

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gleice Maria de Oliveira Moreira

*Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública:
sentidos produzidos na formação continuada de professores*

*Porto Alegre
2005*

Gleice Maria de Oliveira Moreira

Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola
Pública: sentidos produzidos na formação continuada de
professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Axt

Porto Alegre
2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

M838t Moreira, Gleice Maria de Oliveira
Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública :
sentidos produzidos na formação continuada de professores / Gleice
Maria de Oliveira Moreira. - Porto Alegre : UFRGS, 2005.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005. Axt, Margarete, orient.

1. Professor - Educação continuada - Tecnologia de informação
e comunicação - Produção de sentidos. 2. Professor - Ensino médio
- Ensino público. I. Axt, Margarete. II. Título.

CDU - 371.3:371.694:681.3

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Gleice Maria de Oliveira Moreira

*Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública: sentidos produzidos
na formação continuada de professores*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de julho de 2005.

Prof.^a Dr.^a Margarete Axt – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Regina Mutti
(Professora da FACED/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Marie Jane Soares Carvalho
(Professora da FACED/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Carime Rossi Elias
(Professora da UNISINOS/UERGS)

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, *in memoriam*,
pela sabedoria e amor com que me educaram.

Ao meu filho, sentido maior de
minha vida.

Ao meu marido, que sempre me apoiou em
todos os meus momentos.

Aos meus irmãos, pelo incentivo, carinho e
paciência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior que faz tudo acontecer e me proporciona grandes felicidades e esta bênção em particular.

À Secretaria Estadual de Educação do Acre, ProInfo/MEC, PPGEDU/UFRGS, por viabilizarem minha participação neste mestrado em educação.

Ao grupo de pesquisa do LELIC/UFRGS pela co-operação, muito especialmente à Janete e à Carime que deram contribuições fundamentais neste trabalho.

Aos colegas do Mestrado por me incluírem além da rede virtual, na rede de amigos, especialmente Elmara Pereira e Fátima Hilário, que me fortaleceram em diversos momentos dessa caminhada.

Aos meus colegas do CEBRB, sujeitos da pesquisa, pelo apoio.

Aos colegas do NTE Rio Branco e Cruzeiro do Sul, pelo incentivo.

À amiga Conceição, pela disponibilidade, atenção e carinho na construção desse trabalho.

À Francisca Cristina Moura de Lima Boaventura e Lúcia Maria Oliveira de Melo por terem me proporcionado o privilégio da inclusão na informática educacional.

Meu agradecimento muito especial à Prof.^a Dr.^a Margarete Axt, minha orientadora, pela disponibilidade, grandeza em compartilhar seus conhecimentos e de me proporcionar crescimento, não apenas intelectual.

*Quem me acompanha
que me acompanhe:
a caminhada é longa,
mas é vivida.*

*Porque agora te falo a sério:
não estou brincando com palavras.
Encarno-me nas frases voluptuosas
e ininteligíveis que se enovelam
para além das palavras.
E um silêncio se evola sutil
do entrechoque das frases.*

Clarice Lispector

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar os sentidos produzidos em discussões coletivas por um grupo de professores de ensino médio, sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação numa escola pública da rede estadual do Acre, a propósito de formação continuada. Este trabalho, produzido no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU, insere-se na linha de pesquisa sujeitos, interação e cognição, no grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC/UFRGS), vinculado ao Projeto PROVIA – Projeto Comunidades Virtuais de Aprendizagem, financiado pelo CNPq. O trabalho faz uso do referencial teórico de Mikhail Bakhtin, nos conceitos referendados em sua filosofia da linguagem, como: enunciação, produção de sentido, polifonia e exotopia. A fonte dos dados analisados está nas narrativas escritas pelos professores e o foco de análise recai nos enunciados produzidos durante o período em que aconteceram as atividades (setembro/dezembro 2003) desenvolvidas na pesquisa in(ter)venção. A análise dos enunciados produzidos nesse processo dialógico evidencia que os sentidos de limitações/possibilidades referentes ao uso das TICs, a partir do contato com outros sentidos instaurados nas interlocuções/embates/movimentos no grupo,

tornam possível novos sentidos que vislumbram possibilidades de transformação no que se refere à predisposição para a utilização das TICs com os alunos.

