveria uma separação entre a produção cultural, com atividades humanas, vivas, dotadas de sentido, condicionadas pelo pensamento social e pelos rituais coletivos, e a técnica, composta por objetos fragmentados e indiferentes à humanidade, concorrendo com as potencialidades e qualidades da cultura.

Essa perspectiva é primordial para pensarmos no uso das tecnologias como potencializadoras de outras relações. As tecnologias complexificam as interações sociais e provocam o questionamento sobre as novas formas de vida em comum (Tirado, 2006). Como exemplo, é possível citar as mudanças nos modos de escrever a partir do suporte informático, que pode reunir pessoas com condições perceptivas distintas (cegos, surdos e ouvintes) para uma produção coletiva (Demoly; Maraschin, 2007); a expansão e organização de redes de colaboração solidária (Edelwein; Maraschin, 2003); atuação como ferramenta na

educação que favorece a interação entre alunos e professores (Real; Maraschin; Axt, 2007).

Nas intervenções em saúde mental as tecnologias podem ser ferramentas para o trabalho. Através de oficinas, podem atuar na criação de novas experiências de vida para pessoas em sofrimento psíquico, devido ao potencial das tecnologias, a sua capacidade de convergência de mídias e de atividades em conjunto (Francisco; Maraschin; Axt, 2007). As tecnologias podem, ainda, atuar como suporte para sujeitos que não encontravam formas de expressão, ao possibilitar a utilização de recursos diferenciados de convocação à interação (Maraschin et al., 2007) e de produção de narrativas de si (Vianna, 2008).

A potência das oficinas tecnológicas produz efeitos políticos no campo da saúde mental. Esta forma de intervenção, assim, pretende acompanhar os pressupostos da Reforma Psiquiátrica<sup>4</sup>, fazendo uma aproximação com as dimensões propostas por Amarante (2003): há uma mudança na posição dos agentes que estão envolvidos na intervenção, tornando os usuários dos serviços de saúde mental mais ativos no processo, menos passíveis de uma posição de objeto. A possibilidade de criação de caminhos a serem percorridos é ampliada, já que o espaço virtual possui direcionamentos, mas também infinitas possibilidades de ligar pontos diferentes a cada navegação, formando trajetórias singulares e menos marcadas pelas estigmatizações que guiam o percurso dos sujeitos que passam pela experiência da loucura. No ciberespaço, trabalhadores, usuários e pesquisadores estão menos diferenciados, já que no uso das ferramentas técnicas todos têm familiaridades muito próximas – todos a utilizam como usuários da tecnologia.

Este é um dos pontos mais desafiadores para os pesquisadores que se propõem a utilizar a tecnologia como instrumento psi. Tal como afirma Kastrup (2000), o território mais propício para a intervenção é aquele em que nem sabemos mais se o que fazemos é psicologia. Na relação com as tecnologias digitais, atravessamos esse

terreno permanentemente. A utilização das ferramentas tecnológicas como intercessores do trabalho nas oficinas traz a necessidade de que os pesquisadores-oficineiros tenham contato com um registro de saber que ultrapassa suas formações iniciais: é preciso saber operar as máquinas, seus *softwares*, suas redes.

A articulação das linhas que cruzam a constituição dos serviços de saúde se reflete nas oficinas. A utilização das tecnologias digitais como dispositivo de intervenção gera tensões no serviço: as oficinas são operadas por bolsistas de pesquisa em conjunto com trabalhadores, e, apesar de um esforço da equipe de pesquisa em transformar o uso dos computadores num componente das intervenções do serviço, parte dela – da equipe – ainda compreende que seu uso está restrito às intervenções dos pesquisadores, e não se apresentam familiarizados com as potencialidades deste tipo de trabalho. Um movimento que acontece por demanda dos usuários tem produzido diferenças nessa relação: os jovens e crianças denominam alguns trabalhadores como “a tia do computador”.

Assim, justificada pela necessidade de uma aproximação dos trabalhadores aos meios digitais, surge a proposta da realização de oficinas com o propósito de construir um *website* do Ciaps pelos trabalhadores.

Essa proposta, integrante do subprojeto “Oficinando em Rede: Exercícios de Inteligência Coletiva” (Maraschin, 2008), localizava-se nos esforços para uma maior aproximação do Ciaps às ferramentas tecnológicas através da experimentação, pelos próprios trabalhadores, de uma intervenção utilizando a tecnologia. Ao propor a produção de um *website* do Ciaps como dispositivo, a oficina buscava se constituir como um exercício de construção coletiva do trabalho da própria equipe, utilizando o espaço virtual como campo de experimentação. Fizemos, assim, uma aposta na tecnologia como um dispositivo para a problematização, pelo seu potencial em virtualizar relações e formas e em criar um território comum de conversa que não fosse aquele do

trabalho cotidiano.

Utilizamos o conceito de dispositivo desenvolvido por Deleuze (1990) a partir de Michel Foucault. Deleuze aponta que, entre as dimensões de um dispositivo, estão as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação; e o define como máquinas de fazer ver e de fazer falar. Nesse mesmo sentido, Kastrup e Barros (2009) afirmam que o que caracteriza um dispositivo é a sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação. Ele tensiona, movimenta, desloca. É feito de conexões e produz outras. Podemos dizer, junto a Lévy (1996), que ele opera a virtualização.

Assim, a pesquisa pretende servir a um propósito através de dois movimentos: proporcionar uma maior autonomia da equipe na utilização das tecnologias digitais e provocar uma abertura para o contato com redes variadas, tais como de saúde, educação, juventude, infância e assistência social.

A seguir apresentamos um breve recorte desta experiência, entrelaçada com alguns intercessores teóricos que nos auxiliaram na realização e produção deste estudo.

### **Oficina de produção do *website*: Exercícios de virtualização e coletivização**

Apostamos que o exercício que propomos constituiu-se como um dispositivo de virtualização do próprio Ciaps a partir de uma ação da sua equipe técnica. Tomamos a virtualização a partir da proposição que Lévy (1996) produziu da leitura da obra de Gilles Deleuze.

Virtual provém da palavra latina *virtus* que significa força, potência. Esta virtualidade pode atualizar-se em outra coisa, sem que necessariamente passe à concretização efetiva ou formal. Ou seja, o virtual não leva necessariamente a uma realização do que é esperado ou possível, mas à criação de outras formas (Lévy, 1996).

Para Lévy (1996), o possível já está todo constituído, mas

permanece no limbo, e se realizará sem mudanças em sua natureza, mantendo sua forma. Sua realização, assim, não é criação, é apenas a seleção de alguma das possibilidades já definidas anteriormente.

O virtual, ao contrário do possível, não contém possibilidades a serem selecionadas, mas configura-se como campo problemático, nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um objeto ou uma entidade qualquer. O complexo problemático do virtual está presente nas entidades e se constitui como uma de suas maiores dimensões. O encaminhamento a um processo de resolução – a atualização – se dá a partir das coerções que são próprias de cada entidade, provocando a invenção e a coprodução de soluções a partir dos encontros com a diversidade de circunstâncias.

Iniciamos participando das reuniões semanais da equipe técnica do serviço, da qual participam assistentes sociais, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, médicos clínicos, neurologistas, foniatrás, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos e educador físico. Nas reuniões, apresentamos o convite a todos os técnicos e pactuamos a configuração da oficina: oito encontros de duas horas para a construção da página pelo grupo. Pela limitação física do laboratório de informática localizado no Ciaps, que possui cinco computadores, não seria possível que todos os técnicos do serviço participassem (são dezessete no total). Combinamos, então, que após a produção haveria uma apresentação à equipe para que todos pudessem participar da construção.

A oficina contou com a participação de nove técnicos e três oficinheiros do projeto *Oficinando em Rede*. Inicialmente, realizamos um exercício para proporcionar uma familiarização dos técnicos com as ferramentas de produção de documentos hipertextuais. Utilizamos na oficina o *Kompozer*<sup>5</sup>, *software*<sup>6</sup> de edição de linguagem HTML. Tal como definido nas balizas de funcionamento do *Oficinando*, somente utilizamos *softwares* de livre distribuição e com código fonte aberto<sup>7</sup>.

Os técnicos formaram pequenos grupos ou duplas de trabalho,

e neste primeiro momento escolheram os temas sobre os quais iriam trabalhar nesse exercício: a cidade, música, viagens, jovens e aprendizagem. É um momento bastante introdutório à utilização das ferramentas, já que os participantes tinham diferentes níveis de conhecimento das tecnologias digitais: alguns pareciam muito à vontade, outros tinham pouca circulação pela *internet*.

Após a produção realizada neste primeiro encontro, propusemos um exercício de planejamento conjunto do que constituiria a página do Ciaps. Este exercício foi realizado utilizando papel e caneta, designando uma folha para cada uma das páginas do *site*. Utilizamos o varal que expõe normalmente as produções dos jovens e crianças. Abaixo segue-se uma imagem do que seria a página inicial.

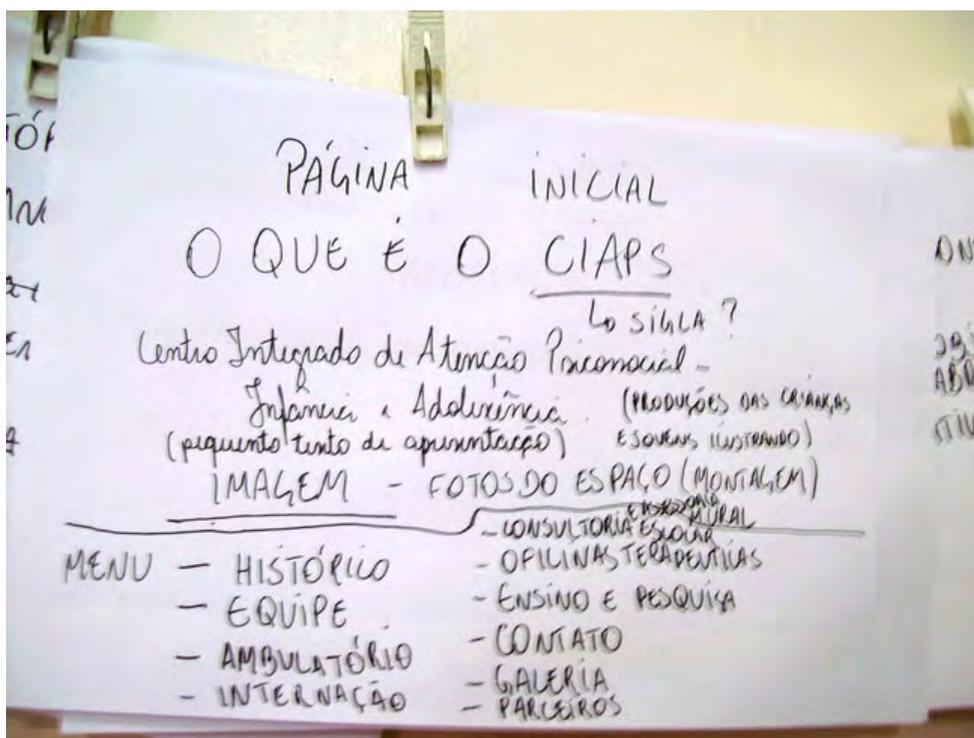


Figura 1: Planejamento da página inicial

Nessa experiência, o Ciaps se redesenha: todos falam ao mesmo tempo, sugerem seções, pensam conteúdos. Além da página inicial, são definidas onze páginas, que falam da história do serviço, apresentam as atividades, a organização do trabalho. Nesse momento, também é realizada a combinação de que as duplas, ou o grupo, iriam se deter à produção de determinadas páginas e, após, compartilhar a produção com todos os colegas da oficina.

Um dos movimentos produzidos a partir de uma das páginas definidas foi em relação à página “Oficinas Terapêuticas”. Ela traria os objetivos e os tipos de atividades desenvolvidas no Ciaps dentro desta modalidade de intervenção terapêutica. Surge então um questionamento de alguns participantes em relação à denominação “oficina”. Perguntam o que a diferencia de um grupo. “Todas as práticas de grupo são oficinas?” Os participantes entendem que não. “Todos os grupos são terapêuticos?” São discutidos alguns exemplos do cotidiano do Ciaps: grupo ou oficina de cuidados pessoais, leitura do livro, musicoterapia. Um dos participantes se dirige à oficinaira: “Vamos pedir ajuda aos universitários. O que fazemos é grupo ou oficina?” (A oficinaira é professora universitária). Afirma que, teoricamente vão existir muitas definições de grupos e oficinas, mas o importante é definir a partir das experiências do Ciaps.

Esta discussão também retornou no momento em que o *website* produzido na oficina foi apresentado a toda equipe do Ciaps. A questão era a nomenclatura utilizada na descrição das atividades: foram localizadas como “oficinas” as atividades realizadas em grupo no Ciaps. Alguns técnicos, porém, disseram-se incomodados com tal título e pouco familiarizados com sua realização. “Acho que os grupos ficaram desprestigiados, pois foram somente citados”, afirmou uma das trabalhadoras. Sugeriram a utilização de termos como grupos terapêuticos ou grupos operativos. A equipe dirigiu-se aos oficinairos em vários momentos da discussão, procurando uma resposta para a questão sobre “o que mesmo eles faziam” ou “qual a diferença entre

grupos e oficinas”.

Nesses instantes, foi importante a retomada do papel do grupo de pesquisa dentro do Ciaps: a nossa atuação não tem o objetivo de trazer respostas ou transmitir conhecimento de forma vertical. Pelo contrário, participamos como catalisadores de uma construção autoral dos próprios profissionais sobre seus fazeres e conhecimentos. O encaminhamento para essa questão, então, foi utilizar os dois termos: oficinas e grupos terapêuticos.

A utilização de ferramentas tecnológicas, através das oficinas de construção do *website*, teve como objetivo servir como dispositivo para a emergência de um campo problemático no Ciaps, virtualizando sua organização e suas relações internas e externas. De início, percebemos que o encontro possui uma dupla direção, buscando ampliar o nosso olhar neste trabalho e incluindo a operação da tecnologia nos encontros entre o Oficinando e o Ciaps.

O encontro com a tecnologia informática pode, à primeira vista, causar desconforto para aqueles que ainda não vivem cotidianamente conectados a computadores e redes de *internet*. O salto ocorrido na difusão das tecnologias de informação e comunicação criou uma diversidade nos modos de relação com essas máquinas e redes, e forma diversas ecologias cognitivas (Lévy, 1997): há aqueles que têm a tecnologia informática como base de suas ecologias cognitivas; há os que a incorporaram em seu funcionamento; há aqueles que se aproximam e fazem dela um utilitário; e tantas outras formas de relação.

Assim, anteriormente a uma utilização da tecnologia como dispositivo de intervenção em nossos fazeres – trabalhadores do Ciaps e pesquisadores do Oficinando –, temos um encontro com esse aparato em nossas cognições. As formas de relação que temos singularmente com a tecnologia são confrontadas a partir da proposta de trabalho do Oficinando. Um confronto que se desdobra ainda por outra seara

muito delicada no campo em que atuamos: as práticas em saúde mental, ligadas a profissões do cuidado e assistência, que têm seus desenvolvimentos alicerçados sobre uma base de formação humana, em sua acepção tradicional de separação da técnica.

Assim, enfrentamos um duplo confronto: que relações temos como sujeitos com a tecnologia informática e o que isso tem mesmo a ver com o trabalho que desenvolvemos em saúde mental? O que foi possível demarcar é que o potencial de desterritorialização da tecnologia provoca as relações. Coloca em questão papéis assumidos em ambientes tão fortemente instituídos: o hospital psiquiátrico e a universidade.

A operatividade técnica, tal como definida por Simondon (2008), é resultado de uma operatividade humana. O autor afirma que a operação humana que compõe a máquina pode ser destacada por outros entes que a utilizam pelo reconhecimento de uma operação que ele também possui. Ou seja, é preciso visualizar na máquina algo de comum a si, de análogo. Desse modo, ela pode realizar o seu potencial de fazer a ligação entre as pessoas.

Na oficina de construção do *website* do Ciaps, foi possível experienciar essa ligação pela tecnologia. Trabalhadores do serviço puderam circular por espaços comuns com seus colegas, travando conversas sobre temas que não eram somente os ligados ao trabalho, quando construíram suas páginas pessoais. Uma sensibilização para uma forma de conversa nova, produzida pela hipertextualidade: o *website* é um ponto que pode se ligar a tantos outros na *internet*. O que se pode falar sobre o seu trabalho? Quem irá ler o que eles escrevem? Um possível usuário, um profissional que busca um espaço de encaminhamento, um estudante em busca de campo de estágio? Como cada um desses entes pode ler o que está na página?

Operar as máquinas para comunicar coloca os trabalhadores em outro regime de produção. As distinções entre saberes ficam diluídas

durante o processo: todos estão aprendendo, todos estão falando, todos estão produzindo. A tecnologia atuou nessa experiência como a “bola do jogo”, objeto-ligação que faz disparar a conversa e media a relação. Esse objeto seria o responsável por levar o todo a cada sujeito e cada sujeito ao todo (Lévy, 1996). A discussão é produzida a partir do suporte tecnológico que confere forma a essa produção. Surgiram, assim, questões sobre temas presentes naquele campo, mas que ficam submersos em meio a um cotidiano de práticas já determinadas.

Além dos desafios diante das problematizações mencionadas, a conexão em rede engata os participantes no estabelecimento de conversas com o mundo digital. Poder operar com modos de linguagem que são comuns a uma comunidade de internautas certamente fornece ferramentas de pertencimento, de exercício ampliado de cidadania, capacitando-nos a uma distinção entre diferentes encontros nesses outros mundos.

### **Retomando...**

O desafio proposto e aceito pelos trabalhadores desse serviço de saúde mental e pelos pesquisadores, numa modalidade de pesquisa que o pesquisador faz e constrói junto, constituiu-se em um dos momentos mais produtivos do encontro entre profissionais do serviço e universitários, como fomos chamados.

Como dissemos, a tecnologia funcionou como um operador de relações. Um operador de virtualizações. Assim pensamos, pois, ao tratar de montar uma página a ser disponibilizada na *internet* sobre o serviço, muitas questões e problemas puderam ser retomados. Foram questões e problemas que, no cotidiano do trabalho, passam “bati-das”, ou naturalizadas. Do lado do serviço, foi possível colocar em questão definições e sua relação com os seus modos de trabalhar. Do lado da equipe de pesquisa, foi importante retomar a especificidade técnica do ato de pesquisar, pois o próprio dispositivo de pesquisa é

também produtor de relações humanas que são moduladas pela maneira como dispomos um encontro numa oficina que, em seu contexto, pode ser questionada como forma de fazer.

Apostar que as tecnologias digitais potencializam relações e coletivos exige também perguntar sobre o modo como pesquisamos, pois todo fazer possui uma dimensão técnica e que, para poder problematizar modos já instituídos, o coletivo se constitui como fator de validação de produção de conhecimento implicado. Assim, no momento de construção e publicação da página na *internet*, houve a necessidade de negociação com outros setores do hospital (direção, setor de pesquisa) e com a própria Secretaria da Saúde do Estado, que hospedou a página. Em cada negociação, os trabalhadores interagiram como coletivo e receberam *feedbacks* desses outros coletivos. Alguns desses retornos foram bastante restritivos, mas o importante é que não foram tomados de modo individual, e sim coletivamente, o que possibilitou um importante processo de autoanálise da equipe.

A realização dessa pesquisa-intervenção trouxe como efeito a reflexão de que as tecnologias digitais podem se constituir em potentes ferramentas de intervenção em saúde mental desde que possam reconfigurar experiências singulares baseadas na construção de um coletivo produzido em um fazer comum, ou seja, baseado na tecnicidade de todo fazer e na potencialidade de virtualização que a diferença coloca em cada configuração de corpos, máquinas e afetos. É uma experiência que, ao deslocar relações e modos de trabalhar instituídos, pode potencializar a construção de novos, os quais deverão, a seguir, ser novamente deslocados. Trata-se, enfim, de criar máquinas de fazer deslocar, fazer movimentar sem se deixar capturar. Talvez, nesse jogo permanente de (des)construção, possamos experimentar a saúde no sentido de Canguilhem (2009), ou seja, no exercício da potência da normatividade e não da normalização...

## Notas:

1 - O Projeto Oficinando em Rede teve início em 2004, com uma parceria entre o Instituto de Psicologia da UFRGS e o Ciaps do Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP). A principal metodologia é a proposição de oficinas com a utilização de tecnologias digitais em uma abordagem de pesquisa-intervenção. O grupo toma como campo a saúde mental, agregando atualmente, além do Ciaps, uma Unidade Básica de Saúde com Estratégia de Saúde da Família.

2 - Essa experiência também serviu como campo de estudo para a dissertação da primeira autora, orientada pela segunda (cf. Tanikado, 2010).

3 - Os trabalhos de Simondon foram originalmente publicados nas décadas de 1950 e 1960.

4 - A Reforma Psiquiátrica brasileira pode ser descrita como o processo de discussão e modificação no modelo de assistência à saúde mental baseado na constatação de que o manicômio é incapaz de produzir saúde e que devem ser feitos esforços para uma rede de atenção com serviços de base comunitária. Isso implica a extinção de leitos em hospitais psiquiátricos, redirecionando as internações para hospitais gerais, e a criação de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como serviços substitutivos à lógica asilar.

5 - Programa utilizado para produção de sites, de livre distribuição. Considerado de fácil operação, não necessita de conhecimentos sobre programação de sistemas para ser utilizado, já que possui uma interface muito próxima a um editor de textos.

6 - Conjunto de instruções em linguagem de máquina que controlam e determinam o funcionamento de um computador e seus periféricos (cf. Costa, 1999).

7 - A escolha pelo uso do software livre implica uma questão de liberdade de expressão (e não como uma questão de preço ou gratuidade). Esse programa, leva em conta quatro liberdades consideradas essenciais: a liberdade de utilizar o programa para qualquer propósito; a liberdade de estudar o programa e de alterá-lo; a liberdade de distribuir cópias deste programa; a liberdade de alterar e distribuir o programa alterado (cf. Spohr; Wild, 2010).

## Referências

AMARANTE, Paulo. A (clínica) e a reforma psiquiátrica. In: AMARANTE, Paulo (coord.). *Arquivos de saúde mental e atenção*

*psicossocial*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do nascimento. Disponível em: <[www.escolanomade.org](http://www.escolanomade.org)>. Acesso em: 9 abr. 2010.

DEMOLY, Karla; MARASCHIN, Cleci. Tecnologia, escritura e diferenças perceptivas: a criação hipertextual de professores. In: *Anais do II Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Fortaleza: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em: <[http://www.abehte.org/anais/ANAIS/Art26\\_Demoly&Maraschin.swf](http://www.abehte.org/anais/ANAIS/Art26_Demoly&Maraschin.swf)>. Acesso em; 29 jul. 2008.

EIDELWEIN, Karen.; MARASCHIN, Cleci. (2003). O operar de um coletivo na web. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 3 p. 48-55. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400008&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400008&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 29 abr. 2008.

FRANCISCO, Deise Juliana. *Criando laços via recursos informatizados: Intervenção em saúde mental*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

FRANCISCO, Deise; AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. (2007). Informática e saúde mental: Caminhos de uma oficina. In: *Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 5, n. 1, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/10cDeise.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2008.

HOLZMANN, Lorena. Novas Tecnologias. In: CATTANI, Antonio David. *Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 224-228

JIMÉNEZ, Rafael Vidal. Educação, poder e mercado: desconstrução

crítica dos efeitos disciplinantes das TIC na nova Escola do Espetáculo. In: *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 2005, vol. 9, n. 18.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 76-91.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.

LINUX. *Sistema Operacional Linux*. Disponível em: <<http://www.linux.org/>>. Acesso em: 5 març. 2010.

MARASCHIN, Cleci. *Oficinando em Rede: Exercícios de Inteligência Coletiva*. Projeto apresentado para solicitação de continuidade de bolsa de produtividade em pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia/Faculdade de Educação, 2008. 20 p. (mimeo)

MARASCHIN, Cleci et al. *Projeto oficinas em rede*. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia/Faculdade de Educação, 2007. 55 p. (mimeo)

REAL, Luciane Corte; MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. Projetos de aprendizagem e tecnologias digitais: uma experiência promovendo transformações na convivência na escola. In: *Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 5, p. 1-11, 2007.

SIMONDON, Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo-Paidós, 2008.

SPOHR, Fulvia; WILD, Rafael. Tecnologia. In: MARASCHIN, Cleci (org). *Oficinando em Rede* (não publicado). Porto Alegre, 2010.

TIRADO, Francisco Serrano. Lo social y lo virtual. In: TIRADO, Francisco Serrano y DOMÈNECH, Miquel i Argemí. *Lo Social y Lo*

Virtual: Nuevas formas de control y transformación social. *Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad*. Editorial UOC. Barcelona, España, 2006.

VIANNA, Tatiane. *Oficinando enredos: O encontro do adolescer em sofrimento com a tecnologia*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

TANIKADO, Grace Vali Freitag. *Virtualizando Coletivos: Tecnologias e pesquisa-intervenção*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

# Pesquisa na Escola e Formação Continuada do Professor: Sentidos do Acontecimento

Joelma Adriana Abrão Remião  
Regina Maria Varini Mutti

Este trabalho, decorrendo de dissertação de mestrado<sup>1</sup>, propõe-se a contribuir à problemática da formação continuada com base no enfoque da experiência de uma escola, onde um grupo de professores acolheu a pesquisa, efetivando-a no espaço escolar, num encontro com a universidade e a informática educacional. Guiado fundamentalmente pelo referencial teórico-analítico da Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux, o estudo propõe-se a situar os discursos pedagógico e científico compreendidos na formação continuada do professor na escola. Para tanto, destacam-se as noções de sujeito, discurso e produção de sentidos, gesto de interpretação e autoria.

Já a noção de formação continuada, tal como a empregamos em nosso estudo, foi tomada de Placco e Silva (2000), que destacam essa formação como

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros

saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco; Silva, 2000, p. 26-27).

Em alguns momentos do trabalho, utilizamos a designação formação continuada em serviço para dar ênfase à constituição deste espaço de formação na escola, no ambiente de trabalho.

Para a análise apresentada neste artigo, focalizamos a experiência de uma das escolas consideradas na referida pesquisa de mestrado. Essa escola faz parte da rede estadual e se localiza numa cidade do interior do Rio Grande do Sul; o início da experiência de pesquisa nessa escola deu-se a partir de uma proposta, vinda da universidade, de discutir com os professores e a coordenação pedagógica da escola uma metodologia para a sala de aula que contemplasse uma abordagem investigativa possibilitadora da inclusão da informática no trabalho escolar. É a partir deste projeto, significado, de acordo com a Análise de Discurso, como um acontecimento, que buscamos analisar, na pesquisa de mestrado, a relação da escola com a pesquisa a partir do dizer dos professores e gestores participantes da experiência. Nessa perspectiva, procuramos mostrar efeitos de sentidos a respeito do modo como os discursos sobre pesquisa chegaram à escola e produziram sentidos.

### **O encontro com a universidade e as condições para a implementação do projeto**

A escola foco deste estudo tem como um de seus propósitos receber alunos dos cursos de magistério e de graduação das instituições de ensino superior da região para a realização de atividades propostas pelas suas instituições, tais como observação da rotina escolar, acompanhamento das aulas e prática de estágio docente. Com este trabalho, a escola abriu um leque de relações muito significativo não

apenas no sentido de estar contribuindo para o exercício destas práticas, mas pela oportunidade de se envolver com as questões discutidas na atualidade nos bancos universitários e nos cursos de formação de professores.

É verdade que esta parceria nem sempre costuma ser tranquila e bem vista por alguns professores. Estes preferem não aceitar estagiários, por considerarem o seu acompanhamento mais uma responsabilidade, além do incômodo ao se sentirem observados e analisados por eles. Entretanto, na perspectiva de outros professores, há uma troca recíproca nesta parceria, quando é possível pensar sobre a prática gestada na escola e os novos encaminhamentos que são trazidos pelos estagiários, quando estes realizam um trabalho sério e cuidadoso.

Nessa linha de entendimento da parceria, a prática de pesquisa se torna um campo fértil e de interesse para a escola, com seus gestores e professores, que passam a olhar para o fazer pedagógico para além das dificuldades cotidianas e, por esse viés, começam a constituir um campo investigativo que permite muito mais a pergunta, a indagação, do que a resposta, a solução para os enfrentamentos inerentes ao contexto da sala de aula e a vida na instituição.

Da mesma forma, são recebidos os acadêmicos de pós-graduação, no momento de suas monografias, dissertações e teses. Nestes casos, a receptividade pode tornar-se maior, quando estes sujeitos chegam à escola com uma proposta de trabalho capaz de propiciar situações de interlocução, de apropriação teórica, que são experimentadas. Essa parceria com a escola, de certa forma, passa um sentido de revitalização aos professores por estarem se envolvendo com questões propostas pela universidade e isso tem uma representação significativa na difícil rotina da escola.

O encontro com o pesquisador da universidade parece lhes dar um lugar para se perceberem também como pesquisadores, mas

pesquisadores da escola, pois ainda não há como ignorar o senso arraigado de que quem faz pesquisa é só a academia, de que quem tem propriedade para falar são os teóricos. Na verdade, entende-se que sejam posições diferentes dentro de um discurso da pesquisa, ou seja, a pesquisa na escola consiste numa posição que precisa ainda encontrar o seu lugar de dizer, tornar-se uma memória mais sólida. A escola não tem uma memória discursiva sobre a pesquisa semelhante à da universidade, e acreditamos que nem deve tê-la; ela precisa ter a sua diferença marcada e valorizada em relação à sua própria condição de produzir pesquisa.

Outro aspecto que perpassa essa relação é a forma como a pesquisa advinda da universidade é proposta para a escola, pois muitos dos projetos que chegam apresentam-se como uma pesquisa *sobre* a escola e não uma pesquisa *com* a escola. Os propósitos destes projetos se modificam, assim como os resultados também se diferenciam, mas de qualquer modo eles são recebidos pela escola à medida que suas temáticas e proposições encontram ressonância no fazer cotidiano da escola. Isso significa que o envolvimento e a inserção do professor neste campo da pesquisa vão lhe dando condições para avaliar o que irá compor com o seu trabalho e o que não contribuirá naquele dado momento. Então, não é todo e qualquer projeto que encontra respaldo para o seu desenvolvimento na escola.

Enfim, é por esta característica de abertura que a escola aqui indicada sempre foi assediada pela universidade, que a ela se dirigia para buscar parceria em trabalhos de pesquisa.

Assim, neste artigo propomos apontar alguns indicativos de como os professores da escola, tendo se mostrado receptivos à chegada da pesquisa via universidade, com a proposta de uma parceria, foram constituindo nessa trajetória suas próprias histórias de ensinar e aprender no contato com estes novos discursos. Entretanto, como entendemos que não é possível dar conta da abrangência da relação da escola com a sua condição tradicional e a pesquisa, voltamos o nosso

olhar para uma experiência específica. Essa experiência, conforme dito acima, teve o seu início com a presença da universidade viabilizando a aproximação da escola com o discurso da informática na educação e propondo uma modalidade de comunicação mediada por computador. Desse modo, por meio de uma lista de discussão organizada via correio eletrônico e da ferramenta Forchat<sup>2</sup>, foi possível realçar as interlocuções entre os professores e a coordenação pedagógica, destacando as falas dos professores no grupo, constituindo todo um campo de significações para ser alvo de reflexão a partir desta possibilidade de manifestação da linguagem. Nos encontros virtuais, tanto na lista de discussão, como no Forchat, as interações giravam em torno dos relatos sobre a prática em sala de aula, perguntas e pontos de vista, angústias, expectativas em relação ao projeto e o seu funcionamento no contexto da escola, bem como dos diálogos teóricos que perpassavam as reflexões no intuito de gerar condições para a produção de novos sentidos para o trabalho do professor.

Então, a experiência em estudo inicia-se no ano de 1999, quando um pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul procurou a escola para que ela se tornasse um campo de sua pesquisa de mestrado<sup>3</sup>. Propunha a realização de um projeto voltado para a elaboração de uma metodologia de trabalho, de modo que o professor se caracterizasse como pesquisador da sua própria prática. Como condições para a realização desse projeto, a escola deveria destinar, no mínimo, duas horas da carga horária do professor para os encontros semanais e presenciais e oportunizar a participação em uma lista de discussão via correio eletrônico que seria organizada para propiciar a interação entre os professores de mais duas escolas<sup>4</sup> participantes do projeto. Envolveram-se inicialmente neste trabalho os professores da 4ª série do ensino fundamental, uma orientadora educacional e uma supervisora escolar. Convém observar que, na época, a escola tinha na sua base curricular a 4ª série pertencendo ao currículo por área de

estudos e não ao currículo por atividades como é atualmente.

O segundo semestre de 1999 foi destinado à realização de estudos teóricos nas reuniões presenciais, pois só em 2000 a experiência passou a se desenvolver em sala de aula. É importante registrar que os encontros realizaram-se de forma sistemática e fora da carga horária dos professores, o que indicou haver uma predisposição dos profissionais da escola para o envolvimento com a proposta, caracterizada como pesquisa. Somente em meados do ano 2000 é que foi autorizada, pela Coordenadoria de Ensino, à qual a escola pertencia, a inclusão de duas horas/aulas na carga horária do professor para a participação neste projeto de estudos.

A escola possuía apenas quatro computadores, dentre os quais somente um tinha acesso à *internet*, e a conexão se dava por linha discada e interurbana (a cidade não tinha provedor local e usava o provedor da universidade mais próxima). Assim, para participar da lista de discussão, os textos eram escritos no Microsoft Word (editor de textos), em seguida eram salvos em disquetes e, através do Eudora (um programa que permite enviar, receber e gerir *e-mails*), as mensagens eram enviadas para o endereço da lista. Geralmente, este procedimento era feito pelo coordenador do laboratório de informática da escola, após o recebimento das mensagens dos professores, digitadas e salvas por eles em disquete. As mensagens eram enviadas diariamente, mas o procedimento estipulado pela direção da escola era de que todas as mensagens fossem acumuladas por dia para que o envio ocorresse em um único momento, a fim de evitar gastos em função de acessos frequentes à *internet*.

Após o término do referido projeto de mestrado, com o consequente afastamento do seu autor/coordenador da escola, mesmo assim os professores continuaram desenvolvendo o projeto, intitulado REDEmoinhos, até o ano de 2009, pondo em prática a interlocução mediada por computador. A cada ano letivo, mediante avaliação feita por esses professores e a coordenação pedagógica, o trabalho era

ressignificado. Apontando para um novo modo de pensar e trabalhar com a pesquisa na escola, o projeto estendeu-se às séries posteriores do ensino fundamental e chegou a atingir o ensino médio.

Pensar a formação continuada em serviço vinculada à pesquisa, num grupo de estudos com professores de diferentes áreas do conhecimento, muitas turmas, muitos alunos e pouco tempo de permanência com os alunos em sala de aula, implica confrontar-se com uma especificidade diferente de pensar este espaço com professores do currículo por atividades, unidocentes, que estão em contato com o mesmo grupo de alunos durante todo o turno e toda a semana.

### **A pesquisa na formação e no trabalho docente**

As considerações apontadas neste artigo sobre a formação continuada em serviço servem para registrar que este espaço de formação se encontra efetivamente instituído na escola em estudo. Entretanto, a discussão para a sua implementação está para além das questões que se referem ao modo de organização e de proposição mais adequado e eficaz de formação aos docentes.

Por isso, não pretendemos aqui definir o melhor caminho para a formação continuada do professor e, conseqüentemente, dos profissionais que exercem as suas atividades no espaço escolar. O que colocamos em discussão é olhar para a formação continuada em serviço como um processo permanente, ao longo do ano letivo, propondo analisar discursivamente os pronunciamentos dos sujeitos participantes do grupo, nos quais apontam à experiência. Consideramos também que esta é apenas uma das maneiras em que a formação continuada está presente no cotidiano escolar. Assim, entendemos que outros modos de articulação deste espaço podem acontecer na escola.

No contexto que nos dispusemos a analisar, a formação nos diz de um processo que se constituiu dentro do espaço escolar, a partir do trabalho coletivo de seus participantes. Ela acontece no convívio

diário, nos encontros específicos do projeto REDEmoinhos, nas interlocuções via *e-mail*, no Forchat; enfim, são também momentos e formas distintas de acontecer que nos despertam o interesse por encontrarmos, nesta experiência, a possibilidade de pensar a formação continuada na escola, distanciando-nos do que Tardiff e Lessard (2005, p. 36, grifo do autor) denunciam como “[...] visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem”.

Em direção a esta perspectiva, Imbernón (2010) escreve que a formação continuada do professor implica ocupar um lugar de sujeito e não de objeto da formação, uma vez que a própria formação continuada passa pela condição de que os professores assumam uma identidade docente e, com isso, não se coloquem como instrumentos de manipulação. Então, muito mais que atualizar o professor, a formação continuada deve ser “capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação” (Imbernón, 2010, p. 11).

Uma formação pautada pela ideia de atualização, pelo ímpeto da qualificação do professor como condição primeira para a melhoria da qualidade do ensino, leva-nos a refletir acerca de um modelo prescritivo de formação docente que, segundo Arroyo (1999, p. 46), “polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação” e na esteira desta prática “passamos meses e anos requalificando, gastamos tempo, dinheiro e energias treinando para a intervenção sempre adiada por falta de preparo adequado”.

No entanto, entendemos que não se trata de fazer a crítica aos programas e propostas que buscam apontar soluções e encaminhamentos para os problemas educacionais, mas de observar que estas iniciativas tendem a “fortalecer o caráter de homogeneidade e de repetição linear, segundo o que as mesmas são interpretadas e aplicadas” (Axt; Martins, 2008, p. 134). Ou seja, ao problematizar essa concepção precedente de formação, que reforça no imaginário docente a ideia de

que a teoria precede a prática, que alguém deve apontar o caminho para que as dificuldades e os enfrentamentos sejam amenizados, pode ser que encontremos um outro modo de entender a formação, um outro tempo de formação, onde tenhamos tempo de mexer em nossos tempos, de esmiuçar nossas concepções de professor, de escola, de pesquisa, de saber.

Outro aspecto que buscamos para nos ajudar a pensar a formação dos professores é a crítica de Alaluf (1994) ao tratamento da formação pelo viés da qualificação. Para o autor, a qualificação engloba três campos analíticos: as qualificações profissionais, as classificações e a estrutura das qualificações.

Para entender esta perspectiva, pensemos em uma situação de escola: as qualificações profissionais referem-se à formação específica do profissional, à capacidade necessária para ocupar um posto, uma função, ou seja, professor de História, de Matemática, de Português, supervisor escolar, orientador educacional, professor da Educação Infantil, enfim aproximam-se das habilitações dos profissionais. As classificações apontam a situação do profissional no exercício da atividade, ou seja, se o professor de história é substituto, adjunto, ou no caso da escola pública, se ele é nomeado, se está em estágio probatório, se é contratado. E a estrutura das qualificações indica que elementos podem estar influenciando a qualificação, como escolarização, idade, cursos de especialização, etc.

No entanto, sem entrar em toda a argumentação que envolveria uma passagem atenta pela sociologia do trabalho, tomamos por empréstimo o foco que o autor direciona para analisar a questão da formação do trabalhador, onde diz que “[...] a qualificação não pode ser apreendida senão na relação do trabalhador ao trabalho, portanto, ela somente se realiza na situação de trabalho, mesmo que suas determinações sejam exteriores ao trabalho” (Alaluf, 1994, p. 4).

Nesse sentido, buscamos respaldo para o que estamos afirman-

do da necessidade de pensar a formação continuada em serviço, pois trata-se de olhar para a estrutura da qualificação, e não colocando a ênfase na qualificação profissional, pois, se assim pensássemos, o trabalho com grupos heterogêneos não seria viável, já que teríamos de abordar aspectos restritos e específicos da sua habilitação. Por exemplo, precisaríamos estar qualificando o sujeito professor de História, o sujeito professor de Matemática e não o sujeito professor. Isso representaria mais um recorte, uma compartimentalização entre tantas que estamos acostumados a fazer na escola, reforçando o nicho das especialidades, a individualização da docência. Todavia, o fato de inexistir este foco não significa que as questões específicas de cada habilitação não sejam contempladas, e sim que elas são abordadas no contexto da emergência da situação e no coletivo, e não na antecipação de requisitos para serem qualificados para um dia serem usados quando a necessidade solicitar.

Pensar na qualificação como a situação concreta de trabalho nos diz de um processo que se dá *in loco*, que não vem antes da situação porque não pode ser prevista, como também não vem após a situação, pois ela só pode ser retomada ou discutida, mas não exercida naquele dado momento. Então, a formação continuada como tratamos no meio educacional, vista por este ângulo, não é o produto que se oferece ao sujeito, como também não é o sujeito o objeto da formação, mas é o próprio exercício do sujeito em situação de trabalho que o forma. É quando ele precisa usar essa formação para operar na sua prática.

Por isso, supõe-se que a formação continuada se sustente pela permanência de um espaço de discussão, de articulação das questões vivenciadas, da prática buscando respaldo na teoria e não buscando um meio de, forçadamente, fazer a teoria pronta ter um sentido na prática. Enfim, formação continuada em serviço é a formação que se sustenta no local de trabalho, com as especificidades daquele contexto e daqueles sujeitos.

Para pensar o professor-pesquisador, o nosso enfoque recaiu so-

bre o sujeito desta experiência em estudo. Com base nesse sujeito de uma escola específica, trazemos alguns referenciais para embasar a nossa argumentação.

O professor que aceitou participar do REDEmoinhos é um professor como qualquer outro. Cheio de dúvidas, receios, apegado às suas concepções, às vezes desesperançoso, incrédulo com a possibilidade de mudanças, cansado, com uma carga horária exaustiva, com muitas turmas, muitos alunos, muitos diários de classe para preencher, muitos trabalhos para corrigir, mas também é alegre, entusiasta, comprometido, criativo, cuidadoso, e tantas outras qualidades. Todos nós somos um pouco de tudo isso.

O projeto que chega na escola pela via da universidade não traz em sua proposta o intuito de banir do espaço escolar as práticas rotineiras e tradicionais do professor, bem como não parece pretender dizer, de um lugar de saber instituído, o que e como fazer. De qualquer forma, sabemos que os sentidos não são fixos, eles nos escapam e são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Quanto aos professores, parecem acolher o projeto porque já trazem consigo este ímpeto de refletirem sobre sua prática, sobre as questões que os desacomodam.

No entanto, cabem aqui algumas considerações: a) que a questão a seguir demanda resposta: ao refletir sobre a prática, o professor já está fazendo pesquisa? b) que os professores podem escolher se querem aderir ao projeto ou não, mas não podemos avaliar com precisão as razões pelas quais os sujeitos se integraram ao grupo; c) que a presença do pesquisador universitário na escola é bem-vinda, mas traz alguns constrangimentos, afinal há um sujeito de outra instância entre o grupo; e d) que, de qualquer forma, a aproximação com a universidade traz um outro modo de operar, que requer ser significado por estes sujeitos. A universidade, na presença do pesquisador, marca o lugar da pesquisa acadêmica, de um lugar de saber diferente da es-

cola. E o professor marca o lugar da pesquisa da escola, um lugar de saber diferente da universidade, um saber da prática.

Retomando a primeira consideração: ao refletir sobre a prática, o professor já está fazendo pesquisa? Cunha e Prado (2007), com base em Fiorentini (2004), ajudam a responder:

[...] pesquisar e refletir são realmente práticas distintas, porém complementares. A reflexão não é necessariamente pesquisa e ocupa-se da totalidade, procurando levar em conta várias dimensões e perspectivas. A investigação exige um processo reflexivo “especial”, que demanda a delimitação de um problema, um foco determinado que possa ser estudado com mais profundidade. Segundo o autor, a reflexão é condição necessária para a pesquisa, que solicita ainda leitura, descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico (Cunha; Prado, 2007, p. 276).

O envolvimento com a pesquisa, na situação da escola em estudo, adquire ênfase, pois vem anunciado pela proposta: um trabalho que envolva professores investigadores, pesquisadores da sua própria prática.

Segundo Andrade (2003),

a ideia da formação do professor como profissional reflexivo (Schön, 1997; Zeichner, 1998), produtor de um saber próprio (Tardif et al., 1991), contrapõe-se à idéia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros. Passamos assim a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador (Andrade, 2003, p. 1299).

Pois bem, neste ponto reside o nosso questionamento: de que professor-pesquisador estamos falando? Que formações imaginárias se estabelecem no momento em que são convocados à assunção de uma posição desta envergadura?

Os saberes da academia são diferentes dos saberes dos professores. A pesquisa que se realiza na escola não é mesma produzida na

universidade. As práticas de pesquisa, de escrita e de leitura diferem das realizadas na escola. Então, onde o discurso de um se encontra com o outro?

Talvez o ponto que desejamos enfatizar situe-se bem próximo da ideia de encontro, pois não queremos operar com questões que coloquem sujeitos, processos, saberes, instituições em oposição.

Zeichner (1998) discute a necessidade de eliminar a separação que existe entre o mundo dos professores pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos e traz o entendimento de que os professores de fato realizam pesquisa e que é possível articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido na escola. O autor propõe uma parceria e alguns critérios para a legitimação deste espaço.

O nosso entendimento passa pelo viés de que a formação continuada como pesquisa contribui para esta aproximação porque contempla este encontro pelo encontro, pelo exercício em serviço, no viver a escola pela academia e o viver a academia pela escola. No entanto, não se polarizam porque partilham, e partilham mantendo posições, assujeitam-se para filiarem-se a uma formação discursiva, mas sem que uma descaracterize a outra.

Pensar na formação continuada do professor implicada com a pesquisa passa pela proposição de uma articulação desse processo com a escrita, ou seja, com o intuito de que as questões da atividade docente venham à tona, a valorização da linguagem no cotidiano do trabalho docente, em suas diferentes modalidades (registro de experiências pessoais dos professores, diários de bordo, planejamento de trabalhos, projetos, etc.) constituem uma das estratégias formativas muito utilizadas para que o sujeito se detenha “[...] em escrever sobre a sua prática, visando sua própria subversão” (Riolfi, 2007, p. 39).

No entanto, para que as pesquisas produzidas na escola ganhem legitimidade, precisam elas estar inseridas no gênero acadêmico? Essa

seria uma questão sobre a qual se refletir, pois a escrita acadêmica propriamente dita requer outras condições de produção específicas, vinculadas à universidade, que não fazem parte do cotidiano do professor em exercício na escola. Mesmo o fato de participar de um projeto voltado à escola, vinculado a uma universidade, pouco tem garantido que o professor produza textos no gênero “produção científica” estrita. Entretanto, com o aumento da participação em projetos que requeiram que o professor escreva mais, inserindo-se nos discursos da escrita da pesquisa, poderão emergir novos gêneros ligados à prática da escrita que concerne à escola, decorrente da prática da pesquisa. Estão aí implicadas novas condições de circulação e de divulgação da escrita da pesquisa produzida.

### **Dispositivos teóricos e metodológicos**

A etimologia da palavra “discurso” traz a ideia de curso, de percurso, de movimento. E palavra em movimento é discurso, prática de linguagem (Orlandi, 2003). A Análise de Discurso, mesmo que se interesse pela língua, não tem nela o foco de seus estudos, pois ela busca compreender a língua fazendo sentido no discurso enquanto trabalho simbólico. Ela trabalha com a língua no mundo, com modos de significar, com sujeitos falando tendo em vista a produção de sentidos.

Conforme Pêcheux (1993), discurso é o efeito de sentido entre interlocutores, cujos lugares de onde falam configuram determinados e diferentes sentidos: “[...] o que um sujeito diz, o que enuncia, o que promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa [...]” (Pêcheux, 1993, p. 77), a sua posição e o que ela representa em relação ao que é enunciado.

Sujeitos em interlocução são sujeitos que se manifestam através do uso da linguagem e neste movimento produzem sentidos, sentidos que são produzidos a partir dos lugares ocupados por estes sujeitos

em interlocução, o que quer dizer que os sentidos não são fixos. Eles nunca estão dados, não são definitivos. Os sentidos estão sempre em movimento e se modificam em um determinado contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

No presente artigo, a atenção está voltada para o discurso pedagógico, entendido como heterogêneo, apesar de sua tendência à rigidez, pois, segundo Mutti (2008, p. 146), ele “[...] é capaz de abrigar, em seu interior, posições divergentes”.

Ainda segundo Pêcheux (1993), a posição que o sujeito ocupa na interlocução intervém a título de condições de produção dos discursos: o lugar ocupado na estrutura de uma formação social é determinante no seu dizer, ou seja, o lugar a partir do qual se fala é constitutivo do que se diz (Orlandi, 2003). Então, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, o que ele diz produz um sentido diferente do que se falasse do lugar do aluno, por exemplo. Os lugares sociais ocupados pelos sujeitos estão representados no processo discursivo, mas transformados, ou seja, “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1993, p. 82).

Então, essas posições não são lugares objetivos, realidades físicas, mas trata-se de um objeto imaginário, de lugares que são representados, imaginados pelos sujeitos. Referem-se às projeções que as pessoas fazem umas das outras nas circunstâncias da enunciação (Orlandi, 2003). O que funciona no discurso não é, por exemplo, o professor do ponto de vista empírico, mas o professor como posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. São estas formações imaginárias – estas projeções – o que possibilita o deslocamento das situações empíricas (os lugares dos sujeitos) para as posições dos sujeitos no discurso.

As condições de produção do discurso se constituem a partir da

língua sujeita ao equívoco e à historicidade (o que é material), da formação social (o que é institucional) e do mecanismo imaginário, que produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso, em uma conjuntura sócio-histórica (Orlandi, 2003).

O sujeito, (re)produtor do discurso, é um sujeito do desejo, é marcado pela incompletude, mas é marcado também pelo desejo da completude e pelo desejo de dizer o novo. Esse desejo de completude nunca será satisfeito, este sujeito sempre acredita que disse tudo, que os sentidos estão postos, que o seu dizer está livre da ambiguidade e que só poderia dizer da forma escolhida, mas essa completude é apenas uma ilusão; o sujeito, afinal, é sempre desejan-te.

Portanto, a noção de sujeito, na análise de discurso, trabalha com a ideia de que o sujeito não é unívoco, a fonte e origem do sentido. Mas um sujeito descentrado, inconsciente, imerso no discurso, constituindo-o e sendo constituído por ele; é “[...] um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro [...] cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais” (Fernandes, 2005, p. 34-35).

De acordo com Orlandi (2003), a possibilidade de movimento, transformação dos sujeitos e dos sentidos se dá porque o real da língua está sujeito a falhas e o real da história é passível de ruptura:

É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (Orlandi, 2003, p. 37).

As condições de produção do discurso envolvem os sujeitos, a situação e a memória. A memória aqui entendida não como as nossas lembranças, as recordações que um sujeito tem do que já viveu, mas a memória pensada em relação ao discurso, a memória discursiva: “[...]”

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2003, p. 31).

Ao analisar o acontecimento da pesquisa na escola em estudo, a partir do envolvimento com o projeto REDEmoinhos, somos impelidos a falar do passado e isso significa estabelecer elos com a memória, mas não uma memória que traga somente o registro de informações e eventos deste passado, o que nos levaria a enunciar muito mais o visível, dentro de uma perspectiva linear, do que buscar os implícitos que estão “[...] ausentes por sua presença [...]”, conforme Pêcheux (1999, p. 52).

Recuperar traços desta memória discursiva supõe olhar para os esquecimentos, os silenciamentos, os fatos que, por sua natureza, são lacunares.

Implica realizar, por parte do analista, um “gesto de interpretação”, um modo de olhar que tranquilamente poderia ser outro e, assim mesmo, estaria apontando traços significativos desta história.

Interessa-nos a memória que, para Pêcheux (1999, p. 56), é “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos”. Para esse autor, a memória supõe uma regularização e uma desregularização sobre os sentidos já dados e que é mobilizada por um acontecimento novo, que se situa como força capaz de fazer um buraco nos sistemas de implícitos, impedindo-os de se assimilarem como mera paráfrase, mas se transformando em possibilidade geradora de sentido diferente.

Então, ao pensar o funcionamento do discurso pedagógico relacionado à memória, entendemos, a partir de Mutti (2007, p. 265), que “[...] assumir posição no discurso demanda ser capturado numa ‘forma-sujeito’ de um modo que, ao identificar-se, marcando-se, pois, a regularidade, abre-se também espaço para que o sentido diferente

fique registrado na memória discursiva [...]”, pois esta não é “[...] fixa nem homogênea; ela é permeável a modificações por conta da ação dos sujeitos que re-significam o que está dado” (Mutti, 2005, s/p.).

Assim, é possível a partir de uma análise que articula estes dispositivos, buscar efeitos de sentido que apontem para o modo como os professores constituem a sua posição enunciativa diante da entrada da pesquisa na escola, e como este acontecimento vai provocando fissuras no discurso pedagógico vigente e produzindo novos (outros) sentidos.

A memória é tratada como interdiscurso (Pêcheux, 1975), pois este é da ordem da constituição do sentido, onde, em sua verticalidade, teríamos os já-ditos e esquecidos em uma determinada formação discursiva, ou seja, a “[...] presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva” (Fernandes, 2005, p. 61).

Já no eixo horizontal, temos o intradiscurso, que é da ordem da formulação, é o que estamos dizendo em um determinado momento, dentro das condições dadas. É o fio do discurso<sup>5</sup>.

Aqui, a formulação se estabelece a partir da relação com o interdiscurso, pois são as formulações que já foram feitas e esquecidas que determinam o nosso dizer. O que foi dito em um determinado momento por um sujeito é necessário que se apague na memória, para que possa fazer sentido em um novo dizer.

Ao trabalhar a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, Pêcheux (1975) formula a teoria dos dois esquecimentos. No esquecimento um, ao dizer (enunciar), o sujeito pensa que é dono do seu dizer, que o que está sendo dito é próprio dele, é sua criação. Ele apaga ou recalca tudo o que remete ao exterior de sua formação discursiva. Já no esquecimento dois, o sujeito diz (enuncia), imaginando que tem o domínio do sentido, que o que está dizendo

expressa literalmente a realidade e, tudo que for dito por ele, será captado por seu interlocutor. O sujeito “esquece” que tudo o que é dito, assim como o seu sentido, relaciona-se a uma formação discursiva à qual ele está filiado. São as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito “[...] em determinada época e espaço social, a partir das condições de produção específicas, historicamente definidas” (Fernandes, 2005, p. 53). Já Courtine (1999), postula a abertura de uma formação discursiva a outros sentidos concebendo, deste modo, que as formações discursivas são heterogêneas. Ressaltando a questão do heterogêneo na sua teoria, Pêcheux (1995) propõe a noção de acontecimento e coloca a tensão entre descrição e interpretação no interior da análise de discurso. Isso quer dizer que “[...] não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância” (Pêcheux, 1995, p. 54). Ele diz que a descrição abre sobre a interpretação, ou seja:

[...] a descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência (Pêcheux, 2002, p. 54-55).

Pêcheux (2002) ainda diz que é porque existe esse outro, espaço social e memória histórica, que corresponde ao outro próprio da linguagem, que se dá a possibilidade de interpretar. “E é porque há essa ligação que as filiações históricas se organizam em memórias e as relações sociais em redes de significantes” (Pêcheux, 2002, p. 54).

Considerando a Análise de Discurso como disciplina de interpretação, Pêcheux (2002) teoriza a incompletude do dizer e o equívoco, as falhas a que todo dizer está sujeito. Discutindo o acontecimento do equívoco na língua, o autor fala sobre esse real “[...] constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (Pêcheux, 2002, p. 43).

Os pontos de falha na língua, de equívoco, de deslizamento, que provocam um estranhamento do dizer em relação ao próprio dizer, é que possibilitam o deslocamento, o movimento dos sentidos: “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2002, p. 53). Assim, estar exposto ao equívoco e à falha é adentrar-se na opacidade dos sentidos, é estar suscetível à contradição, à não coincidência entre as palavras e as coisas, entre o que se diz e o que se quer dizer. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação.

Assim, ao considerar os conceitos de discurso, interdiscurso e intradiscurso, podemos, a partir dos estudos de Pêcheux, deslocar o foco da análise de uma descrição linguística, sem deixar de considerá-la, para trabalharmos com a exterioridade sócio-histórico-ideológica que se configura em formações discursivas.

Orlandi (2006, p. 2-3) fala da necessidade, para o analista, de distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão, pois

[...] quem analisa não pode se contentar nem com a inteligibilidade nem com a interpretação. Para a inteligibilidade basta ‘saber’ a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, determinados pela ideologia, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente.

O lugar construído pelo analista é o lugar no qual ele se desloca da sua posição de leitor para que, através da construção de um dispositivo teórico, possa realizar a leitura outra, onde ele “[...] não reflete mas situa, compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação” (Orlandi, 2003, p. 61). Dessa

forma, o analista contempla o processo de produção de sentidos em suas condições, sem se deixar capturar pela ilusão de que é possível se colocar fora da interpretação, da história e da língua. Ele ultrapassa a reflexão calcada no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia, para se colocar no movimento de pensar.

Segundo Orlandi (2006), interpretar é a base do dizer. Mas esse interpretar ganha destaque quando representa um “gesto de interpretação”. O gesto de interpretação é o movimento que o sujeito faz ao assumir sua identificação, inscrevendo sentidos novos na memória do dizer que, conseqüentemente, vão marcar o interdiscurso.

Então, considerando o exposto acima, o *corpus* para análise foi constituído a partir da manifestação escrita dos professores viabilizada pelas interlocuções efetivadas em uma lista de discussão organizada via correio eletrônico e na ferramenta Forchat. Participam desta experiência onze professores do ensino fundamental – anos finais - e do ensino médio, uma orientadora educacional, uma supervisora escolar e um pesquisador da universidade.

O percurso da análise dirige-se à relação entre o intradiscurso, que é o nível das materialidades, e o interdiscurso, que é da ordem dos saberes discursivos. O *corpus* na perspectiva da Análise de Discurso não é dado *a priori*. A sua construção se faz por gestos de leitura, de interpretação e de entendimento do que é o objeto de investigação.

Para estabelecer os recortes que foram analisados, buscamos um procedimento da Análise de Discurso que propõe um movimento de vaivém entre o intradiscurso e o interdiscurso, a busca no *corpus* e a busca de efeitos de sentido, ou seja, realiza-se um mergulho no intradiscurso e este remete ao interdiscurso. O interdiscurso levanta questões e voltamos novamente ao intradiscurso, que suporta várias leituras. É um trabalho minucioso que demanda a análise do enunciado pela via do acontecimento discursivo, pois, segundo Pêcheux (1999), é pela repetição que o enunciado se apega ao acontecimento

e este, por sua vez, faz com que um enunciado que surgiu em outro contexto, produzindo outros sentidos, venha a ser ressignificado e produza novos sentidos.

Analisar o discurso significa interpretar os sujeitos que enunciam, é observar a relação entre língua e ideologia, percebendo que os sentidos das palavras não são fixos, eles são produzidos a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Assim, ao trabalhar com o discurso dos sujeitos e ao transitar nos territórios do imaginário, podemos dialogar com o que não se mostra, com o que fica silenciado. É o encontro com crenças e mitos; subjetividades que podem emergir a partir da análise do corpus, uma espécie de reavivamento das lembranças, através de uma busca cuidadosa pelos caminhos da memória do dizer.

O conceito de memória discursiva diz respeito à recorrência de enunciados, separando e elegendo aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo.