Palavras-chave: tecnologia da informação e comunicação, formação continuada, produção de sentido.

Abstract

The present study aims at investigating the various meanings emerged from collective discussions by a group of teachers of the secondary level about the utilization of information and communication technologies (ICT) in a public school of the Acre State Network of Education in a continuous education program context. This work was produced at the Graduate Program in Education – PPGEDU. It integrates the research line of subjects, interaction and cognition developed by the research group at the Laboratory of Cognition, Interaction and Language Studies in the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC/UFRGS), linked to PROVIA – Learning Virtual Communities Project, funded by CNPq. The study is based in the theories of Mikhail Bakhtin particularly the concepts mentioned in his Philosophy of Language, such as the enunciation, meaning production, polyphony, and outsideness. The data here analysed are located in narratives written by the teachers. The analysis focuses on the utterances produced in this dialogic process during the period of the activities (September/December, 2003) which were developed throughout the in(ter)vention-research. Such analysis shows evidence that the meanings of possibilities/limitations through the utilization of ICT, interacting with other meanings brought about by the interlocutions/resistances/movements of the

group, allow new meanings to become possible, that may transform the predisposition of students to utilize the ICT.

Key words: Information and Communication Technologies, Continuous Education, Meaning Production.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1	Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE Rio Branco	p. 27
Fig. 2	Fachada do Colégio Estadual Barão do Rio Branco	p. 48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação

ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

CEBRB - Colégio Estadual Barão do Rio Branco

MEC – Ministério da Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação

LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição

LIED – Laboratório de Informática Educativa

GESAC – Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão

IBM - International Business Machines Corporation

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	x
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTUALIZANDO A INFORMÁTICA EDUCACIONAL	20
1.1 Os caminhos da informática educacional no Estado do Acre	26
1.1.1 O Núcleo de Tecnologia Educacional de Rio Branco	30
1.1.2 O Núcleo de Tecnologia Educacional de Cruzeiro do Sul	32
1.1.3 Minhas implicações neste contexto	33
1.1.4 Questões de pesquisa e pressupostos	37
2 CONTEXTO DIALÓGICO DA PESQUISA	40
2.1 Mikhail Bakhtin	42
2.2 Perspectivas dialógicas	45
2.3 In(ter)venção	48
2.3.1 Espaço	53
2.3.2 Sujeitos	54
2.3.3 Atividades desenvolvidas	55
2.4 Análise dos dados	65
2.4.1 Enunciação	66
2.4.2 Polifonia	76
2.4.3 Exotopia	80
3 CONSIDERANDO A INCONCLUSIVIDADE E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES	100
ANEXO– Narrativas dos professores sobre a utilização das TICs	102

INTRODUÇÃO

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs - na escola demanda uma formação continuada para os professores, que precisam estar preparados para enfrentar os desafios contemporâneos que se apresentam nesse contexto em que a tecnologia está a cada dia tendo maior inserção na sociedade, nos mais diversos setores da vida humana.

As políticas públicas têm procurado promover em seus Programas a inclusão digital junto com a formação de professores. Um exemplo disso é o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo¹ -, que fez a distribuição de computadores e formação de professores-multiplicadores² para assessorar pedagogicamente as escolas públicas brasileiras na utilização dos computadores em sala de aula e capacitar os professores a desenvolver projetos de aprendizagem interseccionados com as TICs. O ProInfo também fomentou a criação de Núcleos de

¹ O ProInfo é um programa educacional criado em 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação, por meio da portaria 522, para promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. O discurso de introdução das tecnologias de informação e comunicação adotado pelo ProInfo/MEC se dá na perspectiva de mudança qualitativa de práticas pedagógicas dos professores. Referência disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf>.

² Professores-multiplicadores são profissionais da educação que participaram da Especialização em Informática Educacional, promovida pelo MEC em parceria com Universidades Federais conveniadas. O objetivo da formação foi prover a orientação pedagógica do processo de implementação das TICs em escolas públicas do país.

Tecnologia Educacional – NTE para serem estruturas de suporte no gerenciamento da implantação e implementação dos projetos de informática educacional nos Estados. A manutenção dos NTE é de responsabilidade dos Estados ou dos Municípios que optaram pela adesão ao ProInfo, como uma das contrapartidas do Projeto.