Segundo Mutti (2007, p. 265), “[...] a heterogeneidade e dinamicidade, atribuídas à memória, estão imbricadas no conceito de discurso, que está na dependência da implicação dos conceitos de estrutura e acontecimento, que estão na origem dos enunciados”. Então, conforme Pêcheux (1990, p. 53), são os “pontos de deriva possíveis” presentes em “todo enunciado, toda seqüência de enunciados” que possibilitam um “lugar à interpretação” e é “nesse espaço que pretende trabalhar a Análise de Discurso”. E, seguindo por esse caminho, foi nele que passamos a olhar para o discurso do sujeito professor em sua manifestação escrita viabilizada pelas interlocuções na lista de discussão e no Forchat.

### **As análises**

Consideramos para análise as formulações discursivas selecion-

adas a partir do corpus constituído, buscando evidenciar efeitos de sentido relativos ao modo como a pesquisa foi ocupando um lugar de significação no discurso pedagógico na escola.

Nesta análise, recortada da dissertação já referida (Remião, 2010) para a escrita deste artigo, é nosso propósito especial dar visibilidade ao movimento dos sentidos produzidos pelos sujeitos-professores ao se envolverem com uma experiência que acolhe a pesquisa na escola e propõe um exercício de pensamento constante a partir do olhar sobre a própria prática.

### **Efeitos de sentido sobre o modo como os professores acolheram a pesquisa na escola**

A partir das formulações a seguir, são evidenciados efeitos de sentidos sobre a adesão dos professores à experiência que lhes foi proposta. Os efeitos de sentido analisados são os seguintes:

#### *Efeito de observação da própria prática*

F(1) - “Vou contar para vocês como estou conduzindo o trabalho, as experiências do projeto. A partir do segundo encontro com a quinta série 1 levei um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos. Em casa escuto-as e escrevo. Ao escutar a fita pela terceira vez percebo que falo muito. Ainda me encontro no pedestal. Sou a dona do saber. Embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar noto que os direcionei para algumas perguntas. Vejo (percebo) uma preocupação muito grande, minha, em arrumar tudo. Apresentar um trabalho para os outros (grupo, coordenação, supervisão). Ainda nesta aula (encontro) não estava presente o foco principal: o aluno; observação dele como sujeito e investigador. Ainda me sinto fazendo um trabalho para mim e, bem feito, caso precise dar satisfações. (Percebi que não consigo reescrever na íntegra os meus textos, acabo transformando-os, e foi o que acabei de fazer por aqui). Soltar as amarras do sistema. Observar, construir, escutar... Por que

isso me amedronta tanto? Será que conseguirei dar conta? De repente o melhor é não pensar demais. Deixar fluir. O segredo está, muitas vezes, nas coisas mais simples. Buscar, ouvir, observar, respirar. Desamarrar. Será que conseguirei me libertar dessa metodologia mofada?”

Um dos pressupostos do projeto é, de fato, orientar o professor para que faça seus apontamentos em um diário (diário de bordo) para que possa ir registrando o seu pensar sobre o processo que está vivendo, as situações de sala de aula, seus questionamentos, suas conquistas, enfim, um modo de fazer com que estas vivências passem a se historicizar através da escrita e comecem a constituir um campo de sentidos para o professor no momento da sua participação na lista, no Forchat e em outras situações de escrita e de contextos diversos.

No entanto, conforme foi destacado a seguir, o sujeito traz para o espaço de interação as suas observações a respeito da sua prática: “[...] percebo que falo muito. Ainda me encontro no pedestal. Sou a dona do saber. Embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar noto que os direcionei para algumas perguntas”.

O interessante é que o que pode nos dar um indício maior de que a posição de professor pesquisador está se constituindo no seio do projeto, não é o fato de o professor relatar as suas observações, dizer que está olhando para a sua prática. O que aponta para a assunção deste lugar é o deslocamento que o sujeito precisa fazer para olhar para o seu próprio trabalho. E isso ele faz gravando a sua aula, construindo um dispositivo de escuta, produzindo encontros consigo mesmo: “[...] a partir do segundo encontro com a quinta série 1 levei um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos. Em casa escuto-as e escrevo”.

Observar a própria prática, narrá-la e partilhá-la com os colegas é um princípio metodológico do projeto, mas é também um movimento de quem está se envolvendo com a pesquisa. Porém, ainda

poderíamos considerar que este movimento realizado pelo sujeito não passa de repetição de material enunciativo da memória discursiva que está se constituindo nas articulações do projeto, ou seja, digamos que o sujeito apenas repete tentando traduzir em ações as orientações metodológicas desta experiência. Vamos insistir na possibilidade de que o sujeito está apenas executando, fazendo o que foi pensado por outros. Nesse caso, não poderíamos ser ingênuos ao ponto de ler uma atividade mecanizada como uma postura de acolhimento positivo à pesquisa.

Entretanto, quando pensamos a linguagem de maneira discursiva, não é fácil traçar fronteiras entre o mesmo e o diferente no discurso do sujeito. Por isso, dizemos que há uma tensão entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos no funcionamento da linguagem, conforme Orlandi (2003).

Isso quer dizer que nos processos parafrásticos sempre há algo no dizer que se mantém, as formulações podem variar, mas há um dizer que se repete, estabiliza o sentido mesmo. Na polissemia, há o “[...] deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (Orlandi, 2003, p. 36). Então, entendemos que assim como o sujeito, os sentidos e o discurso não estão prontos, eles se fazem nesta relação de paráfrase e polissemia. Sendo assim, não podemos pensar que, mesmo que o sujeito venha a repetir, a produzir o mesmo, no que se refere ao seu envolvimento com a pesquisa, caracterize-se como algo insignificante para o seu processo de filiação a este discurso, pois de qualquer forma “[...] a repetição sempre tangencia o novo” (Orlandi, 2003, p. 38).

“Vou contar para vocês como estou conduzindo o trabalho, as experiências do projeto” é um dizer que traz a paráfrase, ou seja, a formulação não é a mesma, mas o sentido se repete, que é o de que, ao contar sobre o que se está fazendo na prática pedagógica, um olhar está sendo destinado para o seu próprio trabalho, o que significa que está investigando, pesquisando a própria prática e dando visibilidade

para este pensar através da escrita e do acolhimento dela no ambiente virtual.

O sujeito atende a esta orientação e a coloca em prática. Mas não basta relatar para se colocar em uma posição de pesquisador, isto é, se o sujeito estacionasse nesse entendimento estaria repetindo um discurso outro sem deslocamento, até porque estaria se apropriando apenas de uma parte deste dizer, ou pelo menos do que entendeu sobre ele.

É preciso, ao olhar para a prática, não só dizer o que viu ou o que pensou ter visto, mas também interrogar, duvidar do que viu, desacomodar, desestabilizar, para problematizar a sua ação. E aí encontramos a polissemia, o sentido diferente que se instala para acoplar-se a este dizer que repete, ou seja, o sujeito busca um espaço de deslocamento ao investir na tecnologia (do gravador, dos sons da sala de aula, da orquestra de vozes que se entrelaçam na construção do conhecimento) para conseguir fazer o seu movimento de pensar sobre a própria prática, não apenas escrevendo sobre ela, mas escutando-a. Ela diz que levou um gravador para registrar as falas, os questionamentos dos alunos, mas na verdade olha (escuta) mais a si mesma do que os alunos, pois percebe que “fala muito”, se “encontra num pedestal”, é “dona do saber” e “embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar, nota que os direcionou para algumas perguntas”.

Portanto, nesta formulação, há um deslocamento do sujeito que nos indica a tentativa de se apropriar de uma postura investigativa, afinal o que significa a pesquisa, o ato de pesquisar no contexto da escola? De que forma ele coloca esta questão para si? O sujeito deseja melhorar a sua prática e sabe que para isso precisa olhar para o seu trabalho, mas ele não é o seu objeto de estudo, seu foco é o aluno, pois é com ele que a relação da docência se estabelece. Então, ao dizer que vai registrar as falas e os questionamentos dos alunos, ao escutar o modo como eles levantam as suas questões, sobre quais temáticas

lhes interessam mais, o professor faz a passagem para poder pensar as suas questões, para pesquisar a própria prática. Ao pensar a formação do aluno, pensa a sua própria formação.

### *Efeito de não saber orientar a pesquisa*

F(2) - “Hoje preciso relatar que saí bem entusiasmada da sala de aula. Parece que consegui (e será que fui eu?) despertar neles o compromisso com o colega, com o grupo no qual estão inseridos. Foi maravilhoso ver que eles não estão só preocupados com o conteúdo a ser pesquisado, mas com o trabalho em si. Um deles olhou para o céu e disse: - Será que a chuva é água potável, isso eu poderia pesquisar. Para mim, isso soou como algo assim: Eu sei que posso descobrir o que não sei. Mas, será que vou conseguir ajudá-los como deveria ser? Revendo minhas atitudes em sala de aula me sinto muito pequena, um tanto ceguinha e incapaz. Pensando bem, vou conseguir, sim, não pertenço a um grupo que me dá força e apoio?”

Na formulação acima, observamos a preocupação da professora em “despertar” nos alunos o compromisso com os colegas de grupo na realização do trabalho de pesquisa, bem como encontrar um modo de “ajudá-los como deveria ser”.

Primeiramente, poderíamos dizer que trabalhar com a pesquisa requer um deslocamento de perspectiva do professor, ou seja, há a necessidade de certo desprendimento deste lugar instituído da docência que entende que dela emana todo o saber e é dela a incumbência de “despertar” no aluno o compromisso com o estudo, com a aprendizagem e, no caso dessa formulação, o compromisso dos alunos com os colegas de grupo. Então, só por este deslize no discurso do professor podemos entender o quanto as nossas palavras estão sempre carregadas de sentidos e dizem muito mais do que pensamos dizer.

No entanto, não estamos falando da incapacidade do sujeito

em lidar ou compreender a pesquisa, muito pelo contrário, o que interpretamos é o sentido de como o ato de ensinar significa para nós a partir de conceitos arraigados na nossa formação. O quanto a aprendizagem parece depender de um ensino centrado no professor e também, por outro lado, o quanto este professor já internalizou desta responsabilidade excessiva sobre seus ombros, devendo ele dar conta de tudo o que se passa em relação ao aprender do seu aluno.

Uma vez organizados os grupos de alunos, o professor indaga se conseguirá “ajudá-los como deveria ser”. Como não consegue enunciar o modo como acha que deve ser orientar uma pesquisa, escolhe generalizar o que não pode expressar, limitando-se ao “como deveria ser”.

Ao dizer que se sente “muito pequena, um tanto ceguinha e incapaz”, a professora reconhece que não sabe muito bem como lidar com esta proposta de trabalho, como orientar para que os alunos avancem em suas pesquisas. Percebe que o seu aluno está se perguntando, tentando “descobrir” algo, mas talvez não consiga ajudá-lo, justamente porque traz na sua memória o caráter mais científico, hermético da pesquisa e, por isso, sente-se incapaz de orientá-la, pois enxerga um abismo entre o que sabe sobre o seu ofício enquanto professora, como dar aulas, por exemplo, e este outro modo de tratar as questões pedagógicas envolvidas pela pesquisa.

Entretanto, a professora retoma o seu dizer e encontra no apoio e pertencimento a um grupo que está imerso nas mesmas questões que a estão desestabilizando o acontecimento, a possibilidade do sentido outro que pode se estabelecer através da abertura encontrada nos parceiros de trabalho. A professora não aceita, não se acomoda diante da impossibilidade percebida por ela de conduzir a pesquisa com os alunos. E ela busca na interação, no interlocutor, a condição para continuar pensando, procurando alternativas para conseguir fazer um bom trabalho.

## *Efeito de entender pesquisa como estudo de um assunto*

F(3) – “A cada aula de pesquisa que tenho com os meus alunos, sinto-me perdida, em conflito comigo e com os alunos. O que mais me desafia no momento é acreditar que o trabalho vai dar algum resultado (acho que estou muito preocupada com isso), ou seja, que o aluno encontre sentido no que estou propondo. O primeiro desafio foi a escolha do assunto de pesquisa onde a decisão foi livre para cada grupo, daí minha decepção. Para mim “parecem assuntos vagos, sem sentido e desinteressantes”, porém esqueço que meu aluno é imaturo e que, assim como para mim para eles, esse trabalho é novidade. Em um momento desses um aluno chegou para mim e me disse: “Professora, tudo já está descoberto o que vai ser interessante então??? Me fez pensar... Parece que com o tempo vou vencer essa etapa, tentando acreditar mais neles e em mim também”.

A pesquisa no contexto escolar é algo que os professores ainda estão tentando significar. No que se refere ao trabalho realizado com os alunos, quando se pede ao professor que fale sobre como ele entende a pesquisa na escola, ele está sendo chamado a dar sentido a designações presentes em sua memória e que fazem parte de formações discursivas existentes às quais ele já teve acesso.

Portanto o sujeito, ao tentar dar sentido ao termo pesquisa, faz referências a um saber já instituído e recorrente no espaço escolar de que pesquisar refere-se à realização de trabalhos voltados à procura de informações sobre um tema (assunto) estipulado.

Por isso, a professora parece incomodada com as escolhas dos alunos, pois tem como foco a escolha da temática como ponto de partida para a pesquisa, deixando de privilegiar a pergunta, a indagação, a problematização. Então, decepciona-se, porque julga os “assuntos” escolhidos como sendo “vagos” e “desinteressantes”, mas ao dizer que esse trabalho é novidade, tanto para ela como para os alunos, aponta para a sua dificuldade em saber lidar com a proposta. Propõe que o aluno formule uma questão que deseja saber, a qual inclui, é claro,

um tema, e providencia os meios para buscar uma resposta à questão. Talvez porque tenha muito sedimentado um sentido de pesquisa nas suas concepções, mas mesmo sem apresentar uma atualização deste sentido que parece se repetir, a professora delega ao tempo e à crença em si e nos alunos a possibilidade para vencer esta etapa e garantir algum resultado.

Com isso observamos que, por mais distantes que possam estar as concepções dos professores e o seu entendimento sobre aquilo que julgamos importante para a sua prática, não podemos, sob hipótese alguma, dizer que o professor não está avançando nas questões pertinentes ao seu fazer pedagógico, ou que o seu discurso continua o mesmo. É visível o esforço que o sujeito faz para se apropriar de uma proposta que o desafia a duvidar das certezas que construiu durante a sua formação, onde dar aula significa ter uma didática, metodologia, saber selecionar os conteúdos, uma forma de avaliação e tudo isso dentro de uma perspectiva de homogeneização, ou seja, o espaço da sala de aula que lhe foi apresentado é um espaço de semelhanças.

Assim, quando se coloca na posição de buscar outro modo de ensinar, no qual se requer conviver com maior dispersão, mesmo que suas ações não se convertam em resultados de grande visibilidade, podemos pensar que este sujeito está fazendo da sua prática “[...] um espaço de teoria em movimento [...]”, como dizem Garcia e Alves (2002, p. 119) ao enfatizar a importância da postura do professor pesquisador.

Garcia e Alves (2002, p. 118) descrevem, pesquisando a prática docente, que é algo encantador observar como o professor “[...] vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativo, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagogicamente”.

Quando o professor não está satisfeito com o resultado do seu trabalho e agrega a isso um comprometimento com seus alunos, ele tenta deslocar-se de uma posição de onipotência que, muitas vezes, não lhe permite ver as dificuldades, até porque julga que são dos outros (dos alunos, dos colegas, da organização da escola, do sistema) e estão nos outros, para se permitir duvidar, questionar, ou, como diz o sujeito desta formulação, se sentir “perdida”, em “conflito” consigo e com os alunos. Com isso, vai “[...] pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem [...] Pesquisar a ajuda a ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia” (Garcia; Alves, 2002, p. 118).

Assim, parece que a professora está disposta a olhar para a sua prática, pois o questionamento de um aluno que, de modo geral, considerava imaturo, por escolher assuntos vagos, sem sentido e desinteressantes, fez com que pensasse sobre o seu modo de conduzir a pesquisa ou talvez sobre o seu entendimento sobre a pesquisa, pois afinal o aluno estava operando pela pergunta e não pela temática, ou seja: “Professora, tudo já está descoberto o que vai ser interessante então?”

No entanto esta questão ainda permanece para nós: O que o professor entende por pesquisa? Andrade (2003) e Pereira (2008) trazem o questionamento incisivo que Ludke (2000) faz sobre o lugar da pesquisa para o professor da escola básica. Um deles aponta que os professores

[...] não têm sequer uma concepção disponível sobre o que possa vir a ser pesquisa. A autora pergunta se nós, que produzimos pesquisas, teríamos uma indicação razoável sobre o que significa essa atividade, de maneira a viabilizar o apoderamento da prática por parte dos professores, eles mesmos (Pereira, 2008, p. 7).

Então, ao pensarmos no professor pesquisador, no modo como ele acolhe a pesquisa na escola, na perspectiva do projeto, não bus-

camos a comprovação do quanto ele já aderiu a uma representação de si mesmo como reflexivo, investigador, pesquisador, sob pena de estarmos perseguindo a configuração de um quadro onde o professor mais repete um discurso sobre si do que realiza um movimento de investigação, de reflexão, correndo o risco de percorrer caminhos homogeneizantes de formação. Por isso, nossa pergunta não é se ele sabe o que é a pesquisa, mas que sentido tem para ele a assunção de uma posição de pesquisador. Ser orientador ou produtor de que tipo de pesquisa? Que sentido tem a pesquisa na escola? É diferente da pesquisa acadêmica? De que modo pensa dar visibilidade à sua pesquisa? A posição de professor pesquisador da escola é a mesma que a do professor pesquisador da universidade ou do pesquisador acadêmico?

Enfim, não temos a pretensão de responder a todas essas questões, mas, a partir delas, queremos contribuir no sentido de que o sujeito professor pesquisador na escola possa encontrar o seu lugar de dizer, a sua própria posição, diante de um discurso que tende a se instalar de forma hegemônica entre os que discutem a formação de professores, ou que tem o professor como objeto de suas pesquisas.

#### *Efeito de envolvimento com a escrita*

F(1) – “Percebi que não consigo reescrever na íntegra os meus textos, acabo transformando-os, e foi o que acabei de fazer por aqui”.

Retomamos a F(1) por trazer um aspecto que consideramos significativo no envolvimento do sujeito com a pesquisa na escola, que é a escrita. Principalmente por estar exercitando esta tecnologia com o suporte de outra tecnologia, digital e de comunicação, o Forchat e a lista de discussão, como dispositivos para potencializar, articular e dar visibilidade ao seu pensamento.

Na formulação apresentada, o sujeito diz que, ao transpor a sua escrita para o ambiente de interação, não consegue manter o texto na íntegra, pois o transforma ao reescrevê-lo. Na verdade, o sujeito está se referindo a uma cópia, ou seja, ele não consegue copiar o texto, provavelmente do seu diário de bordo para o Forchat, sem produzir alterações, mas é neste deslize da língua, talvez muito próximo de um lapso de escrita ou escrita falhada (Riolfi, 2007) que o sujeito aponta para a complexidade que envolve este processo.

O ato de reescrever, no sentido dicionarizado, significa escrever de novo; escrever outra vez; escrever melhor; corrigir, diferente do que o sujeito pensa em dizer, pois ele usa o termo para se referir à cópia do texto. Mas sua questão não parece estar na dificuldade de copiar literalmente o que escreveu, mas o que o reescrever do sujeito diz é da sua necessidade de limpar o texto antes de partilhá-lo com o grupo no ambiente de interação, como se a sua exposição apontasse para a apresentação de pensamentos inconclusos, de onde o desejo de reescrevê-lo.

A escrita impele o sujeito a expor seus pensamentos de forma que o registro permaneça acessível. Já na oralidade, as questões podem ser apresentadas, discutidas, mas não se tem como retomar o que foi dito na íntegra, a menos que seja gravado ou filmado.

Por isso, entendemos que o envolvimento do professor com a escrita é um investimento de relevante significado para a sua formação, porque, segundo Riolfi (2007, p. 38),

[...] o ato de escrever necessariamente desloca as preocupações daquele que se propõe a escrever de sua realidade imediata para os fatos da linguagem, proporcionando, como consequência, uma alteração do lugar de onde se olha para determinados eventos vividos que, para serem narrados, dependem das escolhas de um sujeito e, assim sendo, já não são mais o mesmo estrato de fatos que foram anteriormente.

Apropriar-se da escrita, no contexto deste projeto, não significa que o professor tenha que aprender a escrever, mas implica em se colocar à disposição para o encontro com a escrita, permitir que ela seja presença nas suas reflexões, que ela seja um modo de visibilização do seu pensamento, que seja canal das suas observações, que imprima a possibilidade desse modo de tratar a pesquisa na escola, se inscrever no discurso pedagógico. “Escrever sobre a sua própria prática, [...] pode provocar uma ruptura com os sentidos cristalizados para um professor e, conseqüentemente, deslocá-lo de sua posição inicial, abrindo caminho para o novo” (Riolfi, 2007, p. 40).

A escrita que se estabelece no Forchat e também na lista de discussão é a escrita do professor que investiga a sua própria prática, ou seja, o professor pesquisador. E esse processo se configura no que Axt e Maraschin (1999, p. 38-39) vão chamar de autonarrativas que,

[...] ao possibilitar pensar sobre si e dizer de si, opera como um possibilitador de retroalimentação, favorecendo voltar sobre o percorrido e, no movimento de repetição, inovar o caminho fazendo-o diferente; [...] Da mesma forma, a escrita possibilita ao pensamento reverter sobre si mesmo, retroalimentar-se e retroagir sobre si, e com isso refazer o mesmo caminho no movimento de seguir as pegadas cujas marcas permanecem: mas, tal qual as pegadas no barro que se busca seguir com um outro calçado, os textos escritos, se por um lado permitem retomar o mesmo caminho, por outro não mais enformam o pensamento exatamente no mesmo molde – é como se algo sobrasse ou faltasse, ou então, é como se, sendo o mesmo, ainda assim é um pouco outro. [...] a leitura do texto do outro instaura sentidos e novos sentidos – na medida em que um texto é sempre um eco a um texto outro.

Como a constituição do espaço de formação continuada dos professores em serviço na articulação com a pesquisa é perpassada pela escrita, retornamos à lista de discussão para rememorar algumas for-

mulações que trazem a configuração deste processo de escrita sendo acolhido pelo professor.

F(4) - “[...] precisamos nos acostumar a escrever e discutir. Este recurso é novo para nós. Há necessidade de nos adaptarmos a ele. Muitas vezes, fazemos experiências que dão certo, no entanto, não temos o hábito de relatá-las. Precisamos adquiri-lo”.

Nessa formulação, o ato de escrever para o professor parece estar no plano do relato, ou seja, escrever na lista passa, primeiramente, pela aquisição do hábito de relatar experiências. Isso também é uma constatação do professor de que não é muito comum esta prática na escola. Mesmo que possa ser apenas na oralidade, geralmente os professores não relatam suas experiências para os colegas, às vezes por não acharem que possa interessar aos outros ou porque espaços para este fim não são oportunizados no ambiente escolar.

Outro aspecto que o professor apresenta é que as experiências que precisam ser relatadas são as que dão certo, ou seja, o processo de escrever sobre a prática ainda não se estabelece como um movimento de reflexão, de olhar para os acertos e desacertos, os encontros e desencontros, do seu fazer pedagógico que pode encontrar ressonâncias com a prática do colega. Há, sim, reservas por parte do professor para se deixar envolver pela escrita, uma vez que ela dá visibilidade não só aos seus acertos, como também expõe suas limitações, tanto no aspecto de uma estética do bem escrever e se expressar como na sua impossibilidade de dizer tudo o que pensa dizer, pois na oralidade o sujeito tem a ilusão de que pode controlar os sentidos e, quando algo escapa ao seu controle, ele pode explicar e retomar seu pensamento. Já na escrita postada no ambiente virtual, o que foi dito está publicado para a apreciação dos interlocutores sem que ele possa interferir a cada leitura realizada, apenas se houver algum comentário a respeito, caso contrário ele fica à espera de alguma manifestação.

Entretanto, o sujeito vai precisar se acostumar a não esperar que as mensagens postadas na lista sejam, necessariamente, apreciadas, comentadas pelos interlocutores. Ele precisa deslocar-se deste lugar instituído pela escola de que se escreve para ser avaliado por alguém. No contexto do projeto, escreve-se para escutar o próprio pensamento, para contribuir na obtenção de um “distanciamento de si próprio, [...] para proporcionar uma maior possibilidade de enxergar-se pela via da escrita” (Riolfi, 2007, p. 51).

Voltando ao sujeito desta formulação que se refere ao uso da escrita para relatar experiências, podemos ainda comentar que esta postura assumida por ele não denota um empobrecimento na sua visão de educador, ou uma incapacidade sua de vislumbrar possibilidades mais ousadas para a escrita do que essa. O que podemos destacar é que tal concepção está na memória do dizer desse sujeito, ou seja, produzir relatórios são práticas herdadas desde a formação inicial e, na escola, é o gênero discursivo mais solicitado aos docentes. Por isso, o sujeito refere-se a relatórios porque enuncia a partir do seu contexto de trabalho, por estar inscrito em uma formação discursiva que entende este termo como uma prática recorrente na escola.

No entanto, o que cabe nos perguntar é: Que gêneros discursivos concernentes à pesquisa o professor pesquisador na escola pode acolher para dar visibilidade à sua pesquisa? Por outro lado, podemos pensar que o professor também precisa deslocar-se deste modo de escrita relatório e escrita de si (autonarrativa) para desenvolver sua autoria em gêneros reconhecidos de produção e divulgação de pesquisa, do lugar de pesquisador na escola.

### **Considerações finais**

As considerações que apresentamos ao concluir este artigo não pretendem demarcar um ponto final na discussão de um tema que tem sido alvo de muitas pesquisas no campo educacional. Entretanto,

é necessário realizar uma costura entre os aspectos abordados a partir dos efeitos de sentido evidenciados na análise discursiva, para marcar alguns pontos significativos ao pensarmos a formação continuada do professor em serviço atrelada à pesquisa.

A pesquisa de mestrado, na qual este artigo se baseia, apontou outros efeitos de sentido que não foram detalhados neste estudo. No entanto, consideramos pertinente deixar registrado que o sentido de pesquisa construído na escola em questão acontece ao longo de um processo de formação que envolve, primeiramente, a inserção dos professores no projeto proposto pela universidade, o encontro com o uso do computador e as ferramentas de comunicação e interação, as suas expectativas e sentimentos em relação ao projeto no qual estavam envolvidos. Sendo assim, entendemos que a história desse grupo se fez no entrecruzamento de experiências vividas entre seus pares e também com a presença da universidade, no desenrolar de inúmeras instâncias e facetas da formação (os encontros presenciais, a interação na lista de discussão e no Forchat, o cotidiano da sala de aula e as interlocuções com os alunos, os anseios e dificuldades ao longo da trajetória de trabalho...), tudo isso compondo para a compreensão e constituição de um modo de ser professor pesquisador decorrente das apropriações realizadas por eles a partir do envolvimento com o projeto e, conseqüentemente, com a construção de um espaço de formação.

Em relação aos efeitos de sentido sobre o modo como os professores acolheram a pesquisa na escola, estes foram evidenciados a partir da interação dos professores no Forchat. Constatamos que nessa fase os professores já tinham um envolvimento maior com o projeto, no sentido de estarem há mais tempo participando dos estudos, discutindo sobre o seu trabalho, e parecia que já estavam mais à vontade para postar suas mensagens no fórum, pois uma abertura começava a ser sentida no modo como traziam as suas questões. Ou seja, não podemos dizer que o sujeito professor acenava com uma postura de

total entrega ao grupo, de total exposição, mas já ousavam mais nos seus registros.

Evidenciamos o efeito de observação da própria prática, quer dizer, o sujeito assume um princípio teórico da proposta do projeto que é a de se constituir um investigador, um pesquisador da própria prática, trazendo o relato de como tem assumido esta questão, mas não diz que está olhando para a sua prática para analisar o seu trabalho, ele diz olhar para a sua atuação na sala de aula para escutar o seu aluno, as perguntas que ele faz ao estar envolvido com a pesquisa. No entanto, quando o professor diz sobre o que observou, é da sua postura que ele fala e não do aluno. Com isso, observamos um deslizamento de sentidos, onde o professor anuncia o que está fazendo, mas relata sobre o que não disse ter feito.

Isso nos dá indícios de que o sujeito parece assumir uma posição de acolhimento à pesquisa na escola, quando nos baseamos na afirmação de Cunha e Prado (2007, p. 278) que diz:

[...] uma vez que o/a professor/a: toma o seu trabalho como espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes; orienta uma questão relevante para o seu trabalho na escola; organiza informações, interroga e busca respostas; sistematiza e registra suas análises e reflexões; reorienta o seu trabalho e encaminha outras (e novas) questões e socializa sua produção com outros parceiros, ele faz pesquisa.

Outros efeitos que identificamos e que parecem apontar para um movimento no qual o professor está buscando significar a pesquisa no contexto da escola é o efeito de não saber orientar a pesquisa e o de entender a pesquisa como estudo de um assunto. Em outras palavras, o sujeito professor ainda não tem bem claro o que é fazer pesquisa na escola. Ele sabe o que implica o ato de pesquisar, mas não sabe como orientar o seu aluno na constituição do problema, na formulação das perguntas. Ele o orienta a pesquisar, buscar uma determinada temática, mas parece não saber como fazer para o aluno construir possibili-

dades de enfoques para o seu estudo, talvez porque o professor tenha muito enraizada a concepção de que é ele quem deve passar o conteúdo ao aluno – conteúdo que precisa ser vencido – e com a pesquisa ele não consegue ter o controle sobre o andamento do seu programa, pois o processo de construção do saber em sala de aula não se dá de modo homogêneo, todos aprendendo o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Com a pesquisa, estes saberes se dispersam entre os grupos, em tempos e aspectos diferentes, e o professor com isso perde o seu referencial.

Quanto ao encaminhamento para estes efeitos que emergem, o próprio sujeito já anuncia que encontra no grupo a possibilidade para ajudá-lo com estas questões. Isso significa que o espaço de interação em ambiente virtual produz esta possibilidade de encontro com o que o sujeito está pensando, com a intervenção que o outro pode realizar, com as questões que o outro está trazendo e, também, o encontro com a retomada daquilo que escreveu, o retorno ao seu próprio pensar.

O ambiente de interação proporciona este encontro, pois, segundo Mutti e Axt (2008, p. 350), o software Forchat

[...] é uma ferramenta de comunicação que pode ser utilizada por alunos e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do conhecimento, sempre que o objetivo for a interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico, ou de caráter estético-ficcional, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, por meio da escrita autoral.

Com isso, passamos ao efeito de envolvimento com a escrita, onde o sujeito enfrenta outro processo de apropriação desta tecnologia (a escrita). O sujeito escreve em seu diário de bordo, escreve no fórum, para encontrar um modo de olhar para si, de dialogar com as suas questões e com o colega. Realiza estudos nos encontros presenciais, que se estendem para o fórum, discute, analisa com seus colegas, re-

torna para a sala de aula, faz os ajustes que considera necessário ou que combinou com seus pares e retorna para os encontros com novas questões.

Dessa maneira, observamos que este aspecto nos aproxima de um outro princípio que Cunha e Prado (2007, p. 278) descrevem ao se apoiarem em Bakhtin (1999):

Outra condição fundamental se faz necessária para que se constitua professor/a-pesquisador/a empenhado/a na construção de conhecimentos e saberes a respeito da sala de aula, do cotidiano da escola, dos seus alunos, de si mesmo: dialogar. Dialogar com autores e colegas, estabelecendo uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e em uma compreensão crítica de seu modo de produção. Diálogo constitutivo de si mesmo e do outro – seus colegas, alunos, professores acadêmicos, teóricos –, e que possibilita a emergência de nossas contra-palavras às suas palavras.

Ao pensar neste processo da escrita, propiciando um encontro dialógico, deparamo-nos com uma questão extremamente frágil e delicada: a transição desta escrita mais subjetiva do professor, a escrita sobre si, que também não é uma escrita muito fácil de exercitar, para outra escrita que ainda não sabemos muito bem como eleger, pois estamos pensando no modo do professor dar visibilidade à sua pesquisa. Dessa forma, pode ser a escrita acadêmica, mas precisaríamos pontuar algumas considerações e aprofundar a questão. No entanto, o nosso propósito neste momento é o de levantar as questões que o corpus analisado suscitou. Portanto não seria profícuo levantarmos inferências sobre um assunto tão caro ao universo da escola e da academia.

Conforme Andrade (2003), um professor reflexivo equivale ao professor pesquisador. A autora interroga, porém, quanto ao tipo de pesquisador que se constitui na escola e que tipo de pesquisa ele produz, indagando se é o nosso desejo (nós pesquisadores acadêmicos) que o professor da escola assuma uma posição semelhante à nossa.

Interrogado, dessa maneira, parece que a autora prima para que fique marcada a diferença entre o pesquisador da escola e o da academia, principalmente ao usar o termo “tipo”, que pode parecer um pouco seletivo. Todavia, o que entendemos é que não se trata de uma questão discriminatória, de dizer quem tem mais ou menos valor, até porque a pesquisa da escola estaria em uma concorrência desleal porque a pesquisa da academia já está legitimada.

A questão que está posta é a de que é preciso contribuir para que os professores encontrem o seu lugar de dizer dentro da pesquisa e o modo como vão dizer esta pesquisa na escola. A questão não é de equiparação, mas de legitimação.

Legitimar a pesquisa na escola, do professor pesquisador, não é pretendê-la semelhante à pesquisa na universidade, realizada pelo pesquisador acadêmico. Trata-se de posições diferentes, as de acadêmico-pesquisador e de professor-pesquisador, com condições de realização que têm especificidades diversas, mas que podem ambas fertilizar-se no encontro proposto. O lugar de enunciar a pesquisa pelo professor da escola está sendo configurado à medida que ele protagoniza práticas de pesquisa, como essa aqui enfocada. Desse modo, as suas histórias de pesquisa, com os sentidos produzidos, passam a ganhar registro nas redes de memória da área, cujos discursos passam a circular mais, dando visibilidade à área, traçando contornos mais nítidos à identidade da pesquisa produzida na escola.

Assim, a partir deste estudo, foi possível observar o modo como o professor foi significando a pesquisa no contexto da escola, a partir dos seus conhecimentos e saberes elaborados em diferentes momentos da sua formação, baseando-se, também, na sua experiência profissional, no diálogo com autores, com seus pares, com a coordenação pedagógica e com o pesquisador da universidade.

Assim, parece que os sujeitos estão contribuindo para a consolidação de um espaço de formação continuada pela assunção da posição

de professor pesquisador. Desse lugar, o sujeito assume a pesquisa como um meio de se desenvolver profissionalmente, pois o sujeito se vê em “crescimento”.

Um outro aspecto a considerar refere-se à possibilidade de trabalhar com grupos heterogêneos na formação continuada, quando esta está significada pela pesquisa.

Quando tratamos a formação pelo viés da antecipação do que o sujeito precisa, ou do que pensamos que ele precisa para desempenhar bem a sua função de professor, a heterogeneidade do grupo, pelo pertencimento a diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, torna-se um problema, pois como dar conta de encontrar momentos diferenciados para que estes grupos afins se encontrem, sem falar na estrutura que precisaríamos para organizar estes encontros, mesmo que fossem somente virtuais? Ou que temáticas poderiam ser abordadas que envolvessem todo o grupo? Em que momento fariam a articulação com a própria prática? Enfim, infinitas interrogações poderíamos estar fazendo quanto a este aspecto que é bem problemático em nossas escolas. Cabe ressaltar, não obstante, que mesmo a formação continuada com ênfase na pesquisa também traz alguns impedimentos na sua articulação, o que significa que não estamos falando em apontar um modelo a ser seguido, ou que esta seja a melhor proposta de formação. Apenas estamos nos referindo às possibilidades evidenciadas a partir da experiência apresentada neste estudo.

## **Notas:**

1 - Remião, Joelma Adriana Abrão. Escola e Pesquisa: Sentidos de um encontro possível. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009, sob orientação da professora Dra. Regina Maria Varini Mutti. O trabalho se vincula ao Programa Comunidades de Aprendizagem, Estética do Virtual e Autoria Coletiva (Provia; PPGEdu/UFRGS/CNPq).

2 - Forchat: Ambiente virtual pedagógico desenvolvido para a conversação

escrita, disponibilizado pelo Lelic/Faced/UFRGS.

3 - Martins, Márcio André Rodrigues. *Perspectivas e Sentidos na Interação Virtual em Rede Telemática*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003, sob a orientação da professora Dra. Margarete Axt.

4 - Neste trabalho, consideram-se para análise somente as formulações discursivas da escola em estudo.

5 - Por aproximação ao significado de intradiscurso, Authier-Revuz (1998) usa o termo fio do discurso.

## Referências

ALALUF, M. *Le Temps du Labeur: Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Tradução Livre de Álvaro Fernandes Ribeiro Neto. Bruxelas: Ed. de l'Université de Bruxelles, 1994.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A Escrita dos Professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: *Educação e Sociedade*. 1999, vol. 20, n. 68, p. 143-162.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. In: *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, nesp, p. 21-42, 1999.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André Rodrigues. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Org.). *Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, vol. 1, p. 133-158.

CUNHA, Renata Barrichelo, PRADO, Guilherme do Val Toledo. A Produção de Conhecimento e Saberes do/a Professor/a-pesquisadora

dor/a. In: *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda Guimarães. Conversa Sobre Pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges Guiomardos (Orgs.). *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-125.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAIS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. *Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas*. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia da; FIORENTINI, Dario;

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 237-276.

MUTTI, Regina Maria Varini. O Primado do Outro Sobre o Mesmo. In: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 281-286.

MUTTI, Regina Maria Varini. Memória no Discurso Pedagógico. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 265-276.

MUTTI, Regina Maria Varini. O Professor e a Constituição de Nova Posição no Discurso Pedagógico. In: PEREIRA, Aracy Ernst; MUTTI, Regina Varini (Orgs.). *Práticas Discursivas*. Pelotas: Educat, 2008, p. 143-164.

MUTTI, Regina Maria Varini; AXT, Margarete. Para uma Posição

Enunciativa no Discurso Pedagógico Mediado por Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 347-361, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi*. RJ, 2006. In: *Teias*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13-14, p. 1-7, jan./dez. 2006.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: Estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-56.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de Fundamentalismo Pedagógico na Formação de Professores. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 47, p. 1-13, nov. 2008.

RIOLFI, C.R. Quebras na Escrita, Surpresas Para quem Escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, Eduardo. *Trilhas da Escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 33-64.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da Divisão Entre Professor-pesquisador e Pesquisador Acadêmico In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia da; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236. Et faccuppta

# O Espaço-Núcleo Entre o Fazer e o Compreender e os Movimentos de Autoria e Ética na Aprendizagem Coletiva em Ava<sup>1</sup>

Mary da Rocha Biancamano

Durante a realização de cursos de extensão e especialização para gestores públicos, identificamos que, em meio à possibilidade de mudança/criação em ambiente instigador/perturbador, os participantes/alunos procuram interagir entre si e construir novos sentidos e conhecimentos, em um ciclo contínuo, alcançando a aprendizagem individual e organizacional de forma intencional ou não.

Nessa perspectiva, o trabalho aqui descrito procurou responder a alguns questionamentos relacionados com a aprendizagem do indivíduo e das organizações, embasando-se nas teorias de Jean Piaget (Fazer e Compreender e Tomada de Consciência) e de Mikhail Bakhtin (Dialogismo e Interação), e explorar as possíveis interlocuções entre as ciências administrativas e da educação.

Ao fazer a exaustiva análise da produção dos alunos em contexto coletivo de curso para gestores por meio de seus registros textuais, nos dois diferentes Momentos de Aprendizagem definidos, percebemos a presença do outro nos enunciados de cada um, impregnados

de outras vozes; identificamos a arquitetônica de responsabilidade na relação com o colega, professor, tutor (destinatário) e para com a instituição originária (sobredesignatário), sendo responsável pelo dito e respondível, no dizer; verificamos a autonomização do aluno reconstruindo conceitos para uma nova prática e sendo autor de sua posição única no contexto.

Outrossim, encontramos em uma possível interlocução entre a filosofia da linguagem da Mikhail Bakhtin e a teoria da Tomada de Consciência de Jean Piaget subsídios para melhor conhecer esse espaço-núcleo, berço da constituição da autoria dos sujeitos na trajetória do compreender em ambiente virtual de aprendizagem colaborativo e cooperativo.

E que subsídios são esses? Começemos com a constatação de que a interação entre sujeitos (indivíduos e textos) ocorre inexoravelmente em produção de sentidos. Sempre há possibilidade de enunciação no contexto, na inter-relação indivíduo-indivíduo e/ou indivíduo-texto e na não resposta carregada de sentido. A posição/ato do sujeito é única, irrepetível, ética e estética, o que realça a sua participação na construção do texto; a aprendizagem como o atingimento de novo patamar de conhecimento implica o processo de compreensão, este estendido entre a Tomada de Consciência de Piaget e a atitude responsiva de Bakhtin.

Nessa perspectiva, o estudo apresentado examinou a trajetória da compreensão e a constituição da autoria do sujeito, em movimento ético, enquanto integrante de um coletivo, em processos de aprendizagem em ambientes virtuais cooperativos e colaborativos, AVA-CC, considerando também o Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb e Fry (1978) e o espaço-núcleo central identificado no processo de Tomada de Consciência e Autoria, na prática docente da pesquisadora.

## As teorias em possível interlocução

Segundo depreendemos dos estudos na área da Administração, as organizações estão defrontando-se com a questão da necessidade de evolução de um modelo fordista-taylorista para um modelo complexo e significativo, compatível com a natureza evolutiva e com a essência do ser humano em seu movimento de fazer-se e refazer-se, visando ao melhor desempenho de suas atividades em um sistema complexo e dinâmico. Nesse cenário, seria preciso formar pessoas que aprendessem a identificar a perspectiva sistêmica das organizações e pudessem construir conhecimento de maneira colaborativa e cooperativa .

No delineamento dos objetivos da pesquisa, de identificar modos/processos de compreensão e autoria em AVA-CC e as práticas pedagógicas que poderiam potencializá-los, a literatura referente à aprendizagem nas organizações nos conduziu notadamente aos autores: Nonaka e Takeuchi, Swieringa e Wierdsma, David Kolb e Roger Fry, Roberto Ruas.

Neste âmbito, salientamos a *espiral do conhecimento*, de Nonaka e Takeuchi, o *ciclo de aprendizagem* das organizações e dos indivíduos de Swieringa e Wierdsma, e o *ciclo de aprendizagem vivencial* de Kolb e Fry.

Nos autores de referência, Mikhail Bakhtin e Jean Piaget, centramos nossas fundamentações, respectivamente, nos processos de Autoria, com base em posições enunciativas, sob o eixo do dialogismo na interação com o “outro”, e nos processos do Fazer e Compreender, relacionados à teoria da Tomada de Consciência, sob o eixo da interação com o objeto/conceito e o “outro”.

Nas buscas às respostas sobre as características, os mecanismos e a dinâmica que criam e sustentam este espaço-núcleo identificado entre o *fazer* e o *compreender*, levamos em consideração dois pressupostos relativos às Dinâmicas da Compreensão e da Autoria, e a percepção de que os estudos na área das ciências administrativas não se tinham aprofundado suficientemente para responder às questões que ainda

pairam sobre o processo de aprendizagem nas organizações.

O primeiro pressuposto – da Dinâmica da Autoria – nos dizia que, em cooperação, a posição enunciativa do sujeito se realiza no processo de interação, em dinâmica de inter-relações responsivas, impregnadas de posições valorativas. O sujeito/autor assume uma posição axiológica, recortando e reorganizando os eventos do cotidiano. O segundo, da Dinâmica do Compreender, enfatizava que a atividade humana exige algum grau de consciência, podendo chegar à compreensão (aos meios utilizados, à razão das coisas) quando ocorre a Tomada de Consciência (TC) durante o processo de ação. As diferenças entre o fazer e o compreender revelam-se nos graus de reflexão sobre dados percebidos, aos objetivos da ação ou aos seus resultados constatados como êxito ou fracasso.

### **A Dinâmica da Autoria em Mikhail Bakhtin**

Em primeiro, podemos nos questionar em que um filósofo da linguagem contribui para a aprendizagem organizacional. Em que a reflexão e discussão sobre o dialogismo, a interação e autoria, constituídos por Bakhtin, podem contribuir para a aprendizagem nas organizações? Aqui, ao articular as respostas a essas questões, buscamos aprofundar o conhecimento sobre o espaço-núcleo situado entre o fazer e o refletir/compreender, no processo de interação em AVA-CC, e procuramos desvendar/revelar a constituição do homem-autor existente em cada um de seus participantes e o papel que estes desempenham na aprendizagem nas organizações.

Nesse passo, consideramos necessário caracterizar o espaço-núcleo percebido como aquele *cronotopos* em que sucede/acorre a interação entre indivíduos, e no coletivo, propiciador da compreensão que inicia quando o meu “eu” consulta outro “eu” e volta depois ao seu lugar, conforme Emerson (2003). O *cronotopos* é o contexto em que a interação entre os interlocutores (alunos-autores) funda a lin-

guagem; o sentido e a significação do texto, por meio de palavras, se constituem na relação entre os sujeitos, na produção e compreensão dos textos. Por seu turno, a intersubjetividade constrói os sujeitos-autores na relação entre interlocutores, constrói autoria, e a sociabilidade existente na interação entre sujeitos e com a sociedade.

Por sua vez, o *dialogismo* de Bakhtin define o texto como tecido de muitas vozes, ou textos, discursos que se completam, respondem e polemizam entre si no interior do mesmo, sendo de considerar ainda o caráter ideológico nele contido. Nenhum enunciado pode ser atribuído a um único locutor porque o discurso é produto do contexto social em que ele surge.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1977), Bakhtin diz que a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo se não existir um interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante do grupo social do locutor. A palavra existe em função do interlocutor e é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige a alguém; é o produto da interação entre locutor e ouvinte. O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um ouvinte próprio bem definido, onde se constroem suas deduções interiores, suas motivações, suas avaliações.

Na obra *Estética da Criação Verbal* (2000), no capítulo *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin discorre sobre a utilização da linguagem pelo ser humano, dizendo que ela se realiza em forma de enunciados – orais e escritos – concretos e únicos. Considera ele que o enunciado reflete, a cada momento, a situação específica e as finalidades próprias da esfera de atividade do indivíduo, em seu conteúdo e estilo verbal. E enfatiza a representação do *todo* real da comunicação verbal, em que o ouvinte – ao compreender a significação de um discurso – adota de imediato uma atitude *responsiva ativa*, aceitando ou não, completando, adaptando, apreciando, etc. Essa atitude sempre acompanha a compreensão de um enunciado que, de qualquer forma, implicará no ouvinte uma

resposta, tornando-se, então, ele mesmo um locutor-autor. Essa compreensão responsiva ativa pode ser realizada por meio de um ato, e não de uma resposta fônica. Pode ainda haver uma compreensão responsiva muda, ou retardada, em que – em algum momento posterior – o que foi compreendido será manifesto em comportamento ou no discurso do ouvinte.

Segundo o autor, esta resposta do ouvinte é da esfera da responsabilidade, que une responsabilidade (pelos próprios atos) e responsividade (responder a alguém), abarcando os dois sentidos em uma palavra única: um responder responsável com compromisso ético. Bakhtin supõe que devemos ser responsáveis ou respondíveis por nós mesmos, uma vez que não temos alibi na existência.

Propondo-nos a aprofundar a análise da relação do sujeito com o texto/enunciado em Bakhtin, chegamos ao conceito da compreensão, quando o autor diz que esta “implica duas consciências, dois sujeitos” (Bakhtin, 2000, p. 338), sendo em certa medida dialógica. Interesou-nos particularmente o conceito de compreensão em Bakhtin, na medida em que deveríamos colocá-lo em diálogo com o conceito de compreensão de Piaget e de pensar/refletir de Kolb e Fry.

Nos limites da pesquisa, pensamos que a relação dialógica é, de um lado, produtora de enunciados e, de outro, desencadeadora de processos de compreensão; a relação sujeito/sujeito, no âmbito do eu/tu/texto, desloca esses processos para outro patamar, escapando do previsível. Em sua análise do conhecimento, Bakhtin ainda diz que a compreensão somente começa quando o meu eu constitui-se na interação com o outro. A compreensão de um texto/discurso em seu mecanismo interacional-dialógico acontece na interação dos significados que o compõem, tanto sob o aspecto enunciativo, quanto de condições de produção.

Assim, compreender a enunciação de outrem significa se orientar em relação a ela, colocando-a em um contexto adequado. Para cada

palavra enunciada, fazemos corresponder a nossa série de palavras, formando uma réplica. Quanto maior o número delas e quanto mais substanciais, mais profunda e real é nossa compreensão. Temos, então, que cada elemento isolado e dotado de significação da enunciação, assim como a enunciação mesma, transfere-se para outro contexto, ativo, de réplica. Prossegue Bakhtin dizendo que a compreensão é uma forma de diálogo, em que se opõe à palavra do locutor uma contra-palavra.

De acordo com o autor, o sentido, produzido na interação entre enunciados ou textos – escrito e/ou oral –, está distribuído entre as diversas vozes que os constituem, é único, não renovável e reflete o momento/contexto de sua enunciação.

O aluno-autor, ao se expressar sobre determinados conceitos, já está em posição axiológica, não acabada, mas impregnada pela voz do outro, com enunciados dos outros. A apropriação refratada pelo aluno-autor, ao constituir-se, molda-se, amalgama-se em função de seus próprios valores, contexto e heterogeneidade. Segundo Bakhtin, o modo de integrar o discurso do outro no seu próprio discurso reflete o contexto social de interação verbal em que está o homem-autor, em determinada época.

Bakhtin, na *Estética da Criação Verbal* (2000), descreve, pelos conceitos de exotopia e excedente de visão, esse deslocamento em contínuo devir. Ao dizer que é impossível eliminar a diferença de horizontes vistos por dois sujeitos, porque seria necessário tornar-se um único homem, o autor russo diz que o mundo que está acessível a um sujeito não o está ao outro; e que esse excedente de visão e de conhecimento do outro está condicionado por seu lugar único, estando todos os outros fora dele.

Por fim, ressaltamos a autoria, para Bakhtin, que se fundamenta no dialogismo, uma vez que o significado é dado pela alteridade do ser: o outro fornece a minha definição do eu, ou da minha autoria

sobre ele.

Na relação interacional dialógica, completa-se a definição do eu e da autoria do aluno, uma vez que, ao compreender (ato responsivo ativo constituído de significado em um contexto dado), existe um ato ético impregnado de responsabilidade. Assim, no fórum e na aula interativa, toda expressão do aluno-autor é responsável e responsável e manifestam posição e tempo do aluno-autor em mudança/construção, calibrados pelos outros participantes e em contexto de valores articulados em atos éticos.

### A Dinâmica da Compreensão em Jean Piaget

Ao investigar e analisar o espaço-núcleo existente entre o fazer e o decidir, dentro do ciclo de aprendizagem proposto pelos teóricos da Administração, acreditamos que a teoria de Jean Piaget trouxe elementos consistentes ao trabalho, uma vez que ele se questionou acerca de características da passagem da forma prática de conhecimento – do *savoir faire* (hábitos quotidianos) – para o pensamento, por meio dos processos de compreensão, implicando Tomada de Consciência (TC), que consiste numa conceituação, isto é, em transformação de esquemas de ação em noções e operações.

Em *Fazer e Compreender*, Piaget (1978, p. 176, grifo nosso) diz que

**fazer** é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e **compreender** é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação.

O autor discute ainda as questões postas, em relação ao processo de compreensão com TC e os efeitos sobre a ação no nível da conceituação, com base em suas hipóteses de que existe um conhecimento autônomo (*savoir faire*) na ação, e que a conceituação ocorreria por pro-

cessos de tomada de consciência posteriores conduzidos da periferia (P) da ação no encontro com o objeto de conhecimento para o centro (C e C'), ou seja, do ponto de aplicação da ação (S) sobre o objeto (O), para os mecanismos centrais da ação e da estrutura e funcionamento do objeto.

Em breves palavras, podemos dividir o processo de compreensão do sujeito em três fases: na primeira fase, existe preponderância no sujeito do *fazer*, da ação propriamente dita, sem que ele consiga visualizar nela características que assegurem o seu êxito, o *conseguir*; na segunda, o sujeito atua/faz e, em prosseguimento, busca as razões de seu êxito ou fracasso, do conseguir/não conseguir; e, na terceira, já de posse das razões de sucesso/fracasso de determinada ação, o compreender antecede a ação, influenciando-a e orientando outras ações para o futuro.

Piaget observou ainda que existe influência do sucesso no processo decorrente/resultante da conceituação sobre a ação, quando a ação é modificada, implicando novos meios não utilizados ainda com vistas ao sucesso. Esses novos resultados fornecem à ação e às suas regulações, por sua vez, novas dimensões: a capacidade de antecipação e a regulação mais ativa com a possibilidade de escolha entre diferentes, ultrapassando o limite das regulações automáticas por correção compensadora.

Acredita o autor que qualquer atividade humana requer algum grau de consciência, aplicando-se a dados percebidos de imediato, aos objetivos ou aos resultados da ação (como êxito ou fracasso), e, quando a consciência recorre à TC, pode chegar à compreensão: são os casos em que certas ações, com as respectivas coordenações, não mais atingem o objetivo desejado, sendo necessário, então, mudar de meios, em regulagens ativas, nas quais o sujeito intervém deliberadamente no processo com correções ou reforços da ação.

Piaget igualmente define a existência de até três níveis de

conhecimento: o primeiro, da ação material sem conceituação, em que as construções se utilizam de estruturas operatórias fundamentais; o segundo, da conceituação, retira elementos da ação e do objeto, por TC, aderindo, a esses elementos, tudo quanto comporta de novo, em relação ao esquema; e o terceiro, das abstrações refletidas, de novas operações executadas sobre outras anteriores, enriquecidas de combinações não realizadas ainda, em que os processos de compreensão podem orientar antecipadamente as ações.

No nível da conceituação, a interiorização caracteriza-se pelo processo de TC da própria ação, da *interiorização* das ações materiais por meio de representações semiotizadas; no nível da *exteriorização*, ele constatou dois processos análogos: abstração empírica, fornecendo a representação de dados de observação do objeto, e a abstração refletidora, que permite interpretação dedutiva dos eventos na direção do objeto (C').

No nível das abstrações refletidas, a TC torna-se uma reflexão do pensamento sobre si mesmo. Assim, na interiorização, segundo Piaget, o sujeito é capaz de teorizar, com base em sua competência para elaborar operações sobre operações, no domínio lógico-matemático. Daí que o sujeito torna-se apto a introduzir variações em suas experimentações, considerando, dentro do movimento de exteriorização, diferentes modelos explicativos para determinado fenômeno.

Além disso, o autor também examina a situação de fracasso em relação a um dado objetivo, dizendo que existem dois movimentos do sujeito. No primeiro, a partir do resultado falho, irá pesquisar os pontos em que existiu falha de adaptação dos esquemas de ação ao objeto de conhecimento; e, no segundo, a partir da observação acerca da ação – objetivo ou direção –, o sujeito dirige a sua atenção aos meios utilizados e em suas correções e substituições.

Por outro lado, conclui Piaget (1977, p. 199) que a TC progressiva pode também “constituir-se mesmo sem nenhuma inadaptação, em

outras palavras, mesmo quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso”, resultando do próprio processo assimilador em funcionamento contínuo.

A Tomada de Consciência é um processo construtivo de conceitos, em que novos elementos são agregados por abstração refletida, tendo em vista que, se fosse simplesmente iluminação/*insight*, as coordenações decorrentes não seriam construções novas, já realizadas no plano do *savoir faire*, uma vez que bastaria refletir sobre o que seriam os movimentos da ação, objetivamente, para se chegar a uma representação das coordenações já realizadas. Assim, a TC se caracteriza por um processo de compreensão, do qual o sujeito tem diferentes graus de consciência: da não consciência à consciência.

Para Piaget, o conhecimento é o resultado da construção efetiva e contínua de esquemas e estruturas. Dessa forma, o paradigma construtivista de Piaget (1978) define a psicogênese das condutas cognitivas como um processo de relação entre o sujeito e seu meio – o que inclui relações interindividuais. O conhecimento, em qualquer nível, gerado em íntima dependência das estruturas cognitivas do sujeito, mas tendo como referência, além da interação com o objeto de conhecimento, também a interação com o outro.

### **A teoria da aprendizagem nas ciências administrativas**

No âmbito das ciências administrativas, verificamos que o processo de aprendizagem individual e coletivo nas organizações tem sido muito debatido; e diferentes correntes teóricas buscam explicá-lo de forma exaustiva. Senge (2002) diz que as organizações e sua sobrevivência estão estreitamente ligadas à forma de pensar e de interagir de seus integrantes, concluindo o autor que, para mudar uma organização, é necessário mudar a sua forma de pensar e interagir.

Entretanto, conforme Ruas (2001), as experiências têm demonstrado que projetos de mudança em organizações públicas e

privadas – que incluem programas de treinamento e capacitação de seus integrantes – apresentam dificuldades em manutenção e ampliação de sua abrangência para toda a organização, resultando em “uma situação de quase-inércia” (Ruas, 2001, p. 246). A explicação para essa situação é dada por não ser levada em conta a necessidade de desenvolvimento de competências individuais de líderes, adequadas ao novo mundo de concorrência globalizada.

E o que seriam essas competências individuais adequadas? Segundo Ruas (2001, p. 249), a competência se consubstancia e se desenvolve no colocar em ação os recursos – “conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades integrativas, capacidades relacionais”. E o que se observa é uma inconsistência nos resultados dos programas de formação dos recursos humanos das organizações, geradora de um *espaço lacunar* entre estes e o efetivo desenvolvimento de competências no ambiente de trabalho, quando todas as pessoas da organização deveriam estar abertas a mudanças, novas possibilidades e desafios, e compartilhar os seus conhecimentos, interagindo em todos os níveis, dentro do que define como aprendizagem organizacional.

Nesse contexto, é necessário analisar a construção do conhecimento individual (adaptação e organização), que, embora necessária, não seria suficiente para que a organização se torne uma organização que busca a aprendizagem, uma organização de aprendizagem (*Learning Organization*).

Ainda de acordo com Ruas (2001), a documentação de experiências de conformação de organizações de aprendizagem, como recurso estratégico, não é vasta e apresenta algumas questões ainda não suficientemente respondidas, conforme destaca:

A aprendizagem organizacional poderia ser pensada com base na mesma lógica do processo de aprendizagem individual?

Aprendizagem é eminentemente um processo individual que transita para os grupos e organizações, ou existiria

efetivamente um tipo de aprendizagem coletiva? (2001, p. 252-53).

Na busca de possíveis respostas a essas indagações, e explorando as contribuições dos teóricos na área da aprendizagem e da construção do conhecimento organizacional, procura-se contribuir trazendo Nonaka e Takeuchi (1995), que explicitam que, no contexto organizacional, público ou privado, o conhecimento seria gerado com base na interação contínua e dinâmica entre o conhecimento explícito (objetivo, codificável e transmitido por intermédio da linguagem formal e sistemática) e o conhecimento tácito (subjetivo e pessoal, fundamentalmente adquirido pelo indivíduo por meio de sua experiência, dificilmente formalizado e transmitido). Assim, o conhecimento apresenta como fonte a inovação e início no nível individual, constituindo-se numa espiral permanente de transformação ontológica interna de conhecimento organizacional, em que há interação social em quatro fases: socialização (tácito em tácito); exteriorização (tácito em explícito); combinação; e interiorização.