A discussão da adequabilidade de destinar recursos à implementação das TICs nas escolas públicas, já vem sendo trabalhada na medida em que computadores existentes em escolas da rede pública são uma realidade com os programas governamentais já implantados. Assim, mais interessante é referir-se à problemática de como se dá esse processo de apropriação e uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, o que é hoje uma das questões educacionais bastante urgentes.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de estudar a forma como está acontecendo esse processo de inserção das TICs nas escolas para que se possa estabelecer uma visão mais ampla da operacionalização e assim contribuir para a compreensão dos aspectos que se relacionam a essa problemática.

E é nesse contexto que a proposta desse trabalho se insere numa escola pública de ensino médio no Estado do Acre, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco – CEBRB -, onde se desenvolve um programa educacional voltado para a utilização das TICs, no qual os professores são orientados a utilizá-las como instrumentos didáticos em seu fazer pedagógico. A proposta feita aos professores consistiu na realização de oficinas no espaço do Laboratório de Informática

Educativa – LIED -, de acordo com suas demandas. Essas oficinas, porém, ofereciam não somente momentos de aprendizagem dos recursos das TICs, mas também proporcionavam a discussão, de forma coletiva, de aspectos referentes à sua utilização com os alunos, e de seu registro em narrativas. Também foi proposto um intercâmbio com professores de uma escola pública de Vitória da Conquista, na Bahia, para que ambos os grupos de professores pudessem discutir questões relativas à utilização das TICs nas escolas, bem como assuntos pelos quais tivessem interesse comum.

O trabalho de formação dos professores para utilização das TICs desencadeou a presente pesquisa. É a pergunta-chave que norteou toda a pesquisa vincula-se ao interesse que tenho sobre que sentidos os professores nas escolas estão produzindo, no encontro com as TICs, quando essas tecnologias são trazidas a eles, no intuito de que sejam incorporadas às suas práticas docentes.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar os sentidos produzidos em discussões coletivas por um grupo de professores de ensino médio, sobre a utilização das TICs numa escola pública da rede estadual.

Este trabalho conta com o apoio da Secretaria de Estado de Educação do Acre e o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo/MEC. Foi produzido no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU e insere-se na linha de pesquisa sujeitos, interação e cognição, no grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC/UFRGS). Nesse grupo, vincula-se ao Projeto

PROVIA – Projeto Comunidades Virtuais de Aprendizagem, em parceria com a Informática, com financiamento de Projetos do CNPq.

Este trabalho desenvolve-se em três capítulos, conforme descrição a seguir.

No capítulo 1, apresento a contextura da informática educacional, abordando de forma breve as diretrizes do Projeto de Informática na Educação do Estado do Acre, com a implantação do NTE, em Rio Branco e Cruzeiro do Sul, e minha implicação como participante do processo e motivação para fazer a pesquisa. Finalizo o capítulo com as questões da pesquisa e pressupostos.

No capítulo 2, estão apresentadas a perspectiva dialógica de Bakhtin, a contextualização das atividades realizadas e a análise dos dados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa in(ter)venção³. O material de análise focaliza as narrativas dos professores, estudadas à luz da teoria bakhtiniana, especialmente os conceitos de enunciação, polifonia, produção de sentido e exotopia.

No capítulo 3, à guisa de conclusão, estarei apresentando os sentidos produzidos no decorrer da investigação, mas considerando a incompletude de um estudo dessa natureza.

³ Termo usado por Axt e Kreutz (2002) para designar um conceito *que evidencia no fenômeno clínico, pedagógico, político, artístico... a sua função criadora, inventiva e trágica*. Será mais detalhado no segundo capítulo.

1 CONTEXTUALIZANDO A INFORMÁTICA EDUCACIONAL

Transformações significativas na história da humanidade têm acontecido nessa época em que vivemos, marcadas principalmente pela velocidade com que as informações alcançam dimensões nunca antes imaginadas. Somos contemporâneos da evolução tecnológica que exerce papel fundamental na sociedade, definindo mudanças, exigindo novos conhecimentos e maneiras inovadoras de pensar e de atuar na coletividade. As conseqüências destas transformações e da modificação que as tecnologias da informação e comunicação introduzem na atualidade são visíveis em praticamente todos os segmentos da sociedade e o mesmo começa a ocorrer com a escola.