É importante ressaltar que Nonaka e Takeuchi (1995) compreendem a organização que aprende como aquela que cria conhecimento em situações próximas do caos e que, nessa circunstância, recria a própria organização. Complementam os autores que, quando há interação entre conhecimento explícito e tácito, ocorre a inovação.

Outro aporte teórico que merece ser destacado é o de Swieringa e Wierdsma (1995), que, ao fundamentarem-se em experiências, procuraram respostas à questão: Como as organizações podem se converter em organizações que aprendem? Eles apresentam um triplo ciclo de aprendizagem, em que o indivíduo reflete – de forma consciente e organizada – sobre os princípios, valores e estratégias que estão em cena, no momento, consubstanciando-se na possibilidade/existência da autonomia individual e organizacional. Compreendem que a possibilidade de aprender, de atingir o autoconhecimento (o que posso fazer, o que sei, entendo, o que sou e desejo ser) seria da ordem do

consciente, do livre arbítrio do indivíduo e estaria diretamente ligada à interação: no relacionamento com o outro na descentração do sujeito, quando o indivíduo conhece a sua unicidade ou identidade, por meio da interação para construção do objeto. A reação do outro frente à nossa ação, o reflexo da ação, da informação, completaria nossa autoimagem.

Os autores compreendem que a liderança propiciaria a aprendizagem, quando a mudança no comportamento de um integrante da organização provoca efeitos no comportamento dos demais, gerando um aumento de competência coletiva de seus membros. Questionamos neste texto o desenvolvimento pelo grupo de sentimento de solidariedade, de escuta, de uma ética voltada ao outro, além de sua própria competência.

Por fim, baseando-se na interpretação da aprendizagem de Kolb (1978), concluem que “el aprendizaje en el nivel organizacional es un proceso cíclico, que se repite una y outra vez, y que consiste en hacer, reflexionar, pensar y decidir” (Swieringa; Wierdsma, 1995, p. 47).

Complementando o aporte dos teóricos acerca da aprendizagem organizacional, cabe assinalar o estudo de Kolb (1978) que estabeleceu uma relação entre a educação formal (intervenção explícita no processo de aprendizagem) e o aprender por meio da experimentação, retomado por Ruas (2001) em abordagem empírica proposta como modelo de aprendizagem vivencial/experiencial.

Faz-se importante salientar aqui que, no campo teórico da aprendizagem vivencial, existem dois significados contrastantes que circulam. De um lado, o termo é usado para descrever a aprendizagem em que os alunos podem aplicar o conhecimento, a competência em situações imediatas e relevantes, envolvendo assim o encontro com o fenômeno que está sendo estudado, e não somente a reflexão sobre ele, e sobre as possibilidades que emergem do estudo. De outro lado, o termo refere-se à aprendizagem vivencial que ocorre quando

há participação direta em eventos reais, independentemente de haver um programa institucional formal que o induza, desde que decorra da interação entre pessoas. Segundo Kolb, a aprendizagem vivencial é aquela alcançada por meio da reflexão sobre a experiência diária e é a forma como a maioria de nós aprende.

Para Kolb (1978), a aprendizagem do indivíduo seria cíclica, num processo contínuo e infinito, quando o que se aprende seria transparente nas ações, no fazer (experiência concreta). Juntamente com Fry (1978), ele criou o modelo dos quatro elementos: experiência concreta, observação e reflexão, formação de conceitos abstratos e experiência dos conceitos em novas situações, chamando-o de ciclo de **aprendizagem vivencial**.

Os autores argumentam que o ciclo de aprendizagem pode começar em qualquer um dos quatro pontos, e isso realmente aproximaria o processo de uma espiral contínua. Entretanto, observam que o processo de aprendizagem frequentemente se inicia com a pessoa executando uma determinada ação e, então, observando os efeitos dessa ação no concreto. A seguir, o segundo passo é compreender esses efeitos em determinado tempo e espaço; logo, se a mesma ação for realizada nas mesmas circunstâncias, seria possível antecipar o que iria acontecer. O terceiro passo seria entender o princípio geral que norteia uma ação em particular. A generalização envolve ações sobre determinadas circunstâncias que dão experiência em situação particular e sugere um princípio geral – entendendo-se que o princípio geral não implica habilidade para sua expressão como um símbolo ou a habilidade em colocar isso em palavras. Implica somente a habilidade para ver a conexão entre ações e efeitos em determinadas circunstâncias. Um educando que aprendeu dessa forma pode formular várias regras ou generalizações sobre o que fazer em diferentes situações.

Segundo Kolb (1978), quando um princípio é compreendido, o último passo é sua aplicação em ações dentro de novas circunstâncias no âmbito de generalizações. A representação da aprendizagem

vivencial, e suas etapas, é apresentada, algumas vezes, por um movimento circular. Mas, se a aprendizagem ocorre realmente, ela toma a forma de uma espiral. As ações ocorrem em diferentes circunstâncias e o aprendiz está apto a antecipar possíveis efeitos da ação.

Assim, no ciclo de Kolb, seria a fase de observação e reflexão – importante no processo de aprendizagem – que leva ao autoconhecimento. Seria o momento de observar e refletir sobre si próprio para penetrar no meio ambiente, questionando-se quais são os sinais que o meio envia, e tirar conclusões. Nessa fase, seria necessária a retroalimentação por indivíduo externo, elemento ativo no processo, que viabilizaria por meio da interação, o autoconhecimento. Compreende o autor que, por meio da reflexão (compreender sobre o fazer), os indivíduos e grupos dão “saltos” em seu processo de aprendizagem, demonstrando que a realidade não é única, tendo espaços e tempos complexos, e que o processo de aprendizagem coletiva, por sua vez, acontece por meio da interação entre e com várias pessoas.

Segundo o autor, é necessário salientar dois aspectos: o uso do concreto, a experiência “aqui e agora” para testar ideias; e a prática do *feedback* para mudar ações e teorias, fazendo uma relação distintiva da análise do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

Assim, Kolbe e Fry (1978) chegam à conclusão de que a aprendizagem implica a existência de quatro diferentes habilidades (habilidade para a experiência concreta, habilidade para observação reflexiva, habilidade para conceitualização abstrata e habilidade para experimentação ativa). Cada indivíduo tende a desenvolver-se no sentido de uma dessas habilidades. Dessa forma, os autores definiram quatro estilos básicos de aprendizagem: convergente, divergente, assimilador e acomodador, separados entre experiência concreta (EC) e conceitualização abstrata (CA); experimentação ativa (EA) e observação reflexiva (OR).

Depreendemos do estudo de Kolb que o autoconhecimento do sujeito (como se aprende) potencializaria o processo de aprendizagem

ou o aprender a aprender, e esse potencial é definido por Kolb como estilo de aprendizagem, ou seja, se o indivíduo prioriza a ação, ou a reflexão, ou a análise ou a decisão, com seus aspectos positivos e negativos. Por fim, ele compreende que a competência para o aprender a aprender demanda conhecer seus próprios pontos fracos, suas formas de raciocínio e percepção, os rumos a serem incrementados ou evitados.

### **A exploração do campo de pesquisa**

O campo que forneceu os dados de pesquisa desenvolveu-se dentro da Escola de Administração (EA/UFRGS), em seu Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi), por meio de ambiente virtual de aprendizagem, tendo como metodologia a proposta de natureza interacional-dialógica, baseada no conceito de dialogismo de Bakhtin, no que concerne às condições de possibilidade de diálogo, em AVA-CC, entre interlocutores e entre discursos, cujos fundamentos teóricos são objeto de estudos do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/PPGIE/UFRGS). Nesse âmbito, enfocam-se os conceitos de autoria, compreensão, dialogia, interação e ética, nas perspectivas piagetiana e bakhtiniana propostas.

Na perspectiva interacional-dialógica deste trabalho, a Plataforma NAVi se apresentou como um contexto aberto e dinâmico, por meio de interface simples e lógica, com funcionalidades abrangentes e em que todos os interlocutores navegaram entre os diferentes níveis autonomamente.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos, gestores de diferentes esferas da administração pública, participantes do Curso de Especialização em Administração Pública Eficaz (Ceape), reconhecido pelo Ministério da Educação e oferecido pela Escola de Administração da UFRGS, e de forma assistemática, pelos cursos de extensão Administração Municipal Eficaz com Responsabilidade Fiscal (Amerf)

e de especialização MBA Executivo em Negócios Financeiros, em parceria com a Escola de Administração/UFRGS e o Banco do Brasil.

Assim, numa visão interacional dialógica, enfocando primordialmente os conceitos de gestão, foram analisados os documentos textuais dos Fóruns e Aulas Interativas, buscando os processos em que os sujeitos puderam ser autores e construir o seu conhecimento na trajetória do compreender; como se caracterizaram os mecanismos e a dinâmica que criam e sustentam o espaço-núcleo para a constituição da autoria, em um contexto de atos éticos, responsáveis e responsivos, na totalidade da vida do indivíduo nas organizações.

Por intermédio da análise dos dados, realizada em três fases, na produção textual dos alunos-autores, colocamos em comunicação os indicadores (conceitos): compreensão, autoria e ética, com os referenciais teóricos de Piaget e Bakhtin, para construção da arquitetura da responsabilidade dialógica, da dimensão autoral dos atores no processo de construção do compreender e para visibilização das práticas pedagógicas que possibilitam a interação dialógica. Alcançamos respostas para a problemática proposta de investigar a constituição da autoria e da ética na trajetória da compreensão, em AVA-CC, elucidando características e mecanismos que sustentam o espaço-núcleo existente entre fazer e o compreender.

A análise propriamente dita dos dados coletados, em extratos horizontais no contexto coletivo dos alunos-autores, confrontou os modos/processos de autoria e compreensão em AVA-CC à luz das teorias de referência e analisou as práticas pedagógicas utilizadas, segundo dois Momentos de Aprendizagem (MA):

- MA1, em que se verificaram a repetição de textos/de discurso dos professores e/ou tentativas de reconstruir o conceito no discurso do aluno, permanecendo no patamar de coordenações da ação, que é um saber fazer com ou sem consciência dos mecanismos que con-

duzem ao sucesso ou ao fracasso,

[...] procedendo sistematicamente de um em um, o que garante uma acomodação contínua no presente, evitando divagações, ao mesmo tempo que uma fácil conservação do passado [...], mas que impede as inferências relativas ao futuro, ao espaço longínquo e ao possível” (Piaget, 1978, p. 176).

Encontramos em formulação de setembro de 2005, F10, em Fórum assíncrono, a seguinte passagem que exemplifica MA1:

Fórum.

AL10 respondeu 23:04:11 - “Taylorismo: Tem como características marcantes a simplificação e especialização das tarefas, padronização do processo com base em estudos de tempos e movimentos, linha de montagem (robotização do trabalho humano)”.

- MA1 de encontros do saber prático com os conceitos teóricos, por meio de acoplagens à experiência vivencial, produzindo sentido, sem, entretanto, fazer inferências para futuro nem prever novidades no nível da conceituação. Na formulação, transcrevemos um exemplo:

Fórum

AL6 escreveu 12:03:34 - “No órgão em que atuo, a aprendizagem organizacional é todo do circuito único, a não ser o atributo valorização dos conhecimentos implícitos e explícitos, pois investem bastante em treinamento dentro, feito pelos funcionários, quanto externos para novos conhecimentos. O contraponto é que certos conhecimentos são detidos por pessoas sendo de difícil externalização, pois é mais fácil perguntar do que pesquisar e construir também esse conhecimento”.

- MA2, de autonomização do aluno em relação aos próprios textos, projetando para uma nova prática, caracterizando-se por tomada de consciência, reconstrução de conceitos e “conseguir em pensamento”, por coordenação conceitual (Piaget, 1978). Nessa per-

spectiva, também identificamos, em formulação dos alunos (AL10 e AL4), os gestos axiologicamente responsivos, quando se posicionam acerca de atuação de líderes e de situação de gestão do município que estava sendo estudado, conforme lemos:

AL4 escreveu 19:18:59 – “Antes de mudar culturas e sistemas organizacionais, o que não é tarefa fácil e demanda tempo e recursos, é necessário conhecer e utilizar bem o que já existe de bom na organização. Como toda a organização é constituída por pessoas razão de sucesso ou de fracasso nada mais natural que se inicie as revoluções ou evoluções por elas. É preciso conhecer o capital humano da empresa e suas inter-relações, o tipo de socialização e clima organizacional existente [...]”.

AL10 respondeu 21:47:35 – “Concordo com o que os colegas J.A. e a M. colocaram, vez que toda mudança implica engajamento por parte dos colaboradores e para que isso ocorra é necessário que o Líder transmita segurança para sua equipe, ser instrumento de motivação e acompanhar e dar o norte para o trabalho a ser desenvolvido com vistas ao atingimento dos objetivos”.

A expressão “aprender a aprender”, tão utilizada por pedagogos e profissionais da área de recursos humanos nas organizações, revela a disponibilidade do sujeito de perceber e intuir o desconhecido mundo exterior, em pleno processo de equilíbrio. A inteligência está nas diferentes utilizações pelo sujeito de elementos e experiências vividas que, adaptadas, constituem as estruturas cognitivas. Nessa perspectiva, consideramos importante refletir sobre a questão do dualismo entre o mundo do juízo teórico e o mundo da vida, na medida em que a sua superação somente pode ser obtida pela subsunção da teoria na prática, quando a razão toma a orientação do vivido, “do interior do mundo da vida” (Bakhtin, 2006, p. 20).

## O espaço-núcleo e o processo de aprendizagem individual e coletiva

Iniciamos dizendo que é possível pensar a lógica do processo de aprendizagem individual, em AVA-CC, dentro das Dinâmicas da Compreensão e da Autoria, como extensiva à aprendizagem coletiva. Com efeito, no espaço-núcleo da interação dialógica, presenciamos a experiência vivencial em que os enunciados se encontram, deslizam e se reconstroem no ser em devir.

Na formulação de enunciados no diálogo com os autores (Kolb, Bakhtin, Piaget), buscamos um sentido para explicar a trajetória do aluno-autor em sua construção do conhecimento, tendo em vista que, nos textos escritos – verdade de diálogos orais –, *autorar* significa assumir uma posição axiológica e uma ética ao enunciar.

Constatamos que alguns alunos, em Momento de Aprendizagem 1, permaneceram no plano das ideias, sem acoplamento à experiência (cf. Piaget), considerando prioritário o sobredestinatário – Estado/ Administração Pública (cf. Bakhtin). Podemos pensar também que os ciclos de aprendizagem de Swieringa e Wierdsma trazem, em seu contexto, a Dinâmica da Compreensão de Piaget, em sua interlocução com Bakhtin, na medida em que, além de a reflexão levar à tomada de consciência e à compreensão sobre as proposições lançadas em nível individual ou organizacional, ocorrem na interação dialógica e produzem enunciados, que são encontros de sentidos entre os interlocutores.

Evidenciamos, no Momento de Aprendizagem 2, os sujeitos percorrerem a compreensão e serem autores, em uma arquitetônica de responsabilidade própria em que o viver/saber encontra o outro, em permanente movimento.

Retomando Nonaka e Takeuchi (1995), eles dirão que o conhecimento explícito se consubstancia na linguagem sistemática, fazendo emergir o conhecimento tácito e adquirido pelo indivíduo na vida/

experiência; podemos dizer que pela enunciação em AVA-CC os alunos-autores explicitam o seu saber tácito. Bakhtin pode auxiliar na explicação deste movimento quando diz que a enunciação pode ter duas orientações: relativa ao sujeito ou à ideologia. No primeiro caso, existe a tradução dos signos interiores do sujeito em signos exteriores, exigindo do interlocutor um ato de compreensão; no segundo caso, é necessária uma compreensão ideológica objetiva e concreta da enunciação. Em outras palavras, a introspecção do sujeito tem por objeto o signo interior, que pode ser exteriorizado pelo discurso, e se constitui como um ato de compreensão. Assim, existe uma ligação estreita entre a compreensão do signo – interior ou exterior – e a situação social em que ele surge, ligação configurada no enunciado em todas as suas dimensões: comunicativa, interativa, avaliativa.

É importante salientar também a dificuldade de isolar e analisar o processo de aprendizagem, em qualquer um dos momentos, uma vez que não é possível isolar o sujeito de seu saber prévio, considerando que ele é sua história e seu presente. Quando o sujeito executa uma ação/um ato, ele o faz esperando obter um resultado, fundado nesse saber prévio. Mesmo no Momento de Aprendizagem 1, em que o aluno se restringiu a redizer/reler a teoria, seu ato foi um ato ético porque responsável e responsável dentro do grupo/ambiente, mesmo que tenha sido uma manifestação emocional e intuitiva. Por extensão, podemos também dizer que as consequências da ação/ato, no contexto da organização, foram visíveis e passíveis de observação e reflexão por todos os interlocutores presentes no ambiente.

Retomando, então, os significados da aprendizagem vivencial, dizemos que, em AVA-CC, no contexto do curso Ceape, criaram-se condições de possibilidade para experimentação/vivência em eventos reais de interação dialógica, visibilizadas nos registros textuais dentro do ambiente (fóruns, aulas interativas, portfólios), em que a interlocução entre sujeitos (alunos, professores, tutores, textos) propiciou a compreensão, a ética e a autoria.

Kolb (1978) dá especial atenção e importância à observação e à reflexão na aprendizagem porque nela está o processo de autoconhecimento – individual e organizacional –, o que relacionamos com a alteridade de Bakhtin, uma vez que esse processo implica a reflexão sobre si próprio e a escuta do outro/ambiente; e Bakhtin nos diz que somente somos na medida em que o outro nos completa sem que deixemos de estar em uma posição única na existência. A interação dialógica proporciona, podemos dizer, a troca de sentidos, a completude do outro, porque lhe dou o que somente eu posso ver do lugar que ocupo, da minha situação.

Na quarta fase do ciclo de Kolb (1978), quando já existem condições para projetar e reconstruir conceitos com novos olhares, em novo patamar, o aluno-autor tem consciência de seu lugar, donde olha o outro e projeta para futuro de forma única, irreproduzível e responsável, envolvido no extravasamento da interação dialógica dos movimentos de compreensão, autoria e ética.

Complementando a reflexão, podemos dizer que os alunos-autores estiveram, durante o curso Ceape, associados aos diferentes estilos de aprendizagem definidos por Kolb e Fry: convergente, divergente, assimilador, acomodador, sofrendo alterações no tempo do processo, em função das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Assim, na interação dialógica, os enunciados construíram novos estilos. Aquele aluno que, no início, era mais convergente, por trocas com o outro em interação dialógica, em AVA-CC, conseguiu conhecer seus pontos mais fracos, em constituição de autoria, abrindo novas possibilidades para a sua própria construção do saber.

Considerando o AVA-CC um contexto de aprendizagem para indivíduos e organizações, objetivando o compartilhamento de conhecimento e modelos mentais, de forma a viabilizar o que Bakhtin chama de circulação livre do fluxo de energia das forças centrípetas (“que se empenham em manter as coisas juntas, unificadas, iguais”) e centrífugas (“que compelem ao movimento, ao devir, à história”), as-

pirando à mudança, ao novo (Holquist; Clark, 2004, p. 35), é possível vislumbrar a conversão de uma organização em uma organização que aprende, na medida em que o *locus* da energia circulante está na interação dialógica; e uma nova linguagem coletiva, de novos enunciados, constrói-se dentro do grupo. O diálogo estabelecido é mais do que interação porque traz em si a orquestração, no enunciado, “das dimensões da plurivocidade social” (Brait, 2005, p. 159). Para Bakhtin, a linguagem social está constituída pela linguagem do grupo e da época, conforme as diferentes perspectivas e vozes ideológicas se mesclam, se entrecruzem, carregando consigo os sujeitos, suas histórias individuais e de suas organizações, sem fronteiras separatistas.

Da mesma forma, procurando responder às questões de Ruas (2001) sobre a existência de uma mesma base lógica para os processos de aprendizagem individual e organizacional e de um tipo de aprendizagem coletiva, acreditamos ser possível encaminhar a discussão para um outro patamar.

Fazendo um exercício de imaginação, identificamos que a organização também está em um lugar único e irreproduzível e que – em AVA-CC – podemos criar o espaço-núcleo da interação dialógica, em experiência vivencial permanente entre seus integrantes, de forma a criar condições de possibilidade para o compreender, o enunciar e o autorar dentro da organização, em demonstração de suas capacidades cognitiva, integrativa e interacional.

Desse modo, a reconstrução de conceitos em novos patamares de conhecimento ocorre no espaço-núcleo da interação dialógica que abrange todo o processo de compreensão. Podemos delinear, então, não uma espiral em duas dimensões, mas um extravasamento dos enunciados na direção da compreensão, da autoria e de uma ética de acolhimento das diferenças e de solidariedade com o outro.

O espaço-núcleo identificado na trajetória do *fazer e compreender* para constituição da *autoria* foi visualizado em processo, em formação,



Espaço-núcleo de extravasamento da interação dialógica (Biancamano, 2007).  
Adaptação do Ciclo Vivencial de Kolb (1978)

através dos discursos dos professores, tutores e alunos. Flagramos quando distenderam os limites dos discursos, seus contornos e alcançaram a totalidade da interação dialógica, como que abraçando/acolhendo os sujeitos em sua integralidade.

A potencialidade da tecnologia pela via da EaD, na inserção de um novo paradigma educacional pedagógico a serviço da construção do conhecimento, centra-se na estratégia-chave da interação em perspectiva sistêmica, respondendo a uma nova demanda, no âmbito de uma nova relação organizações/sociedade, de uma nova relação professor/aluno, aluno/aluno.

Consideramos real a relação entre estratégia pedagógica e estratégia organizacional, não de causalidade, mas de composição sistêmica, uma vez que ambas as estratégias estão numa relação de mútua correspondência entre si, sem necessariamente uma ser causa para a outra. E isso, na medida em que a demanda por interação parece constituir-se internamente, e de maneira simultânea, nos subsistemas constituintes, como determinado efeito de uma demanda sistêmica mais ampla, de dimensão societária, que faz apelo a uma mudança nos modos de relação entre indivíduos e grupos e desses com as tecnologias informacionais e comunicacionais em processo contínuo de desenvolvimento.

Nessa medida, podemos dizer que não haveria tanto uma ação primordial pela via do ambiente virtual de aprendizagem coletivo e cooperativo, intencionando uma mudança educacional estendida à organização, mas, nos planos mais amplos da educação e das organizações, respostas geradas do interior de cada subsistema, de readequação, sensíveis às demandas globalizadas de uma nova sociedade. Estas respostas dos dois subsistemas, enquanto inseridos num sistema maior, antes de constituírem respostas em uma relação de causalidade entre si, seriam respostas em relação de correspondência recíproca, afetando-se mutuamente, de tal forma que a organização e a EaD estariam antes compondo um novo subsistema singular e único por efetuação de demanda, sem garantia de generalização, apenas com expectativas de efeito de ressonância em alguns outros subsistemas.

### **Notas:**

1 - Texto baseado em capítulo da tese de doutorado em Informática na Educação intitulada *Compreensão, autoria e ética: Movimentos e possibilidades em curso de gestão pública a distância*, feita na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da professora Dra. Margarete Axt e coorientação da professora Dra. Léa Fagundes, concluída em 2007.

2 - No âmbito deste trabalho, conceituamos “cooperação” como um processo

complexo de atividades e ações conjuntas que pressupõe relações de respeito, não hierárquicas, entre os sujeitos, em atitudes de acolhimento às diferenças, com objetivos comuns, e “colaboração” como aquele que exige a interação entre sujeitos, em ajuda mútua ou unilateral. Consideramos as ideias de Piaget (1973, p. 105), ao utilizar o termo cooperação, para quem “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros. [...] por um lado, a cooperação constitui o sistema das operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos; por outro lado, as operações individuais constituem o sistema das ações descentradas e suscetíveis de se coordenar umas às outras em agrupamentos que englobam as operações do outro, assim como as operações próprias”.

3 - As Organizações de Aprendizagem (Learning Organization) definidas como aquelas em que o aprendizado é planejado e administrado de forma a atingir os objetivos estratégicos da organização; Aprendizagem Organizacional tem uma posição descritiva do “processo” de aprendizagem, buscando resposta para a questão: Como ser uma organização que aprende?” (Ruas, 2001).

4 - O Lelic/PPGIE/UFRGS dedica-se aos estudos dos processos de interação na educação, em ambientes virtuais de aprendizagem e educação a distância, e seus efeitos sobre a produção, a subjetividade, a aprendizagem e a construção do conhecimento. Assim, esta pesquisa está inserida dentro de linha de Ambientes Informatizados e Educação a Distância, do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), dentro de seu objetivo de investigar condições de possibilidade e efeitos da hipermídia nos planos de criação-invenção, da produção de sentido e autoria e da construção cooperativa de conhecimento.

## Referências

AXT, Margarete et al. Interação Dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Revista Novas Tecnologias na Educação*, vol. 4, nº 1, jul.-2006, CINT-ED/UFRGS.

AXT, Margarete. *Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: Do corpo, do rosto e do olhar*. Palestra proferida em 17-08-2006. Evento “O Rosto e o Olhar”. Unisinos. Mimeo. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.

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

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido*. Campinas,: Editora da Unicamp. 2005.

EMERSON, Caryl. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso. Desenvolver Competências e Gerir Conhecimentos em Diferentes Arranjos Empresariais: O caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas S.A., 2001.

HOLQUIST, Michael; CLARK, Katerina. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOLB, D.; RUBIN, I. M.; MCINTYRE, J. M. *Psicologia organizacional: Uma abordagem vivencial*. São Paulo : Atlas, 1978.

NONAKA, I. The Knoeledge-Creating Copany. In: *Harvard Business Review*. vol. 69, n. 6, p. 96-104.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirataka. *Criação do Conhecimento na Empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. Logique et connaissance scientifique. *Encyclopédie de La Pléiade*, Gallimard, 1967.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1987a.

PIAGET, Jean. *Abstração Reflexionante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas S.A., 2001.

SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. 11. ed. São Paulo: Best Seller, 2002.

SWIERINGA, Joop; WIERDSMA, André. *La organización que aprende*. Delaware: Addison-Wesley Iberoamericana, 1995.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.



# O conceito de letramento no encontro Educação de Jovens e Adultos com as tecnologias digitais: Algumas reflexões

*Evandro Alves*

A partir de experiências de pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) utilizando tecnologias digitais, dentre as quais se destacam as desenvolvidas no âmbito do mestrado (Alves, 2001) e do doutorado (Alves, 2006), o presente estudo busca contribuir com reflexões no referente ao conceito de letramento neste contexto.

A partir de aspectos teórico-metodológicos e dos resultados destes processos educativos entrelaçados à pesquisa em Educação, busca-se desdobrar e detalhar o conceito de letramento em dois aspectos distintos, porém interdependentes. Um desses aspectos refere-se a reflexões sobre as formas de inserção na cultura letrada no contexto das práticas de (e aprendizado da) escrita tendo as tecnologias digitais como elemento adjuvante.

O outro aspecto diz respeito a desdobramentos no conceito de letramento, de forma que, para além da proficiência individual e da disseminação das tecnologias no ambiente social, dimensões quanto à produção de sentidos sobre a escrita e suas práticas, as quais

meiam a sociedade e os indivíduos, sejam consideradas como inflexões importantes na dinâmica interna do letramento.

Com tais considerações, busca-se constituir outros modos de ver as produções escritas de estudantes da educação de jovens e adultos realizadas mediante tecnologias digitais. São modos que auxiliam a apreciar a qualidade das inserções e interações de pessoas e comunidades jovens e adultas com e na cultura letrada, na qual a informática é cada vez mais uma realidade e uma demanda social. Além disso, procura-se fomentar a elaboração de metodologias e práticas pedagógicas voltadas à autoria e ao protagonismo em processos de aprendizagem ocorridos neste contexto.

### **Antecedentes, contextos e experiências**

A minha interação com processos educativos envolvendo tecnologias digitais e comunidades que não finalizaram os seus estudos no tempo da escolaridade obrigatória (da Educação Infantil ao Ensino Médio, entre 4 e 17 anos) preconizada em lei (Brasil, 1996), logo, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), remonta ao ano de 1993. Como bolsista de iniciação científica do projeto Projeto Computadores na Educação (Educom), fui designado para trabalhar em uma instituição filantrópica voltada ao trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade social. O trabalho ocorria duas vezes por semana, em dois computadores pessoais com telas monocromáticas verdes. Nesse período *pré-internet*, utilizava-se, na prática pedagógica neste contexto, um programa editor de texto chamado Wordstar e um outro para a produção de cartazes e *banners*, chamado Printmaster. Os trabalhos destes estudantes eram salvos em “modernos” disquetes de três polegadas e meia.

Desde aquele momento, daqueles alunos vinham textos e reflexões que, parafraseando Noel Rosa, “não eram aprendidos no colégio”. Isso aguçou a minha a curiosidade de pesquisador. Ainda que, do

ponto de vista da gramática, algumas vezes os textos se afastassem da norma culta, o seu conteúdo continha aspectos criativos, tanto na forma como no conteúdo, utilizando as tecnologias digitais disponíveis que mereceriam um estudo mais detalhado. O que eles estavam escrevendo? De que forma estavam aprendendo a língua escrita e a informática nesse contexto? De que maneira poderíamos potencializar estes escritos no processo pedagógico?

Ainda que não tivesse naquele momento uma consciência deste fato, as questões envolvendo a aquisição da língua escrita, alfabetização, letramento e o atravessamento deste processo pelas tecnologias digitais já produziam inquietações investigativas. Meu interesse em trabalhar com esse público foi tanto que, ao final daquele ano, fui convidado a atuar como docente do ensino fundamental no projeto Escola Aberta da instituição, passando lá o ano de 1994, em paralelo à formação de Graduação em Pedagogia na UFRGS.

Estas inquietações foram mesmo tão fortes que, após terminada a minha formação inicial, transformaram-se nos meus questionamentos orientadores de pesquisa no âmbito do mestrado e do doutorado, ambos vinculados ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic). Nessas duas oportunidades, tive o privilégio de ser orientado por Margarete Axt e de compartilhar minhas alegrias e angústias do transcorrer do processo educativo com os colegas de grupo de pesquisa.

A experiência de mestrado (cf. Alves, 2001) foi realizada entre 1998 e 2000 no âmbito do Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores (Pefjat). O Programa funcionava na UFRGS. A dissertação foi desenvolvida a partir de uma experiência-piloto, na qual um grupo de estudantes, ainda em processo de alfabetização, uma vez por semana construía textos usando os computadores e programas disponíveis no Laboratório de Informática no Ensino Superior da Faculdade de Educação (Lies/Faced/UFRGS). O que seria produzido em termos de produção textual a partir dessa experiên-

cia? Como acompanhar o processo de produção destes escritos? Seria possível apreciá-los não apenas do ponto de vista do diagnóstico para a aquisição da linguagem escrita, mas também como um objeto estético? Desse grupo, foram selecionados dois sujeitos sob os quais as produções foram registradas com mais detalhamento, bem como entrevistas realizadas no espírito de um estudo de caso exploratório, a partir dos apontamentos de Yin (1998). Do ponto de vista teórico, o estudo estava alicerçado nos apontamentos da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003), e da epistemologia genética de Jean Piaget e, em específico, nos trabalhos de Ferrero e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita.

Os resultados deste estudo apontaram para: a) uma diversidade nas histórias de vida e de formação destes estudantes; b) uma diversidade também na composição de estratégias textuais, tanto no conteúdo do escrito quanto na forma de escrever, através do uso da linguagem e de um novo suporte de escrita neste contexto educacional, no caso, o computador. Essa diversidade, sensível ao contexto de produção, aponta para, ainda que antes de serem proficientes na língua escrita, os estudantes já estariam assumindo, conforme Axt e Maraschin (1999), posições de autoria na construção de seus textos e suas histórias mediante o uso de computadores, pois:

[...] estes movimentos que constroem textos são imprevisíveis, uma vez que as posições ocupadas pelos sujeitos na assunção da função de autoria [...] são as mais diversas, impossíveis de serem determinadas, estando na dependência de inúmeros fatores, entre os quais poder-se-iam referir as vivências dos sujeitos contingentes e particulares conduzidos a essas posições (Axt; Maraschin, 1999, p. 38).

Em função desta diversidade, temos uma outra decorrência da investigação: c) não seria necessário aguardar uma “prontidão” dos estudantes alfabetizando da EJA, do ponto de vista de uma proficiência da aquisição da língua escrita, para promover práticas de

escrita usando a informática. Seus textos, produzidos através de metodologias que incentivavam a assunção de posições de autoria, conforme apontam Axt e Maraschin (1999), poderiam ser apreciados como um exercício desta natureza, e ofereciam possibilidades tanto de diagnóstico das estratégias cognitivas do estudante no seu processo de construção da língua escrita quanto como objetos estéticos, com a presença de estratégias de coesão e de construção estilística.

Na experiência de doutorado (Alves, 2006), foi realizado novo estudo exploratório. Manteve-se o foco de estudo na interação de estudantes da EJA produzindo textos em laboratórios de informática no contexto educacional. Porém, com o encerramento das atividades do Pefjat/UFRGS, em 2002, o trabalho de campo foi realizado no Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET Paulo Freire), entre 2003 e 2004. Nesse contexto, ainda que trabalhasse com um grupo específico de alfabetização, acabei atuando como um “monitor de laboratório”, auxiliando diversas turmas de EJA, de todas as etapas do ensino fundamental, em seus trabalhos envolvendo o laboratório de informática.

Se o objeto de estudo e as temáticas se mantiveram do mestrado para o doutorado, não se pode dizer o mesmo do referencial teórico. Para esta investigação, houve um deslocamento das questões que envolviam escrita, informática na EJA para o âmbito da filosofia da diferença de Deleuze e Deleuze-Guattari. Nesse momento, tanto quanto os percursos individuais de aquisição da língua escrita, interessava sobremaneira as histórias e as produções, orais e escritas, individuais e coletivas, que circundavam o espaço do laboratório e o que elas reverberavam em mim enquanto pesquisador e atuante implicado na pesquisa, sob forma de um exercício cartográfico sobre o qual Rolnik (2006, p. 23) comenta que

Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho

que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens sociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros [...].

Neste estudo, os resultados, ainda que de formas distintas, em função do referencial teórico-metodológico adotado e das perguntas de pesquisa, apontaram novamente para a diversidade e a possibilidade de criação na prática de escrita, mesmo para pessoas ainda em processo de aquisição da escrita.

Discutir os detalhes que distinguem os dois trabalhos realizados foge dos objetivos deste capítulo. Porém, considerando em perspectiva esses dois momentos de pesquisa, um elemento comum é que eles se constituíram como um exercício de escuta que se realiza no transcurso dos diálogos e escritos na EJA utilizando a informática. O que querem dizer estes textos? Como contribuem não somente para o aprendizado do estudante da EJA sobre língua escrita, mas também para os aprendizados do pesquisador e do docente jovem e adulto que se dedica a ensinar a ler e a escrever utilizando a informática com pessoas jovens e adultas?

Enfim, se pode haver um ponto de encontro entre dois trabalhos investigativos tão distintos sobre o mesmo tema, é o de se tratar de uma escuta sensível que, para Selli, Remião e Axt (2011, p. 471), permite “[...] que nos relacionemos com o outro respeitando o que pensa, é, acredita, compreende. Enfim, aceitamos e respeitamos a presença do outro em nossa vida e a interação que com eles estabelecemos. Promovemos trocas, aprendizados e conhecimentos que, sozinhos, não construiríamos”.

Assim, essas experiências - na qual estudantes da EJA (e suas produções escritas mediante a informática) foram tomados como “outro”, com o qual se dialoga, troca, aprende e (re)constrói saberes e conhecimentos - implicaram deslocamentos de perspectiva e necessi-

dade de rediscussão de conceitos para uma melhor compreensão do campo estudado. Um desses conceitos é o de letramento e sua relação com a alfabetização e as práticas de leitura e de escrita. Para tanto, busca-se, nas próximas sessões, situar as discussões sobre o tema e propor alguns desdobramentos sobre letramento, de forma que a discussão conceitual abranja o fenômeno de práticas de escrita, no contexto educacional, realizadas por estudantes da EJA. Para tanto, o exercício a seguir é pensar o letramento no contexto do aprendizado da escrita e da informática como interação e apropriação de tecnologias da inteligência, tal qual o pontua Lévy (1993).

### **Letramento, letramentos**

Existiria um limite separando, de maneira inequívoca, alguém alfabetizado daquele que não está? Haveria algo diferenciando claramente o letrado daquele que somente é alfabetizado? Existe alguma relação entre conhecimento, aprendizagem e escrita? Seria possível delimitar essas relações? Seria possível redimensionar o conceito de alfabetização e letramento para o contexto da escrita em uma cultura informatizada? Longe de querer responder a tais questões, essas perguntas estão mais para, de alguma forma, orientar as reflexões que se seguem.

A questão do letramento é por demais complexa, pois envolve dinâmicas sociais e aspectos da subjetividade. Ora o letramento é tomado como um conceito, ora como a manifestação da cultura letrada. São inúmeros os textos e as abordagens sobre essa questão.

Muitas vezes, a questão da escrita é inflexão importante na definição de épocas e sociedades. Em História, é considerada Pré-história o período no qual não havia registro escrito. Passa a ser História quando começa haver o registro escrito dos fatos, os quais se transformam em produtos “históricos”. Em Antropologia, foi por muito tempo – e ainda é – uma divisão social importante: as socie-

dades “sem escrita” e as sociedades “com escrita”.

Muitas vezes, no entorno dessas discussões e segmentações, crê-se em certas pressuposições equivocadamente denominadas como “evolucionistas”: de que o que veio depois é, necessariamente, melhor, ou mais evoluído do que o que veio antes. Nessa perspectiva, *grosso modo*, a “história” seria mais elaborada, complexa, sutil, que a “pré-história”. Analogamente, sociedades “com escrita” seriam, nesta visão deturpada, necessariamente “superiores” àquelas “sem escrita”. Em nova analogia, agora descendo do patamar macrossocial para o das relações interpessoais, dentro das sociedades letradas, aquele que “sabe ler” define aquele que “não sabe ler”. O primeiro seria “mais culto (ilustrado, requintado, rico, inteligente, etc.)” que o segundo. Todas essas analogias contam do perigo que essas separações com base na escrita trazem consigo: o da reprodução da desigualdade social entre aqueles “que sabem ler” e aqueles “que não sabem ler”. Nesse sentido, buscar incessantemente compreensões sociais que buscam não apeguar o outro se faz necessário.

Soares (2002) aponta haver controvérsia quanto a um estatuto do letramento. No Brasil, uma corrente de pensadores, das quais se sobressairia Kleiman (1995), defende que letramento são práticas sociais de leitura e de escrita com seus impactos na sociedade. Outra corrente, representada no Brasil por Tfouni (1995), considera a relação entre alfabetização e letramento: alfabetização como uma aquisição individual do código escrito, e letramento como os aspectos sociais e históricos da introdução da escrita na sociedade.

A autora estabelece essa divergência para recortar o seu próprio conceito de letramento, como sendo o estado ou condição de indivíduos, ou de grupos sociais, de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e que participam competentemente de eventos de letramento. A partir desse estatuto do letramento, voltado, sobretudo, às relações quanto ao aprendizado da escrita, Soares (2002) desenvolve um argumento sobre as modifi-

cações no conceito de letramento no contexto do uso das tecnologias digitais de escrita. A autora caracteriza as diferenças entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita, reflete sobre os diferentes espaços de escrita, a folha de papel e a tela do computador.

Por fim, Soares (2002) propõe que, em face dessa nova maneira de ler e escrever, haveria não somente uma forma de letramento, e sim letramentos. Afirma a autora:

[...] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. [...] A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo (Soares, 2002, p. 156).

De lá para cá, no campo da Educação, os letramentos proliferaram, mas talvez não do jeito que Soares imaginou. Proliferam títulos pedagógicos para tratar do letramento em matemática, denominado *numeramento*. E daí por diante: temos letramento em química, em biologia, etc., como das decorrências, do ponto de vista da utilização das tecnologias digitais. Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012) apontam para os multiletramentos e o letramento multissemiótico, referente à condição da escrita mediante tecnologias digitais, a permitir a inserção, no texto, de outros elementos (imagens, sons, vídeos). Termos como letramento multimodal e letramento digital são termos corriqueiros para designar essa condição.

Não se trata de uma anteposição ao posicionamento destes autores e a eficácia de seus construtos, mas cabe um alerta para os riscos que o aparente processo de segmentação da compreensão de letramento traz consigo. Embora se possa concordar com a pluralidade da manifestação do letramento na contemporaneidade, há um risco de

fragmentação das dinâmicas da cultura letrada (e informatizada) por áreas de conhecimento ou circunstância, como que para discipliná-las “pedagogicamente”. Com a fragmentação, há o risco de compartimentalização de que o que se discute como “letramento em química”, por exemplo, não se articule com “letramento em história”, nem com o processo de letramento como um todo.

Diante desse risco, traz-se uma outra perspectiva de abordar o letramento, que defende a sua pluralidade de manifestações, mas coexistindo num *continuum* da cultura letrada, que passa por diferente estágios, etapas, situações e condições de produção. Para tanto, valemo-nos de dois conceitos: o da escrita como tecnologia da inteligência, trazido por Lévy (1993), e o da escrita como remédio ou veneno, de Tfouni (1995a).

### **O letramento em uma perspectiva tecnológica**

Para dimensionar o letramento em sua perspectiva tecnológica, lançamos mão de Lévy (1993) quanto ao que denomina de tecnologias da inteligência. Outros autores, como Maldonado (1973 apud Axt, 2000), possuem um construto semelhante, denominado de tecnologias do pensamento. As tecnologias da inteligência (ou do pensamento) seriam: oralidade, escrita e informática. Para Axt (2000): a) a inserção de uma tecnologia desta natureza não traz modificações somente quantitativas, mas também qualitativas ao meio social; b) esse processo de inserção é irreversível, de escala planetária, atingindo até mesmo os que não tiveram uma interação efetiva com a tecnologia; c) no transcurso deste processo, vantagens e desvantagens sociais e cognitivas surgem e andam juntas.

Para Lévy (1993), as tecnologias da inteligência teriam dois princípios de abertura: a) a multiplicidade interconectada - as tecnologias não se excluem umas às outras, podendo até mesmo uma se reorganizar em função da interação com a outra; b) a sensibilidade a essas

inter-relações - as comunidades e sujeitos atribuem novos sentidos a essas tecnologias.

Em vista desse escopo das tecnologias da inteligência como um *continuum*, como se delinearía um conceito de letramento que considerasse as produções de estudantes jovens e adultos utilizando as tecnologias digitais, de maneira que os sentidos pudessem ser produzidos, reconfigurando, ainda que num tempo e espaço restrito, as relações entre diferentes tecnologias do pensamento?

Para operar tal detalhamento, valemo-nos do texto de Tfouni (1995a) intitulado *A escrita: remédio ou veneno*. Nele, a autora lança mão de um apontamento de Derrida (2005), que retoma um diálogo platônico (Fedro) para refletir sobre a cultura letrada, as relações entre oralidade e escrita e seus efeitos na cultura. Derrida dimensiona, a partir deste diálogo, a escrita como um *phármakon*, palavra grega que possui a ambiguidade de, ao mesmo tempo, querer dizer “remédio” e “veneno”; isto é, a mesma substância, ao mesmo tempo, traz em si, em seu *continuum*, poderes de cura e de doença. Assim, a inserção da escrita traz em si simultaneamente vantagens e desvantagens. Tfouni caracteriza o letramento, ou seja, as formas de inserção e de interação de sujeitos e comunidades com a cultura letrada, como um processo social complexo no qual são negociados, a cada vez, usos, práticas e sentidos da escrita. Tratar-se-ia, assim como a escrita, de um processo de delineado como um *continuum*, sensível a dinâmicas sociais e históricas.

Como já afirmou Soares (2002), para Tfouni (1995; 1995a) a alfabetização é considerada o processo de aquisição da língua escrita pelo sujeito. É componente importante do processo social de letramento, mas não são sinônimos. O letramento, dessa maneira, antecede o processo de alfabetização. Ou seja, a inserção dos indivíduos na cultura letrada é anterior ao “aprendizado das letras” e segue, complexificando-se, a este aprendizado. A autora alerta que podem existir, no meio social, pessoas com um alto grau de letramento, mas

que ainda não se alfabetizaram, por exemplo. Ela relata, em suas pesquisas, o caso de uma dona de casa que, mesmo analfabeta, a partir de palavras-chave que aprendera com o marido, conseguiu desenvolver uma forma de “seguir” receitas escritas; ou o caso de um agricultor, também analfabeto, que desenvolveu um sistema gráfico para acompanhar o nível de sacarose de seu canavial e decidir o momento mais propício para o corte.

Tfouni (1995a) apresenta um diagrama de como se daria o *continuum* do letramento e esboça uma relação com a alfabetização.

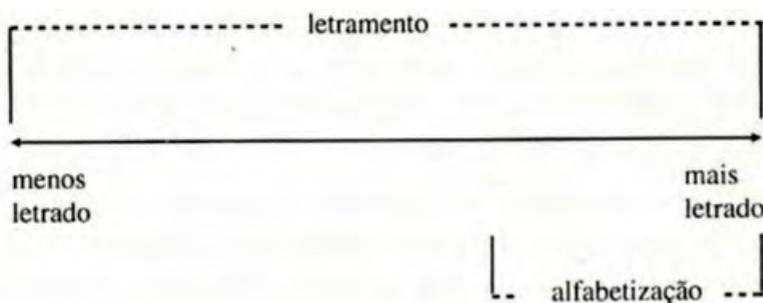


Figura 1 - Diagrama do processo de Letramento. Fonte: Tfouni, 1995a

No diagrama apresentado na Figura 1, temos uma continuidade do processo social do letramento, que vai do “menos letrado” ao “mais letrado” e, fazendo parte deste processo, temos a alfabetização, delimitada como o aprendizado da língua escrita por parte do indivíduo.

A partir das experiências com metodologias pedagógicas voltadas às práticas de leitura e escrita na EJA contando com as tecnologias digitais (Alves 2001; 2006), pelo menos dois aspectos do diagrama de Tfouni necessitariam de uma releitura, tendo em vista os apontamentos de Lévy (1993) e Axt (2000) sobre a oralidade, a escrita e a informática como tecnologias da inteligência e suas inter-relações no

ambiente social no decurso histórico. Um deles diz respeito ao pouco detalhamento de como o eixo do letramento se constitui como tal. O outro é que, embora a seta indique a continuidade na direção do “mais letrado” pela localização espacial do processo de alfabetização, pode-se depreender que ele ainda está situado mais para o fim (visível) do processo, o que não condiz com os próprios apontamentos de Tfouni (1995; 1995a).

Em função desses apontamentos, o objetivo destas reflexões é apresentar uma nova proposta de diagrama, atualizada na Figura 2. Nela, em vez de um eixo somente, apresentam-se quatro: a) o eixo que vai tendencialmente do “menos letrado” ao “mais letrado, “alargado”, na medida em que lhe é explicitamente agregado, como componente, o conjunto das práticas sociais de escrita e de seu aprendizado individual; b) o eixo temporal cronológico, o único em que não há “dupla direção” (configurando a “seta” do tempo); c) o eixo referente ao “ambiente social”, com “dupla direção”: não se trata de um eixo quantitativo, mas qualitativo; é, ainda, restrita a duas dimensões - cada meio social (a ser delimitado pela perspectiva do observador) responderia interna e externamente a seus contornos (no contato com outros ambientes sociais), e de tal ou qual forma em relação aos outros eixos envolvidos; d) o eixo “produção de sentidos”, dando conta de um dos princípios de abertura das inter-relações entre tecnologias da inteligência em um determinado contexto: à medida que determinado ambiente social tenha, presentes e interconectadas, oralidade, escrita e informática, novos sentidos para estas tecnologias tendem a ser potencializados; este eixo também possui dupla seta, pois a produção de sentidos pode, a qualquer momento (em casos extremos, a eleição de livros a serem censurados, proibidos ou queimados, por exemplo), fomentar no meio social práticas de (e de aprendizado da) escrita que obstaculizam, ainda que de uma forma tendencial, o seguimento do processo de letramento que se direciona ao conjunto de práticas soci-



Figura 2 - Releitura da dinâmica do processo de letramento. Fonte: Do autor.

ais para o âmbito “mais letrado” do diagrama.

Outro aspecto a observar é que todas as linhas do diagrama são pontilhadas, buscando dar uma ideia de permissividade e dinamismo ao processo. Os três eixos (tempo, ambiente social e produção de sentidos) procuram dar uma ideia de “volume” ao conceito de letramento, ainda que esse volume tenha contornos e dinâmicas mais próximos a superfícies inefáveis e elásticas, como bolhas de sabão, do que a sólidos geométricos.

Obviamente, o diagrama apresentado na Figura 2 não busca ser a “última palavra” sobre a dinâmica do letramento, a partir da (e do aprendizado da) escrita como uma tecnologia da inteligência, conforme aponta Lévy (1993). O diagrama construído busca também não

apequenar os saberes e vivências prévios das pessoas jovens e adultas que tiveram subtraídos pelo Estado seu direito à alfabetização, em específico, e à escolarização/educação, em sentido amplo, no tempo e em conformidade com os termos preconizados em lei (Brasil, 1998).

Esta situação pode ser tomada como uma outra demonstração do eixo da “produção de sentidos” sobre a escrita (e sobre a Educação), de que a alfabetização e a educação de pessoas jovens e adultas não são uma prioridade, no âmbito das políticas públicas educacionais. Tal componente condiciona o meio social brasileiro a não estar tendencialmente mais próximo de maior escolaridade e de práticas de (ensino da) escrita que fomentem inserções mais qualificadas na cultura letrada (mais próximas do “maior letramento”, conforme a Figura 2).

Por fim, o diagrama apresentado, convergindo com as reflexões contidas neste trabalho, busca contribuir para o dimensionamento de aspectos não devidamente explicitados às dinâmicas sociais do letramento, estes relacionados à situação de práticas de escrita na EJA, utilizando as tecnologias digitais, em metodologias de trabalho que promovam a autoria e a produção de sentidos.

### **Considerações finais**

A partir de algumas reflexões sobre o letramento no contexto das pesquisas feitas no contexto da EJA, por meio de práticas de escrita com as tecnologias digitais, o presente estudo buscou propor o redimensionamento do conceito de letramento. Trata-se de uma proposição de modelo que, embora advenha de experiências de prática investigativa neste contexto, necessita de mais estudos, para revisão e aprimoramento do até agora delineado. Realizar este trabalho permitiu vislumbrar em perspectiva as pesquisas já sistematizadas e reafirmar a vinculação com a EJA e com o Lelic/UFRGS.

Para praticar a escuta sensível e buscar contribuir com novas formas de pensar a alfabetização de pessoas jovens e adultas é importante

buscar, cotidianamente, parafrasear Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*: se ninguém ensina ninguém é porque talvez ninguém saiba “exatamente” como ensinar de forma a garantir a aprendizagem do outro; se ninguém aprende sozinho é porque necessitamos do outro e o outro, de nós, para completarmos nossas imagens, enquanto interlocutores numa relação política, porque dialógica. Por isso, a necessidade de pensar que aprendemos juntos, mediatizados pelo mundo, que contém, entre diversas outras coisas, pessoas jovens e adultas escrevendo suas palavras no encontro com as tecnologias digitais.

## Referências

ALVES, Evandro. *Escrita Digital e Educação de Jovens e Adultos: Produzindo sentidos num encontro inusitado*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu. Dissertação de Mestrado em Educação, 2001.

ALVES, Evandro. *Escrita, tecnologias Digitais e Educação de Jovens e Adultos: Novelas a-paralelas*. 2006. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu. Tese de Doutorado em Educação. 2006.

AXT, M.; MARASCHIN, C. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. In: *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, p. 21-42, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24043/21494>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

AXT, Margarete. Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. In: *Informática na Educação: teoria e prática*, v.3, no.1, Setembro, 2000. P 51-62

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 21 set. 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

DERRIDA, J. *A Farmácia de Platão*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Ed 34. 1993

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS. 2006

SELLI, Maribel Susane; REMIÃO, Joelma Adriana Abraão; AXT, Margarete. A escuta como possibilidade de reflexão/construção de uma prática dialógica. Seminário Internacional de Educação: docência em seus múltiplos espaços, 16. *Anais*. Cachoeira do Sul: Unipampa/Nova Ulbra/FAPERGS. 2011. P 465-476

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Documento disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L.M.V. A Escrita: Remédio ou veneno? In: PRADO, E.C; AZEVEDO, M.A; MARQUES, M.L. (Orgs.) *Alfabetização hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 1995. pp. 51-70.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# Produção de Sentidos e Autoria no Cotidiano de um Telecentro Comunitário

Claudia Regina da Silva

Na virada do século, quando muita gente se perguntava se o mundo ia acabar ou não, as possibilidades de novos territórios invisíveis de interação humana começaram a revelar as nuances daquilo que hoje caracterizamos como redes sociais, com acesso bastante democratizado e com a portabilidade, que ampliou significativamente a interação virtual entre cidadãos de todo o planeta. No Brasil, onde a desigualdade social sempre deixou à margem do consumo de bens materiais e culturais camadas significativas da população, a evolução acelerada das tecnologias de informação e comunicação (TICs) trouxe consigo a preocupação pela democratização do acesso à rede mundial de computadores.

Em agosto de 2000, o programa Sociedade da Informação (SocInfo), do Ministério da Ciência e Tecnologia, lançou documentos de referência para discutir a questão da inclusão digital e outras relacionadas à implantação e expansão tecnológica, publicados no Livro Verde da Sociedade da Informação. No Brasil, ele é resultado da discussão de vários grupos de trabalho cujos temas contextualizavam a realidade e propunham estratégias a serem adotadas no país<sup>1</sup>. Muitas vezes se somaram para discutir a problemática criada pelas possibilidades de acesso e interação que se estabeleciam com as novas tecnologias. En-

tre elas, destacavam-se autores preocupados com a necessidade de reduzir o impacto social da falta de acesso; com a oferta de condições para que a informação chegasse a todas as pessoas; e também para que pudesse haver produção de informação local, sendo gerada e disseminada a partir dos locais que ficaram ausentes do mundo conectado. Silveira (2001, p. 21) caracteriza bem esta preocupação, incluindo a questão da formação – já que não basta prover o acesso, pois se faz necessário definir de que forma ele deve ser proposto.

A sociedade é cada vez mais a sociedade da informação e os agrupamentos sociais que não souberem manipular, reunir, desagregar, processar e analisar informações ficarão distantes da produção do conhecimento, estagnados ou vendo se agravar sua miséria. O acesso à rede é apenas um pequeno passo, embora vital, que precisa ser dado. Apesar de já ter se tornado um lugar-comum, sempre é bom frisar que a informação somente gera conhecimento se for adequadamente tratada. É preciso inserir as pessoas no dilúvio informacional das redes e orientá-las sobre como obter conhecimento. Como qualquer navegador, somente após um período de introdução e de treinamento é que se obtêm as técnicas próprias para navegar sozinho e não naufragar diante das marés e intempéries.

Foi nesse cenário de discussão, propostas e traçados de planos, tanto na esfera governamental como nos eixos do segundo e terceiro setores, que algumas ações concretas se efetivaram, com formatos diversos (cabines públicas, infocentros, telecentros, pontos de acesso), todos implantados com o objetivo de garantir aos cidadãos excluídos a possibilidade do acesso e a formação para que as tecnologias pudessem fazer diferença nas comunidades pobres e isoladas deste tipo de recurso. Em julho de 2001, foi inaugurado em Porto Alegre o primeiro de uma série de unidades do programa Telecentros. Depois de alguns meses de discussão e planejamento, um grupo de trabalho (GT) reunindo técnicos de diversas secretarias municipais, representando o poder público, e a comunidade do bairro Mário Quintana, na época

representada pela organização não governamental Segurança Cidadania e Paz (Secipaz), definiram o modelo de implantação que orientaria os primeiros meses de vida do Telecentro Chico Mendes.

Particpei como representante da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do GT formado pela prefeitura, desde a origem do programa Telecentros em Porto Alegre, até o ano de 2003, quando a cidade já contava com 14 telecentros instalados em comunidades periféricas da cidade e o Telecentro Chico Mendes já contava com novos gestores – lideranças comunitárias que se organizaram formando a Associação Natureza Cidadania e Paz (Nacipaz).

No ano seguinte, integrando o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (Lelic) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), deixei de me relacionar com o referido programa como agente do poder público, dedicando-me à pesquisa vinculada ao curso de Mestrado em Educação, com a orientação da professora Dra. Margarete Axt. Focada nos sujeitos que conviviam e protagonizavam as ações de inclusão digital no Telecentro Chico Mendes, referenciada na metodologia de pesquisa-intervenção<sup>2</sup> e orientada pelos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e Alberto Melucci<sup>3</sup>, a pesquisa resultou na dissertação aprovada, em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com o título “Produção de Sentidos e Autoria no Cotidiano de um Telecentro Comunitário”.

### **Mergulho no cotidiano do Telecentro Chico Mendes**

A pesquisa teve como sujeitos centrais onze monitores (jovens com idades entre 15 e 21 anos, residentes na comunidade, selecionados pelo Conselho Gestor do telecentro, responsáveis pelo atendimento aos usuários – ações de inclusão, envolvendo desde a alfabetização digital, acesso e orientação de uso das ferramentas disponíveis, que recebem bolsa-auxílio custeada pelo poder público municipal). O

trabalho de campo desenvolveu-se ao longo do ano de 2004, com reuniões presenciais sistemáticas realizadas com o grupo de monitores e a utilização constante de um ambiente telemático<sup>4</sup> desenvolvido no Lelic especialmente para a pesquisa, composto de diversas ferramentas interativas<sup>5</sup>, formuladas para estimular e registrar tanto o diálogo como a expressão subjetiva dos monitores.

Nas reuniões, foram propostas ao grupo de monitores temas de trabalho, sempre vinculados a uma intenção discutida com os monitores e a um desafio para concretizar a publicação das informações trabalhadas no ambiente telemático. Esta dinâmica serviu como propulsora do diálogo que seguia no Forchat, a ferramenta interativa que proporcionou alimentar de enunciados o tecido a partir do qual se constituiu a análise da produção de sentidos. Destacam-se, em meio às temáticas<sup>6</sup> trabalhadas entre os meses de fevereiro e dezembro de 2004: Protagonismo Juvenil e Inclusão Digital; Contexto do Telecentro Comunitário Chico Mendes; Contexto dos Projetos de Inclusão Digital no Brasil; Memórias do Telecentro Chico Mendes I e II; Planejamento para formação de grupos de usuários; Atendimento aos usuários utilizando ambiente telemático; Quem está por trás do site? Visita à universidade.

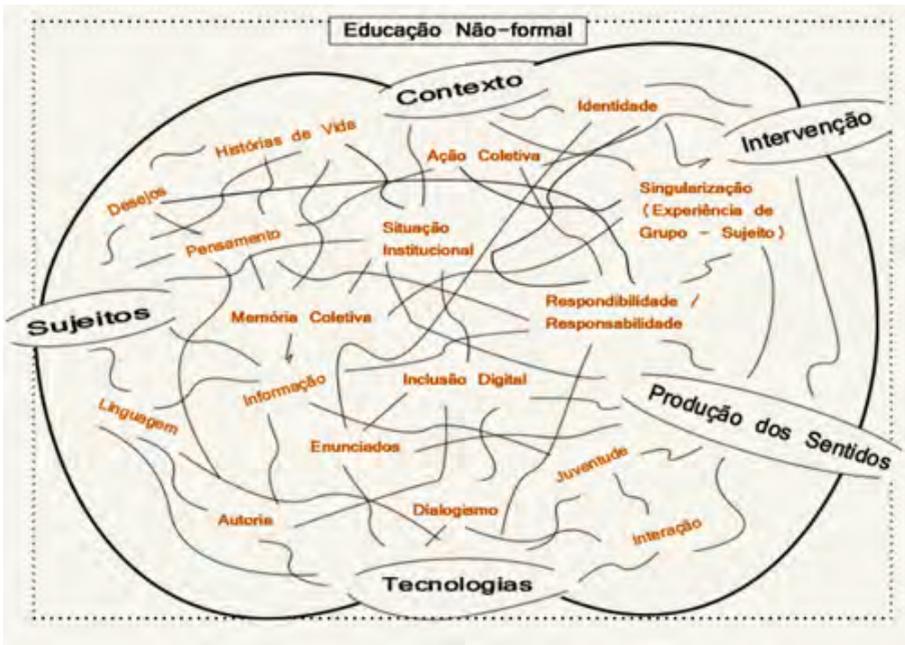
Além das propostas e desafios vinculados a esses temas, que buscam respostas nos enunciados dos monitores de forma explícita, há registros importantes no ambiente telemático que se referem a acontecimentos não previsíveis, provocando a emergência de outros temas, por instalarem conflitos, despedidas ou rupturas. Também foram feitas entrevistas individuais com os monitores no mês de dezembro, período em que encerramos os encontros no telecentro. Nas entrevistas surgem novos sentidos produzidos sobre a experiência vivida no grupo ao longo do período da intervenção.

## **Conceitos tecendo uma teia de sustentação para a pesquisa**

A proposta investigativa da intervenção no Telecentro Chico Mendes foi formulada e sustentou-se ao longo do trabalho de pesquisa na relação dialógica, partindo dos sentidos produzidos no encontro dos enunciados dos monitores que atuavam no local, caracterizado como um espaço de educação não formal, por suas características de ação formadora.

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não-formal são múltiplos, a saber: no bairro associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não-Governamentais, nos espaços culturais e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc. Entretanto, as categorias de espaço e tempo também têm novos elementos na educação não-formal porque usualmente o tempo da aprendizagem não é fixado a priori e são respeitadas as diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, no processo ensino-aprendizagem. Como existe a flexibilidade no estabelecimento dos conteúdos, segundo os objetivos do grupo, a forma de operacionalizar estes conteúdos também tem diferentes dimensões em termos de sua operacionalização. Assim, o espaço também é algo criado e recriado segundo os modos de ação previstos nos objetivos maiores que dão sentido ao fato de determinado grupo social estar se reunindo (Gohn, 1999, p. 98).

Considerando este cenário, a concepção metodológica (desde a forma de intervenção até a comunicação dos resultados e orientação da análise, adotadas na pesquisa) partiu da seguinte síntese conceitual: podem-se tecer fios que vinculam conceitos de Mikhail Bakhtin e proposições de Alberto Melucci, considerando também as outras propostas que complementam a fundamentação teórica.



Mapa conceitual que orientou a abordagem da pesquisa. Fonte: Autora

São fundamentais e merecem ser destacados, entre os conceitos que referenciam tanto a coleta de dados como a seleção de material para análise: o **dialogismo** – categoria utilizada por Bakhtin que afirma o caráter social da linguagem, colocando a produção de sentidos na interação entre centros de valores (sujeitos), onde a relação do indivíduo com o outro, com o que é alheio, é condição constante; e os **enunciados** – unidades da comunicação verbal oral ou escrita, dotados de caráter dialógico, já que é através deles que ocorre a interação entre os sujeitos<sup>7</sup>. No universo bakhtiniano, a palavra está sempre vinculada ao outro, a quem se dirige, assim como à teia de relações e sentidos que constituem um centro de valor: o sujeito que enuncia.

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles,

supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por essa razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados [...] Com muita frequência, a expressividade do nosso enunciado é determinada [...] não só pelo teor do objeto do nosso enunciado, mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema aos quais respondemos, com os quais polemizamos (Bakhtin, 2000, p. 316-317).

A **produção de sentidos** ocorre na interação dialógica, na atitude responsiva ativa que um sujeito assume diante do enunciado do outro. O sentido está “entre” os enunciados e não pode ser isolado na palavra de quem enuncia.

A **autoria**: o autor é o “sujeito falante”, também chamado de locutor por Bakhtin. É aquele que fala ou escreve, manifestando uma resposta a enunciados anteriores, ao mesmo tempo em que constrói novos enunciados – onde manifesta sua individualidade e sua visão de mundo. O autor é alguém que ocupa uma posição no discurso, o sujeito que fala ou um locutor que quer dizer algo, e o manifesta mergulhado nos discursos da cultura e situado em seu contexto social.

A **responsabilidade / responsabilidade** ou **responsabilidade**:<sup>8</sup> no exercício desta é que acontece a possibilidade da autoria e, por consequência, na interação dialógica, a produção de sentidos.

É na unidade da responsabilidade / responsabilidade, isto é, na tomada de postura em relação às demandas da vida social que o homem constrói sentidos e estabelece os vínculos de unidade entre as diversas áreas da cultura. Responder é colocar-se diante do “outro” e, ao mesmo tempo, recriar-se. É preciso ponderar também que o conceito de “responsabilidade” cunhado por Bakhtin está intimamente associado à sua concepção de “autoria”. Para o autor, toda criação é, por natureza, coletiva, uma vez que a própria vida humana é uma construção que ocorre na fronteira en-

tre o “eu” e o “outro”. Toda criação ou toda compreensão é sempre fruto de um diálogo, sempre parte de uma relação de alteridade, de um contexto em que os “eus” são autores uns dos outros, co-autores das suas produções (Pereira, 2002, p. 97).

**Identidade – Memória e Ação Coletiva – Singularização / Diferenciação:** estes conceitos provêm de um mergulho na produção teórica de Alberto Melucci, que aborda e caracteriza fenômenos bastante apropriados para descrever o tempo que vivemos, numa sociedade que, a partir da globalização e das mudanças introduzidas pela circulação da informação através das novas tecnologias que surgiram nas duas últimas décadas, sofreu alterações radicais em todas as áreas. Segundo ele, a identidade se exprime pela necessidade de reconhecermo-nos a nós mesmos e nos sentir reconhecidos através das trocas feitas sob estas condições: a diferenciação, que é característica de uma sociedade complexa, a variabilidade, vivenciada nas alterações temporais e no ritmo acelerado, e o excedente cultural, que oferece milhares de mensagens, criando uma maior capacidade simbólica que o indivíduo poderia vincular aos seus atos, incorporando-as na experiência e produzindo sentido na elaboração de respostas.

A **juventude**, categoria à qual pertencem os sujeitos da pesquisa, é precisamente a geração chamada por Melucci de *filhos do desencanto*:

Para transformar-se em natureza cultural, os herdeiros da modernidade que atravessaram o desencanto podem ter acesso ao sentido somente por intermédio de sua capacidade de criar e de metacomunicar. Perdemos a linguagem do encanto. Para sentir assombro, precisamos ter olhos limpos e mente aberta. Condição rara entre os adeptos da fé tecnológica: somos filhos de uma cultura industrial, esvaída da paixão da utopia. [...] O desencanto torna-se facilmente semelhante às terras de ninguém que circundam as periferias de nossas metrópoles: desertos áridos, mas entulhados de resíduos da civilização (Melucci, 2004, 174).

**Intervenção: a teoria dialogando com as relações no campo de**

## pesquisa

Para nós estudiosos das relações sociais, a observação é um tipo particular de relação social que intervém de qualquer maneira no campo e o modifica. [...] Como fundar uma relação observadora que é sempre também uma intervenção, mas que não se deve por isto transformar em manipulação, é hoje uma das interrogações mais importantes para a pesquisa social. Respondê-la significa quase certamente sair da herança moderna para uma noção de relação não-linear, autoconcebida e capaz de autolimitação (Melucci, 2005, p. 37).

Adotando este olhar, o modo como se estabelece a intervenção na pesquisa realizada está definitivamente ligado ao contexto social e à proposta de educação não formal que sustenta as atividades do telecentro em estudo. Não há registro escrito ou sistematizado sobre as ações dos monitores no atendimento cotidiano (planejamento, relatos de atividades, avaliação ou dificuldades). O instrumental de pesquisa definido para a coleta de dados subsidia a intervenção, pois os relatos e as opiniões expressas pelos monitores no ambiente telemático e nos encontros presenciais, além de constituir exercício de autoria, representam possibilidades para se compreender como de fato se organiza este cotidiano<sup>9</sup>.

Para analisar o material reunido no período da intervenção – uma teia de enunciados registrados no ambiente telemático, falas registradas nas reuniões e entrevistas –, formaram-se categorias a partir de alguns **analisadores**: temas que se tornaram relevantes por expressarem conflitos e situações extremas (afastamentos, apropriação indevida de recursos, rompimento de acordos), por representar características específicas do grupo (necessidade de visibilidade, concepções acerca do trabalho com inclusão digital, modos de convivência e de resolução de problemas), ou ainda ideias expressas acerca do funcionamento cotidiano do telecentro – organização do grupo e atendimento.

## **Vozes que surgem e permitem perceber a produção de sentidos**

Os enunciados dos monitores foram agrupados em eixos dialógicos (conjunto de falas, considerando as relações de sentido que surgem na alternância dos autores / locutores) e tratados de acordo com os seguintes analisadores<sup>10</sup> que se destacaram do extenso material que constitui a base de dados da pesquisa:

1. Desejo de visibilidade
2. Concepção de inclusão digital
3. Protagonismo juvenil
4. Memória e vínculos sociais do telecentro
5. Acesso ao emprego formal
6. Encontros com monitores de outros telecentros
7. Conflitos na agenda com a prefeitura
8. Comunidade questiona disponibilidade para atendimento
9. Afastamento de coordenadora em função de desvio de recursos
10. Relação dos monitores com usuários no telecentro
11. Proposta de utilização do ambiente telemático com usuários do telecentro
12. Pertencimento e ação coletiva.

O dialogismo se apresenta nas relações de encontros e desencontros na experiência cotidiana dos monitores no telecentro. Os analisadores apresentam os sentidos que brotam das trocas nessas relações, destacando respostas aos acontecimentos vividos, de acordo com os enunciados registrados no Forchat.

Os processos de identificação e de autoria vinculam-se a diversos analisadores (1,3, 4 e 12):

**M11** *Eu estou adorando esse projeto ele é muito importante para os monitores porque pela primeira vez os monitores estão podendo ter acesso a uma página somente deles, com o seu trabalho, suas características, suas fotos e seus comentários.*<sup>11</sup>

**M1** [...] *Eu achei muito chato.*

Outros analisadores (3, 6, 9, 12) revelam a responsabilidade / responsabilidade através das tomadas de posição por parte dos monitores:

**M1** [...] *Eu achei muito chato e muito cansativo porque teve muitas palestras e não deu em nada. Eu acho que eles deveriam é mostrar tudo na prática e não só falando. Eu gostei foi do primeiro encontro que foi muito produtivo e os monitores colocaram suas ideias que foi muito legal, este os monitores ficaram mais na rua do que assistindo as palestras, para não falar que nada me interessou só uma coisa, foi quando a fernanda a palestrante falou sobre as mulheres ai ficou bem interessante.*

**Nego Andy** *Agora só estamos esperando que entre alguém competente, responsável e que acima de tudo saiba respeitar nós monitores e saiba nos entender Também que venha pelo menos tentar levar o tc, com garra e com honra, não esquecendo que o tc é da comunidade.*

Os monitores passaram a conviver e estabelecer novas relações no telecentro, com os gestores locais e do poder público, assim como com outras instituições, como a universidade. Aqui os analisadores (1,2, 3, 4, 12) evidenciam a compreensão exercitada na relação dos jovens com a alteridade:

**M1** *A reunião que teria na sexta a noite não teve porque ninguém compareceu, viemos para colocar nossa ideia para a oficina e não tinha ninguém para falar conosco, veio eu e a M5 ficamos muito chateada porque depois falamos que nós somos irresponsáveis.*

**Nego Andy** *Na conferência foi legal apesar que não tivemos almoço como prometido. Na verdade, percebi que houve tantas complicações lá que havia pessoas de baixa renda foram pegar rancho e chegando não tinha nada. Ajudei no cadastramentos das pessoas, que por sua maioria foram por não terem o que comer.*

**M1** *Ola, estou confirmando minha presença para ir a universidade acho que vai ser muito legal e também interessante. Podemos descobrir como eles fazem as ferramentas da nossa página. Creio que na hora sairá muitas perguntas para eles.*

Os enunciados que sustentam a análise da intervenção – o registro

das vozes dos onze jovens que participaram dos encontros no telecentro e no ambiente telemático – tiveram seus enunciados agrupados para sustentar a análise da intervenção realizada.

### **Leituras possíveis, sentidos alcançados, vozes destacadas**

A inclusão digital não se restringe ao acesso às ferramentas, representando a possibilidade de buscar informações relevantes e construir conhecimento pertinente a partir do local onde a experiência ocorre. Amparada pelos resultados da intervenção, entendo que essa possibilidade acontece quando um projeto de inclusão privilegia o exercício efetivo da autoria, conferindo a cada sujeito seu lugar, sua posição discursiva. Foi dessa maneira (como o sujeito responsivo bakhtiniano) que cada monitor ocupou o seu lugar no ambiente telemático disponibilizado pela pesquisa. Lendo os enunciados, é possível perceber que houve liberdade para a expressão individual, que houve satisfação por estar participando do diálogo e também por sentirem que tinham voz, de alguma forma valorizando o espaço de autoria.

O trabalho em nível micropolítico<sup>12</sup>, com foco centrado nas pessoas e não na aquisição de habilidades para operar equipamentos (a alfabetização digital, quando focada apenas nas ferramentas não vai muito além disso), pode fortalecer as relações entre os diversos atores sociais nos telecentros comunitários, além de garantir à juventude que vive em situação de vulnerabilidade social um lugar que satisfaça sua sede de pertencimento e de construção do futuro. Esse tipo de intervenção nos faz perceber os sujeitos em sua dimensão criadora, na sua condição de autoria, dizendo quem são, o que querem, do que necessitam. Assim podem ser articuladas respostas às suas demandas, se este exercício for feito com os gestores de programas de inclusão digital.

Bakhtin chama de sentido a tudo o que precisa de resposta. Ele diz que o sentido sempre responde a uma pergunta e que aquilo que

responde a nada nos parece insensato, pois fica à parte do diálogo. Esta pesquisa foi uma grande oportunidade para encontrar sentidos novos na capacidade de responder dos jovens monitores, na experiência que vivemos no Telecentro Chico Mendes. Também me oportunizou discutir e articular diferentes ângulos no exercício do meu próprio olhar, convivendo com a realidade focada<sup>13</sup>.

É necessário destacar, pois são parte integrante – e constitutiva – do trabalho de pesquisa realizada, as vozes de outros sujeitos que constituíam, na época da intervenção, o grupo de pesquisa do Lelic, presentes nos seminários onde discutíamos fundamentalmente a concepção teórica de Bakhtin e dialogávamos a respeito das diversas realidades sobre as quais buscamos intervir. Nessa esfera acadêmica de produção de sentidos é que surgiu e foi se fazendo possível cada fase da experiência realizada, tanto pela discussão teórica como pela criação e aporte tecnológico do grupo de bolsistas que sustentou o ambiente telemático na plataforma Ambientes Virtuais para Encontros de sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem (Avencca).

## Notas:

1 - Texto Grupos temáticos que publicaram resultados de suas discussões e propostas no Livro Verde: Administração Pública, Ações Empresariais, Conteúdos e Identidade Cultural, Cooperação Internacional, Divulgação à Sociedade, Educação, Redes e Backbones, Integração e Regionalização, Pesquisa e Desenvolvimento, Planejamento, Processamento de Alto Desempenho e Trabalho.

2 - “A pesquisa-intervenção se vincula à afirmação de uma análise micropolítica do cotidiano voltada para a desnaturalização das práticas, com o intuito de fazer emergir as dimensões positivas do cotidiano institucional, e instigar os atores sociais, atentos às experiências vividas, a refletir sobre os modelos pedagógicos e institucionais estabelecidos” (Rocha, 2001, p. 256).

3 - Considerando também conceitos formulados por Edgar Morin, Elizabeth Rondelli, Felix Guattari, Milton Santos e Maria da Glória Gohn.

4 - O ambiente foi estruturado e ancorado na plataforma Ambientes Virtu-

ais para Encontros de sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem (Avencca) tendo como bolsistas responsáveis André Lapolli (web design), Gustavo Sander e Gabriel Moser (programação), Lucas Guimarães e Michelle Freimuller (manutenção do ambiente).

5 - Além das áreas que apresentam registros importantes para o ambiente, como a Apresentação, Histórico dos telecentros, Histórico do Lelic, Coordenação e Atendimento à comunidade, abertas à leitura de qualquer visitante, o ambiente tem publicada a memória dos encontros da pesquisadora com os monitores na seção Atividades e Encontros. Para interação, em área de acesso restrito, conta com a Agenda, a Comunidade Monitores (que exibe fotos e perfil de cada sujeito), Webfolios, Galeria de Imagens (com upload para uso livre dos monitores), Blogs (com links para blogs individuais), Biblioteca, seção de Sugestão de Sites, Download de programas e o Forchat – ferramenta que constitui o registro fundamental dos enunciados para a análise nesta pesquisa.

6 - Alguns temas abordados foram planejados com antecedência, outros emergiram das conversas nos encontros presenciais e no Forchat, ou ainda de eventos nos quais alguém vinculado ao grupo tenha participado.

7 - “A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (Bakhtin, 2000, p. 313).

8 - Além do termo “responsabilidade” cunhado por Sobral (2005) com a intenção de designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção da responsabilidade do agente pelo seu ato – como faz o termo russo *otvetstvennost*, “que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa”, outros autores utilizam o termo composto “respondibilidade/responsabilidade” nas versões da palavra russa nos textos de Bakhtin para o português: “A palavra russa para responsabilidade (*otvetstvennost*) indica tanto uma literal ‘capacidade de responder’, isto é, ‘responsividade’, ‘respondibilidade’, quanto um significado de maior carga ética” (Emerson, 2003, p. 339).

9 - Os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não formal estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala. A voz ou vozes, que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos, etc. São falas que estiveram caladas e passaram a se expressar por algum motivo impulsionador. Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, o esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem (cf. Gohn, 1999).

10 - Analisadores seriam acontecimentos no sentido daquilo que produz rupturas, catalisa fluxos, produz análise, decompõe. Eles assinalam as múltiplas

relações que compõem o campo tanto em seu nível de intervenção quanto em seu nível de análise (cf. Passos, 2000).

11 - Para nomear os sujeitos da pesquisa, a ideia que prevaleceu a foi de solicitar ao final das entrevistas que cada um escolhesse um pseudônimo para o registro. Como só foram feitas duas entrevistas, pois no período em que se realizaram os monitores não foram localizados, decidi nomear apenas os dois entrevistados, e para os demais adotei o código M, atribuindo um número para cada um, com exceção de Nego Andy (M2) e Dé (M3).

12 - De acordo com Ceccim (2005), micropolítica é um termo inventado por Guattari (Guattari; Rolnik, 1986) e se refere aos efeitos de subjetivação, conjunto de fenômenos e práticas capazes de ativar estados e alterar conceitos, percepções e afetos (modos de pensar, sentir, querer). A micropolítica aqui compreende as relações entre os atores sociais no contexto situado da realidade local de cada telecentro.

13 - “[...] pela atenção que dedica aos processos, e não somente aos conteúdos da experiência, meu olhar determina os limites nos quais os diversos territórios tocam-se e fundem-se uns nos outros” (Melucci, 2004, p. 16).

## Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ASSUMPÇÃO, Rodrigo Ortiz. *Além da Inclusão Digital: O Projeto sampa.org*. São Paulo: USP, fev/2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2001.

AXT, M.; MARASCHIN, C. Prática Pedagógica na Indissociabilidade Conhecimento-Subjetividade. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, 22(1): 57-80, 1997

AXT, M. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação. In: *Informática na Educação: teoria & prática* 3 (1) 51-62, Porto Alegre, UFRGS, 2000.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, Cleci et al. (orgs.). *Psicologia e Educação: Multiversos, Sentidos, Olhares e Experiências*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fon-

tes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Os jovens e a cidade: Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998

COLOMBO, Enzo. Descrever o Social. In: MELUCCI, Alberto (org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EMERSON, Caryl. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FREITAS, Ilton. *Telecentros Porto Alegre e as possibilidades de ampliação da democracia através da inclusão digital*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, 2004.

GOHN, M. *Educação não-Formal, Novo Associativismo e Terceiro Setor no Brasil*. Disponível em: <[http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/gemdec/art\\_gloria.html](http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/gemdec/art_gloria.html)>. Acesso em: 8 abr. 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Professores de Arte e Arte Contemporânea: Contextos de Produção de Sentido*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação e Educação da Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

MACADAR, M.; REINHARD, N. *Telecentros Comunitários possibilitando a Inclusão Digital: um estudo de caso comparativo de iniciativas brasileiras*. Salvador: XXVI Encontro da ANPAD, 2002. Disponível em: <[Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação | 311](http://</a></p></div><div data-bbox=)

www.fia.com.br/professores/reinhard/artigos%5CENANPAD2002-Tele-centros.pdf>. Acesso em: 5 out. 2003.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e Publicidade: Uma Metodologia de Pesquisa em Construção. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002.

ROCHA, Marisa Lopes da; MONTANO, Sandra Ferreira; PIMENTA, Te Rezinha de Jesus. Pesquisas participativas e a pesquisa-intervenção na escola. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001. p. 251-259.

RONDELLI, Elizabeth. *Quatro passos para a inclusão digital*. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/4passos.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2004

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA. *Chácara da Fumaça*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1999. (Memória dos Bairros)

SILVA, Cláudia Regina da. Telecentro Chico Mendes: a busca de sentido no processo de inclusão digital. In: *Cadernos Temáticos: Multimeios e informática educativa*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, p. 43-46, 2002

SILVA, Cláudia Regina da; BRUTTO, Janice Fagundes. Telecentros: inclusão digital na cidade de Porto Alegre. In: TOLEDO, Leslie et al. (orgs.). *Cidade Educadora: A experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, p. 151-159, 2004.

Silva, Cláudia Regina da. *Produção de Sentidos e Autoria no Cotidiano de um Telecentro Comunitário*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS, 2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão Digital: A miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). *Toda esta gente*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2003.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NO BRASIL. *Livro Verde*. Organizado por Tadao Takahashi. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

# Construção de Sentido e Autoria na Formação de Professores para a Utilização das Tecnologias Digitais na Educação

Elmara Pereira de Souza

Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro. (Mikhail Bakhtin)

Na contemporaneidade, as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano e, explícita ou implicitamente, demarcam cada vez mais o seu espaço e contribuem decisivamente para definir o lugar e o modo como as pessoas vivem, pensam e agem, incluindo/excluindo, objetivando/subjetivando, construindo novos códigos de linguagens, de comunicação.

A partir da explosão tecnológica, com o advento da *internet*, constata-se uma ênfase na colaboração, na cooperação e na interação. Surgem os ambientes virtuais de aprendizagem, os espaços interativos de discussão, de construção coletiva. Nesse contexto, a educação e a construção do conhecimento são vistas como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, social, cultural, artístico e ético.

Mas e na educação? Que modificações percebemos a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola? O desafio da inserção das tecnologias no processo ensino-aprendizagem passa pela formação dos professores, estrutura física da escola, gestão democrática, valorização dos profissionais e por investimentos públicos em educação.

A investigação relatada nesse capítulo trata da inserção dos computadores nas escolas públicas de Vitória da Conquista-BA, com a proposta de criar condições de possibilidade de utilização das salas de informática como espaços de exercício de autoria. A principal intenção da pesquisa foi responder quais poderiam ser, na perspectiva de um grupo de professores, alguns dos efeitos de uma in(ter)venção<sup>1</sup> na escola, com o propósito de criar condições de possibilidade de uso da sala de informática como espaço para o exercício de autoria.

Para responder a essa pergunta, foram analisadas as falas dos professores (compreendidas como exercício de autoria) nas reuniões semanais, no ambiente virtual de aprendizagem, nas oficinas tecnológicas, nos questionários individuais e nos memoriais produzidos durante a pesquisa. Esse trabalho tem como base teórica os pressupostos bakhtinianos.

A principal hipótese da pesquisa era que a utilização das TIC na escola, sob o enfoque da multivocalidade, do favorecimento à expressão da diversidade de sentidos, da polifonia, em que cada autor, no contexto dialógico, gera novos sentidos na cadeia de sentidos, poderia contribuir para a promoção de condições de possibilidade de uso da sala de informática da escola.

Os pressupostos teórico-epistemológicos bakhtinianos, definindo uma visão de mundo de aproximação e abordagem do campo empírico, deram o caminho para a metodologia utilizada no trabalho. Para Roncari (1988, p. 46), o método de Bakhtin consiste “numa concepção de homem, em que a percepção do outro como outro sujeito

funda uma ética amorosa (fecunda e geradora) do conhecimento, no que se constitui a sabedoria”.

Compreendendo a importância dos espaços colaborativos, abertos ao diálogo e do engajamento dos professores em programas de formação continuada, foi proposto aos professores da escola um conjunto de reuniões semanais em que poderiam dialogar sobre as possibilidades de utilização dos computadores na escola, trocar experiências e compreender as dificuldades que estariam impedindo o uso da sala de informática e quais as possibilidades vislumbradas pelo grupo para o uso daquele espaço.

Este texto está dividido em quatro partes. A primeira tem como finalidade discutir a utilização dos computadores na educação. Na segunda, são apresentados o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada. Em seguida, abordam-se os conceitos mais importantes da teoria bakhtiniana para esse estudo, além das análises dos dados. Na quarta parte, apresentam-se algumas conclusões tiradas do estudo realizado.

### **Educação e tecnologia**

A educação, inserida na sociedade do século 21, não pode ficar fora do contexto da utilização das tecnologias digitais no nosso cotidiano. As TICs devem estar presentes no ambiente escolar com vistas à formação de cidadãos autônomos, criativos, inseridos no mundo digital. Para que isso aconteça, a qualificação e a capacitação continuada dos professores tornam-se condições essenciais para que a escola possa, além de proporcionar a inclusão digital, utilizar as tecnologias na perspectiva da formação de cidadãos capazes de se desenvolver na sociedade do conhecimento.

Com a utilização das tecnologias digitais, houve mudanças na escola, mas “não de uma forma que tenha alterado substancialmente sua natureza” (Papert, 1994, p. 30).

A maioria dos educadores concorda que a escola tem novas responsabilidades frente às transformações do mundo atual. Mas é preciso lembrar que as questões relacionadas à inserção das tecnologias digitais na escola não podem ser tratadas isoladamente, fora do contexto sociopolítico, assim como da realidade educacional do país.

Neste momento de desafios, a educação e a construção do conhecimento são vistos como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, social, cultural, artístico e ético.

A introdução das tecnologias digitais no contexto educacional representa uma modificação epistemológica profunda, pois está associada às mudanças nos modos como se aprende e nas formas de interação entre quem aprende e quem ensina, assim como nos modos de reflexão acerca da natureza do próprio conhecimento.

Preto (2003) diz que a ideia de incorporação dos computadores na educação não pode ser mera repetição das aulas tradicionais que são centradas na superada concepção das tecnologias educacionais, associadas às práticas de instruções programadas de algumas décadas atrás. É necessário que os cursos de formação de professores ultrapassem a preocupação com o instrumental, com o uso da tecnologia; eles devem dar suporte para repensar também as concepções no campo educacional.

Nos cursos de formação, o professor deve ser levado a descobrir o porquê da utilização do computador no ambiente escolar e em que eles podem auxiliar no campo didático-pedagógico. Isso porque o domínio instrumental de uma tecnologia não é suficiente para que o professor possa compreender seus modos de produção de forma a incorporá-la à prática pedagógica.

Para se inserir uma tecnologia no cotidiano das práticas de sala de aula, é preciso dar oportunidade ao professor de se apropriar do domínio da tecnologia, ao mesmo tempo em que analisa suas potencialidades e limitações e desenvolve práticas pedagógicas como o

acompanhamento e orientação do grupo em formação.

À medida que os professores têm a oportunidade de compreender o potencial e as limitações das tecnologias, poderão utilizá-las no favorecimento de situações de ensino-aprendizagem.

### **Contexto da pesquisa**

A pesquisa se desenvolveu durante um ano letivo e foram realizadas reuniões semanais com um grupo de quinze professores que lecionavam em turnos diferentes e disciplinas distintas, além de participarem de oficinas tecnológicas e interação no ambiente virtual de aprendizagem Forchat<sup>2</sup> de forma síncrona e assíncrona para que pudessem ser discutidas as dificuldades/limitações e facilidades/possibilidades do uso dos computadores na escola.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo in(ter)venção (Axt; Kreutz, 2003). Na pesquisa in(ter)venção, a situação não é da ordem do previsto, é da ordem do acontecimento e depende do contexto, no sentido de instituição de espaços de intervenção dialógica, apostando no encontro de sentidos. A pesquisa in(ter)venção aproxima-se por vezes da pesquisa-ação, como descrito por Thiollent (1998), mas dela se diferencia radicalmente no referente à não intencionalidade de mudar comportamentos, ou de encontrar soluções definitivas para o problema, no caso, a utilização da sala de informática da escola.

Nesse tipo de pesquisa, o que interessa são os “movimentos”, as “metamorfoses” não definidas a partir de um ponto de origem e um alvo a ser atingido, e sim como processos de diferenciação que vão sendo construídos. A prioridade dada aos movimentos de sentido conduz à busca pela expressão singular a partir da compreensão de que cada fala, cada enunciado, é único. Dessa forma, não há mais sujeito e objeto, mas processos de subjetivação e objetivação.

A partir do contexto das enunciações, dos diálogos travados nas reuniões e no ambiente virtual, foram sendo percebidas as modifi-

cações no contexto da escola, de cada professor, da utilização da sala de informática. O objetivo era tentar compreender os sentidos produzidos a partir das vozes dos professores.

No início da investigação, a sala de informática da escola era chamada pelos professores, alunos e gestores de “elefante branco”, pois o espaço praticamente não era utilizado. O trabalho com os professores não tinha apenas a intenção de dinamizar a utilização da sala de informática, mas proporcionar aos próprios professores uma vivência coletiva da utilização de um ambiente telemático de aprendizagem, como estratégia para sentir os limites pessoais de uso da tecnologia, da própria tecnologia, da infraestrutura da escola e das políticas públicas relacionadas às tecnologias. Estes limites se constituem em operadores de um contexto dialógico propício à produção de sentidos porque fazem criar enunciados orais (nas reuniões presenciais) e escritos (no Forchat, nos memoriais). Os enunciados também são operadores tanto da produção de sentidos quanto do exercício da autoria, na medida em que falar sobre os limites da tecnologia e do seu uso cria um contexto de negociação de sentidos e, com isso, instauram-se novos sentidos.

Faz-se necessário esclarecer que esta investigação não estava comprometida com a possibilidade de generalização das suas conclusões. Entende-se, no entanto, que algumas das considerações apontadas neste estudo puderam contribuir efetivamente para o trabalho do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)<sup>3</sup> no tocante a compreender diferentes experiências vividas por outras instituições escolares que também participam de projetos de inserção das TICs na escola pública.

Nesse estudo, o diferencial em relação às propostas de efetivação das políticas públicas de inserção das tecnologias digitais na escola foi o enfoque dado à questão colaborativa no processo construtivo de condições de possibilidade de uso da sala de informática na escola, a partir de contextos dialógicos habitados por um coletivo compro-

metido com a produção de sentido. A ideia de grupo, professores de várias áreas de ensino - um ajudando o outro através do diálogo, compartilhando medos, receios e possibilidades do uso dos computadores -, fez com que este estudo tivesse um caráter dialógico, no qual o processo, por meio das vozes dos sujeitos envolvidos, foi observado e analisado muito mais do que os eventuais resultados obtidos.

### **Pressupostos teóricos**

Tendo em vista os pressupostos teóricos bakhtinianos, ressalto a importância de alguns elementos que se mostraram fundamentais para este trabalho: a interação dialógica, a atitude responsiva ativa<sup>4</sup>, a produção de sentidos, a polifonia, o processo de autoria, o modo como cada um é afetado, e como novos contextos de sentido são criados.

A análise dos enunciados dos professores foi utilizada para uma maior compreensão dos efeitos do processo de construção de possibilidade de uso da sala de informática na escola. Em razão disso, o conceito de enunciado trazido por Bakhtin adquire importância nesse trabalho, assim como os conceitos de dialogismo, sentido e autoria.

O dialogismo é concebido como espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto. Essa posição justifica, na pesquisa, trabalhar com a interação verbal, apoiando a análise, nas falas dos professores de forma preponderante. Isso também levou-me a considerar as reuniões do grupo (presencial e virtual) como espaços interacionais e dialógicos, eleitos por excelência como campo de pesquisa e análise.

Para Bakhtin (1979), o termo diálogo não compreende apenas o sentido estrito do termo, ou seja, a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas também num sentido mais amplo, como toda comunicação, de qualquer tipo que seja.

O diálogo constitui-se como um grande encontro de vozes e entonações diferentes. Diálogos entre pessoas, textos, autores, vidas não são uma sequência de enunciados isolados, mas constituem a própria

natureza da linguagem, essencialmente social.

A linguagem é constitutiva da própria linguagem à medida que as palavras e as sentenças, unidades linguísticas abstratas da língua, se inserem em enunciados completos e se recriam em sentidos que traduzem as posturas individuais dos falantes nas situações concretas de comunicação discursiva. A constante criação/recriação de sentidos pode explicar as transformações operadas em um contexto, fazendo surgir novos contextos dialógicos, levando à criação de condições de possibilidade a partir de atitudes responsivas ativas (Bakhtin, 2000; 1979).

Na medida em que os sujeitos interagem com os outros durante situações de comunicação discursiva e eles mesmos se completam e se constroem nas suas práticas discursivas, a linguagem também se torna constitutiva dos próprios sujeitos. Ao longo de sua sócio-história, o sujeito se constitui à medida que ouve e se apropria de palavras e de discursos de seus pares (pais, amigos, colegas, professores, etc.) tornando-as, em parte, suas próprias palavras. Isso pode explicar as mudanças na produção de sentidos, com ênfase na positividade, alçando os sujeitos à posição de autoria.

Durante as análises dos enunciados dos professores, foram observadas não só as palavras, mas também os silêncios, os gestos. Tanto pelas vozes como pelo silêncio, estamos cercados pela produção de sentido. Isso fez com que fosse percebida a singularidade da situação dialógica. Cada depoimento está encharcado de emoções, de experiência de vida que é individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Considerando que a linguagem é polissêmica e polifônica, as diversas vozes que se entrecruzaram durante o período da pesquisa revelaram que a autoria é social e coletiva. A partir dos dados coletados, da escrita dos professores, dos olhares, das palavras ditas e silenciadas, foram criados outros textos que contemplaram a formação de professor no uso das tecnologias digitais, baseada na concepção

bakhtiniana de linguagem.

### **Algumas análises: sentido e autoria**

Para que as falas dos professores fossem analisadas, foi utilizada uma metodologia<sup>5</sup> para definir parâmetros de início e final de cada enunciado. Optamos por dividi-los assim: 1) se for um diálogo entre locutores, os enunciados serão separados por turnos<sup>6</sup>; 2) se for na fala de um mesmo locutor, será dividido quando remeter a discursos/textos diferentes.

Os enunciados foram analisados a partir de três sequências: i) o enunciado que se refere aos limites (sentidos como restritores), num caráter mais negativo, podendo levar ao bloqueio (R); ii) o enunciado que tem uma oscilação entre restrição e positividade, que leva a brechas, a rupturas no contexto de sentidos (RN); iii) o enunciado que tem uma tendência forte à positividade, com mudança de contextos de sentido (P).

As sequências são formadas por enunciados sucessivos. Cada sequência (R), (RN) ou (P) pode ser analisada a partir de limites sentidos pelos professores como restritores referentes à: (a) dificuldade pessoal do professor; (b) infraestrutura da escola e/ou políticas públicas; (c) capacitação (NTE); (d) indisciplina dos alunos; (e) tecnologia propriamente dita.

Nessas sequências não há linearidade. Elas podem existir concomitantemente, podendo preponderar uma ou outra em determinados momentos.

O primeiro limite encontrado se refere à própria formação do grupo, conforme a sequência a seguir:

**Sequência 1:** *Eu gostaria de participar do grupo, / mas estou com muito trabalho este ano. / Tenho aversão à tecnologia. / Fiz o curso no NTE / mas*

*não me sinto à vontade para levar os alunos ao laboratório. / Sinto muito não poder participar do grupo. (Extrato retirado da reunião presencial)*

Nessa sequência, observamos seis enunciados que mostram alguns limites, tanto de ordem pessoal quanto do uso das tecnologias na escola. O primeiro enunciado remete a uma perspectiva de positividade (P); o segundo (RN) refere-se tanto a limite pessoal (a) por estar atarefada, quanto a limites impostos pelas políticas públicas (b), já que os professores, geralmente, precisam trabalhar mais para ganhar melhor e, conseqüentemente, têm pouquíssimo tempo para se qualificarem. Quando encontramos no enunciado a palavra “mas”, que traz a ideia de oposição, esta evidencia as rupturas de sentido no próprio discurso, portanto pertence à sequência (RN). O terceiro enunciado apresenta um limite pessoal (a) referente ao uso da tecnologia. No quarto, há uma retomada da positividade (P). Os dois últimos enunciados (R) remetem outra vez aos limites pessoais (a), reforçando-se mutuamente no sentido negativo, portanto levando ao bloqueio, à desistência.

No momento em que os professores aceitaram participar das reuniões, instituiu-se a oportunidade dialógica de encontro de sentidos – algo comum, por um lado, já que era o mesmo espaço/tempo, mesmas dificuldades; mas heterogêneo por outro, uma vez que cada professor traz lugares/posições diferenciadas, não apenas como sujeitos, mas como representantes de áreas de conhecimentos diferentes, com diferentes *ethos*.

Vários outros limites apareceram nas vozes dos professores durante as reuniões presenciais, como na sequência a seguir:

**Sequência 2:** *Fica difícil trazer os alunos ao laboratório sem um técnico responsável pra nos auxiliar aqui. E se um computador der defeito, o que faço? (Extrato retirado da reunião presencial)*

Na sequência acima (RN), encontramos o limite (b) das políticas públicas, já que, para que haja um técnico no laboratório é necessário que os órgãos públicos competentes instituíam essa função na escola; e o limite (a) pessoal, medo de se defrontar com um problema que ele não sabe resolver, do desconhecido.

A análise realizada propôs evidenciar, nas sequências de enunciados dos professores que participaram do grupo da pesquisa, os limites produzidos como: restritor radical que leva a desistência (R); restritor que alterna entre o sentido negativo e o positivo (RN); e/ou limite absorvido positivamente pelo sujeito (P).

Na concepção bakhtiniana, uma elocução pressupõe uma resposta a um “outro” e o significado é construído entre os parceiros. Por isso, os enunciados não são nunca idênticos. Mesmo utilizando as mesmas palavras, os parceiros e os contextos podem variar e, por consequência, também os sentidos do contexto.

O termo enunciado é utilizado para referir-se às relações linguístico-contextuais, enquanto o termo oração é usado para referir-se às relações meramente linguísticas. Dentro dessa abordagem, Bakhtin (2000, p. 386) distingue significado e sentido.

Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro) [...] O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si” [...] pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo de uma cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade.

Já o significado refere-se ao conteúdo dicionarizado da palavra. O enunciado se caracteriza tanto por seu significado (conteúdo dicionarizado) como por seu sentido (individual). Quanto ao seu conteúdo, o enunciado compreende um significado dicionarizado das palavras utilizadas e, quanto ao seu sentido, caracteriza-se por uma

compreensão que vai muito além da compreensão do significado das palavras, levando em consideração o contexto ideológico.

As reuniões do grupo da pesquisa foram feitas em um ambiente telemático em que muitas vezes pudessem estar presentes, serem ouvidas e que o diálogo fosse uma constante. Dar a voz, ouvir a voz do outro não é simples. É preciso estar preparado para ouvir diferentes pontos de vista. O sentido se dá na própria possibilidade de conversar, de construir conhecimento, de partilhar, e foi nessa perspectiva que o espaço de interação dialógica criado pelo próprio grupo fez com que, a partir do encontro com outros sentidos, novos sentidos surgissem.

Outro limite apresentado nas discussões do grupo foi o fato de não haver, nos computadores da escola, programas computacionais específicos das disciplinas, conforme enunciado abaixo:

**Sequência 3:** *Aqui no laboratório não há programas da minha disciplina. / Se tivesse eu já teria trazido os meus alunos.* **(Extrato retirado da reunião presencial)**

O primeiro enunciado demonstra que este é, para aquele professor, um limite (a) pessoal para o uso do laboratório; e (b) infraestrutura da escola, já que nos computadores da escola só estão instalados os programas do pacote Office da Microsoft. O segundo enunciado (RN) abre uma brecha para novos sentidos de contexto, neste caso a possibilidade de utilização do laboratório se houver software da sua disciplina.

Nas sequências de enunciados a seguir, que fazem parte de um diálogo entre dois professores no Forchat, observa-se que o sentido é constituído a partir das relações com o outro, dos entrecruzamentos de vozes e o sentido não é solitário, ele se situa entre os sentidos (Bakhtin, 2000).

**Sequência 4:** *Confesso que um vírus atropelou meu caminho e me desanimou um pouco em relação ao uso do programa que eu criei no Everest, / eu estava animadíssima para trabalhar com os alunos, / quando, de repente, tudo foi apagado do computador (ainda bem que tinha salvo todos os arquivos no disquete na semana anterior, o que me aliviou um pouco) / e na semana que eu iria trabalhar com os alunos, o tal vírus apareceu em todos os computadores o que impossibilitou o uso dos mesmos. / Tudo isso, fez com que eu ficasse um pouco desanimada / e também perceber que trabalhar com essa tecnologia acarreta também esses imprevistos além do nosso alcance. / Que, infelizmente, pode acontecer com qualquer um. / E agora estou aqui novamente, pronta para outra, com muita vontade de aprender e ir até o fim. / Assim, parodiando nosso poeta Drummond “no meio do caminho há um vírus, há um vírus no meio do caminho”. No mundo da tecnologia tudo pode acontecer.*

**Sequência 5:** *Não desanime, temos que confiar que conseguiremos utilizar esta “nova” tecnologia com nossos alunos. / Console-se comigo pois o meu programa além de não ter sido concluído, foi totalmente deletado com o problema que deu no computador, como não tinha salvo em disquete. / Mas, tenho esperança de conseguir construí-lo novamente e poder trazer os meus alunos para aprendermos juntos a utilizar este laboratório. (Extratos retirados do Ambiente Virtual de Aprendizagem Forchat)*

Na quarta sequência, observamos que os enunciados 1, 3, 5 e 7 nos mostram o limite relacionado à (e) própria tecnologia, ou seja, problemas inerentes às máquinas (vírus); e à (b) infraestrutura da escola, visto que os equipamentos não têm manutenção periódica, ficando suscetíveis a problemas como o mencionado. Estes enunciados oscilam entre restrição e positividade (RN), na medida em que abrem brechas para novos contextos de sentido. Os enunciados 4, 6 e 9 se aproximam dos enunciados anteriores (RN), porém com um sentido de compreensão do limite da tecnologia, fazendo com que tenha uma

predisposição à positividade (RN, P). Nos enunciados 2 e 8, observa-se uma forte tendência à positividade (P). Se analisarmos a sequência como um todo, há um predomínio dos enunciados RN.

Na sequência 5, temos o segundo enunciado demonstrando mais uma vez o limite (e) da própria tecnologia; e (b) da infraestrutura da escola. O primeiro e o terceiro enunciados da sequência 5 mostram um sentimento positivo (P), uma predisposição para utilizar os computadores com seus alunos.

Considerando as sequências 4 e 5 não mais como sequências de enunciados, mas como diálogo entre locutores, portanto uma troca de turnos, observamos o contexto da interação dialógica no ambiente virtual de aprendizagem. Este diálogo foi retirado do Forchat, sendo observada a atitude responsiva ativa dos participantes, já que a sequência 5 é uma resposta à sequência 4. Além disso, podemos observar a importância do outro na construção dos sentidos. No embate dos sentidos, as pessoas são afetadas de formas diferentes e novos sentidos surgem deste encontro de sentidos.

A voz de um só tem sentido no contato com o outro, e é atravessada pelo discurso, pela palavra do outro. Bakhtin (2000, p. 384) entende por palavra do outro “qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha”.

O apoio do outro parece ser fundamental para a superação dos obstáculos. Nesse caso, para perceber que aquele problema não era só o de um professor (sequência 3), mas de outros tantos que se encorajam a utilizar os computadores na escola, a professora responde (sequência 5) de forma solidária quando diz: “*Não desanime, temos que confiar que conseguiremos utilizar esta ‘nova’ tecnologia com nossos alunos. / Console-se comigo*”.

Segundo Faraco (2001, p. 125), “para Bakhtin os outros constituem

dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus". E isso é importante para perceber como, a partir de uma interação dialógica, do encontro de sentidos, os enunciados vão se transformando e, com eles, o contexto. Dessa forma, vão sendo criadas condições de possibilidade de utilização da sala de informática na escola.

O papel do "outro" é essencial na constituição do sentido. O ser "eu" não é soberano, pois ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. Para Bakhtin (2000), há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Assim como eu preciso da visão do outro para me completar, também a minha palavra precisa do outro para ter significado (interação verbal).

Quando, na sequência 5 analisada acima, o professor fala "*console-se comigo*", está se colocando no lugar do outro, mostrando a importância do outro naquele momento, naquele contexto.

A partir do conceito de autoria, compreendido nesse trabalho como toda e qualquer construção feita pelo sujeito, pela qual se responsabilize, seja através da linguagem oral ou escrita, ou da ação, perpassada pelo social, considerando a influência do outro, a palavra do outro como essencial no processo de criação, observamos que os professores puderam exercer autoria durante as reuniões presenciais, as interações no Forchat e nas oficinas tecnológicas.

Algumas sequências de enunciados foram analisadas no intuito de perceber a assunção da posição de autoria dos sujeitos participantes do grupo de pesquisa. Por exemplo:

**Sequência 6:** *Foi um grande desafio e também uma grande alegria levamos as crianças para o laboratório de informática para, no Paint, fazer as ilustrações da história. A experiência de vê-las descobrindo um mundo novo e lúdico foi indescritível e me estimulou a usar esse recurso com mais frequência. No dia da apresentação, via-se o orgulho estampado no rosto de cada uma*

*e. é lógico, no meu também. O trabalho foi muito elogiado e acabou sendo o escolhido para ser enviado a Salvador, para concorrer com o trabalho de outras escolas e, talvez, ser enviado a Brasília como representante do estado da Bahia. (Extratos retirados do memorial de um dos professores)*

Essa sequência evidencia uma forte positividade (P), expressando a assunção da autoria do professor, nesse caso a partir de atualizações do sentido no contexto de realidade (produção de apresentação utilizando os programas Paint e Power Point). Nessa sequência, os enunciados (P) se reforçam mutuamente e, na medida em que isso acontece, a tônica do contexto de sentidos modifica, passando de negatividade, para sentidos positivos. Para (P), os limites continuam, mas deixam de ser restritores, são absorvidos pelos sujeitos. O (P) reforça a mudança, (RN) reforça o *status quo*, com brechas para possíveis mudanças.

A partir da análise de algumas sequências de enunciados, percebe-se que a autoria é sempre coletiva/social e pode ser percebida através da expressão de sentidos (linguagem) e também pela atualização nos contextos de realidade (ação).

### **Conclusões**

Esse estudo tentou reconhecer os efeitos da in(ter)venção na escola a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos, com o objetivo de conhecer algumas formas de utilização da sala de informática como espaço de exercício de autoria, a partir da interação dialógica, do apoio do outro, da produção de novos sentidos, do encontro com outros sentidos, desconstruindo a ideia do “elefante branco”. As discussões teóricas aqui trazidas indicam a linguagem como instrumento essencial através do qual o indivíduo constitui-se como um sujeito histórico e cultural.

A análise das sequências de enunciados apontou que, no início do processo da pesquisa, os limites eram vistos, de uma forma mais

intensa, como restritores (R), e isso provocou um bloqueio em alguns participantes, bem como a desistência de outros. Na medida em que as interações foram acontecendo, notamos certa preponderância dos enunciados (RN) que oscilavam entre a restrição e a positividade, abrindo, portanto, brechas para novos sentidos do contexto. No final da pesquisa, percebemos uma predominância dos enunciados (P) com forte tendência à positividade, com mudança de contexto.

Passando a trabalhar com a realidade de limites como restrição/restritores, o acompanhamento das interações dialógicas no contexto das reuniões do grupo mostrou, processualmente, as direções tomadas pelo próprio grupo. O espaço dialógico criado pelos participantes, em que as subjetividades puderam aparecer, fez com que, através do embate dos sentidos, novos sentidos fossem produzidos, emergindo possibilidades de uso da sala de informática na escola.

Os professores, no encontro com as tecnologias, a partir da interação no espaço dialógico, puderam assumir a posição de autoria, não se omitindo. Os conteúdos dos enunciados, com caráter de positividade ou de negatividade, sofreram transformações no encontro com outros sentidos, instaurando novos sentidos, oportunizando mudança de contexto.

Quando se pensa na formação continuada dos professores, o acolhimento (pelos formadores) dos limites sentidos como restritores pelos próprios professores é importante, na medida em que, a partir da expressão de como estes limites os afetam, é que o professor/grupo pode se mobilizar, fazendo com que o que era limite possa ser percebido como possibilidade; e fazendo com que aquilo que bloqueava, por ter reunido o grupo em torno disso, possa ajudar a fazer emergir um contexto de transformação de sentidos. Isso só pode ser percebido nas falas dos professores e no trabalho coletivo, ou seja, no processo dialógico, implicando os sujeitos numa relação eu/outro.

As oficinas e os projetos alimentaram o espaço de interação entre

o grupo e produziram resultados na prática (*software*, projetos). Os demais procedimentos enfatizaram a construção de espaços de interação dialógica com incentivo a atitudes responsivas ativas em que as vozes dos integrantes do grupo se pudessem fazer ouvir, e os enunciados de um se encontrarem com os enunciados do outro, criando outros enunciados, outros sentidos.

Os limites que foram percebidos como restritores, na produção de enunciados, acabam se configurando como elementos instauradores de contexto dialógico, logo produzindo sentidos que levaram, por sua vez, nesta pesquisa, à produção de possibilidades de uso da sala de informática.

A análise dos dados mostrou que os professores, quando apoiados por um coletivo no contexto dialógico, podem reverter um quadro de apatia, de insegurança, de medo de uso das tecnologias, para um quadro de tentativa de mudanças, de transformação. E o que até então era limite percebido como restritor passa a operar como um eixo dialógico favorável à produção de outros sentidos que acabam por mudar o contexto.

Confirmamos, assim, o pressuposto de que a exploração das tecnologias digitais sob o enfoque da multivocalidade, do favorecimento à expressão da diversidade de sentidos, da polifonia, do apoio do outro, pode contribuir para a promoção de condições de possibilidade de utilização destas tecnologias na escola.

## Notas:

1 - O termo in(ter)venção (Axt; Kreutz, 2002) é utilizado porque a concepção metodológica de trabalho com os professores supunha espaços de possibilidade de criação/invenção.

2 - O Forchat é um espaço para discussão, via internet administrado pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic) da UFRGS e que foi disponibilizado para as interações com professores sujeitos

da pesquisa descrita neste capítulo. Ele é uma ferramenta de comunicação que pode ser utilizada por aprendizes e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do conhecimento, sempre que o objetivo for a interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico ou de caráter estético-ficcional, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, por meio da escrita autoral. Situa-se entre um fórum, um chat e um quadro mural. Cf. Reichert et al. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=50&tid=11>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

3 - Os NTEs são locais dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas no uso das tecnologias na educação com o objetivo de formar os professores das escolas públicas do ensino básico na área das tecnologias digitais. Na Bahia, há dezesseis núcleos vinculados à Secretaria de Educação do Estado e ao Instituto Anísio Teixeira.

4 - A atitude responsiva ativa está ligada à predisposição do ouvinte para a resposta (cf. Bakhtin, 2000).

5 - Esta metodologia de análise foi construída com base em Axt; Maraschin, 1999.

6 - Este termo vem da linguística, da teoria da conversa, e se refere às vozes do diálogo. Cada enunciado de um diálogo corresponde a um turno.

## Referências

AXT, M.; KREUTZ, J. R. Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Org.). In: *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, 2003, v. 1, p. 319-339.

AXT, M.; MARASCHIN, M. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis / SC, p. 21-42, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martinz Fontes, 2000.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-*

chave. São Paulo, Contexto, 2005.

PAPERT, S. *A máquina das crianças*: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRETTO, N. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (org). *Tecnologias Educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

RONCARI, L. Bakhtin e a sabedoria. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org). *Uma Introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

# Autores

## Ada Kroef

Graduada em Sociologia (PUCRS) e Doutora em Educação (UFRGS). É professora adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Cultura e Arte (ICA) no curso de Filosofia. E-mail: <ada.kroef@gmail.com>

## Andréa Vieira Zanella

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou estudos pós-doutorais na Università Degli Studi di Roma La Sapienza e estudos complementares junto ao Lelic/UFRGS. Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista em produtividade do CNPq. E-mail: <azanella@cfh.ufsc.br>

## Claudia Regina da Silva

Graduada em Jornalismo, Mestre em Educação (UFRGS). Atua como professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre, na docência de segundo ciclo e totalidades finais da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: <claudinhars@uol.com.br>

## Cleci Maraschin

Graduada e Licenciada em Psicologia, Doutora em Educação com Pós-Doutorado pela Universidade de Wisconsin-Madison/EUA. Professora associada do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS). Docente e orientadora no PPG em Psicologia Social e Institucional e no PPG de Informática na Educação. Pesquisadora CNPq. E-mail: <cleci.maraschin@gmail.com>

### **Elmara Pereira de Souza**

Graduada em Letras Vernáculas com inglês pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 1990), Especialista em Informática na Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas, 1996), em Ciência da Computação (UESB/UFPE, 1998), em Aplicações Pedagógicas dos Computadores pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL, 1999) e em Mídias na Educação (UESB, 2010). Mestre em Educação com ênfase em tecnologias digitais na educação e educação a distância (UFRGS, 2005). Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2013). É professora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Vitória da Conquista-BA. E-mail: <elmarasouza@gmail.com>

### **Evandro Alves**

Graduado em Pedagogia, Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação (UFRGS). É professor adjunto da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/Faced/UFRGS). E-mail: <evandarilho@gmail.com>

### **Fernada Spanier Amador**

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

do Sul (PUCRS) e Doutora em Informática na Educação (UFRGS) pesquisando na linha Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição, com Estágio Doutoral realizado no Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris). Pós-doutorado em Educação (UFRGS). Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: <feamador@uol.com.br>

### **Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto**

Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS. E-mail: <gislei.ufrgs@gmail.com>

### **Grace Tanikato**

Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Psicóloga da Pró-Reitoria da Assuntos Estudantis da UFRGS. Docente no centro universitário Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (Univates). E-mail: <gtanikado@gmail.com>

### **Joelma Adriana Abrão Remião**

Licenciada em Pedagogia – Magistério – Supervisão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora vinculada

ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/UFRGS) e integrante do grupo de pesquisas sobre Análise de Discurso da UFRGS. Atua no projeto de pesquisa-formação Civitas, voltado para a formação continuada em serviço de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: <joremiao@gmail.com>

### **Margarete Axt**

Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É professora titular da UFRGS, com atuação nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE). Coordena o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic). E-mail: <maaxt03@gmail.com>

### **Maribel Susane Selli**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Educação Infantil, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora da rede pública estadual. Atuou na docência na educação infantil, anos iniciais, ensino médio, curso normal em nível médio e pós-médio, orientação e supervisão de estágio docente na formação de professores em nível médio e pós-médio, graduação e especialização e na gestão como coordenadora pedagógica, supervisora escolar e orientadora educacional. E-mail: <mselli7@gmail.com>

### **Mary da Rocha Biancamano**

Graduada em Letras (Habilitação Tradutor), Mestre em Administração e Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi assessora pedagógica e de normas para o Núcleo de Aprendizagem Virtual da Escola de Administração da UFRGS e assessora pedagógica da Escola Superior da Magistratura da Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (Ajuris). É coordenadora do Centro de Ensino a Distância do Poder Judiciário do RS, professora em especialização a distância da Escola de Administração da UFRGS. E-mail: <mary@tj.rs.gov.br>

### **Rafael Diehl**

Graduado em Psicologia, Mestre em Psicologia Social e Institucional e Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estágio sanduíche no Grup d'Estudis Socials de la Ciència i la Tecnologia (GESCIT) da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Professor no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), realizou pós-doutorado no PPG Psicologia Social e Institucional (UFRGS) vinculado a um projeto sobre integralidade na formação profissional em saúde. É integrante do Grupo Muda (coletivo de vivências, estudos e intervenções articulando corpos, tecnologias e grupalidades). E-mail: <rafadiehlbr@gmail.com>

### **Regina Maria Varini Mutti**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Linguística e Letras e Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É docente colaborador convidado da UFRGS, membro de corpo editorial da Atos de Pesquisa em Educação, Membro de corpo

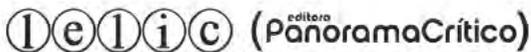
editorial de Cadernos do Aplicação (UFRGS), membro de corpo editorial da revista Entrelinhas, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), membro de corpo editorial da Informática na Educação: teoria & prática e membro de corpo editorial da Eventos Pedagógicos. E-mail: <reginamutti@terra.com.br>

### **Regina Sordi**

Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre. É professora aposentada da UFRGS. E-mail: <sordi.voy@terra.com.br>

### **Rejane Reckziegel Ledur**

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Curso de Artes Visuais e Pedagogia (EaD) da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas-RS, atuando na Secretaria Municipal de Educação. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (Gearte). E-mail: <rejaneledur@gmail.com>



Essa coletânea reúne textos urdidos por pesquisadores, em seus diferentes trajetos e campos de investigação, dando visibilidade a um modo de pesquisar-formar gestado no/com o Lelic, que se realiza numa dimensão ética e política de respeito ao outro, sustentada no exercício de escuta e acolhimento das vozes que tecem um coletivo em interlocução. É um modo de operar que se faz in(ter)venção: ato único e irrepetível produzido pelo sujeito em consonância com o contexto pragmático no qual está imerso. Intervir é, portanto, inventar um modo de implicar-se, participar, dialogar, escutar, agir num determinado espaço-tempo, deslizando para um movimento ético-estético do pensamento que agencia pesquisadores e seu *locus* de pesquisa em um plano de experimentação e produção de conhecimento prenhe de sentidos. Um pesquisar-formar que se expressa numa micropolítica sensível às produções de subjetividade.