Devido ao potencial da tecnologia em praticamente todos os setores de atividade da vida humana, sua introdução na escola vem acompanhada de muita expectativa. E essa expectativa se atualiza, com freqüência, no pensamento de que a utilização de qualquer tecnologia tem inerente a perspectiva de mudança (AXT, 1998). A presença das TICs na escola não é diferente, vem sendo vinculada à transformação, da qual o professor seria o agente mediador em sala de aula, estando diretamente envolvido nesse processo.

As tecnologias de informação e comunicação na escola acarretam uma necessidade de formação docente continuada, para a utilização dos recursos telemáticos, que lhes possibilite não meramente um treinamento técnico, mas, sobretudo, uma metodologia que fomente a construção de novas possibilidades práticas de comunicação, interação e aprendizagem.

Almeida (1999) defende uma formação para os professores que inclua, além do conhecimento dos recursos do computador e possibilidades de utilização de *software* relacionados aos propósitos pedagógicos, a imersão na realidade de sala de aula, com todas as adversidades, desafios e fatores presentes cotidianamente no exercício da docência, de forma que possa municiar o professor a criar situações favoráveis à construção do conhecimento.

Desta maneira, a formação continuada dos professores poderia se revestir de perspectivas que contribuam na absorção da tecnologia como uma ferramenta a ser usada na escola para ampliar a capacidade cognitiva de aprender. Com relação a isso, Levy (1999) enfatiza as possibilidades criadas pela tecnologia:

(...) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (p. 157).

Mas isso sem perder de vista que também a tecnologia tem seu lado problemático, conforme nos alerta Axt (1998), de poder ser utilizado como um dispositivo de controle; ou por outra parte, ser vista também como “travestida de modernidade”, equivocadamente, pensada para resolver os problemas da educação, quando esses problemas implicam inúmeros fatores, quando há um contexto de grandes complexidades. Enfim, não é possível iludir-se com a idéia de que ao usar as TICs na escola se estará solucionando os problemas da educação. Por outro lado, não se pode secundarizar suas possibilidades para a aprendizagem e de

criação de novos conhecimentos, se forem aproveitados seus recursos para melhorar alguns processos em atividades pedagógicas apresentadas presencialmente ou a distância. Em acréscimo, a oportunidade de se buscar, a partir da demanda dos professores que estão em sala de aula e em diálogo com eles, outras formas possíveis de utilização das TICs com os alunos.

E é esse o esforço que deveria ser empreendido por quem está à frente da formação desses professores. Mas, percebe-se que, apesar de sabedores desse contexto, nós, professores-multiplicadores, por vezes, não conseguimos ponderar devidamente essas dimensões. Isso é o que, na maior parte das vezes, acontece na história educacional brasileira, conforme nos aponta Dias-e-Silva (2002), ao comentar a respeito da implantação de políticas educacionais, dizendo ser freqüentemente ignorada a perspectiva de quem está desenvolvendo as atividades na outra ponta desse processo. A autora defende que dar voz ao professor é condição essencial para melhorar o sistema educacional, pois são os professores os sujeitos intermediadores do processo de ensino e aprendizagem, e não deveriam ser tratados como objetos de medidas verticalizadas.

Um exemplo de implantação de Programa, sem a participação dos professores, encontra-se na análise que Oliveira (1997) fez da introdução da informática nas escolas públicas de Pernambuco. Na investigação empreendida, ele detectou que a implantação do Programa aconteceu de forma unilateral, sem a inclusão dos professores, e isso foi um dos entraves para o processo, visto que ao não envolvê-los na discussão, foi-lhes negada a possibilidade de coletivamente contribuir com opiniões/proposições que poderiam ajudar a encontrar caminhos em

acordo com a realidade das escolas para a absorção da tecnologia no fazer pedagógico.

As capacitações para a utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação, ministradas pelos professores-multiplicadores, após cursarem as especializações promovidas pelo ProInfo/MEC, objetivam formar professores que adotem as TICs numa perspectiva de mudança qualitativa no seu fazer pedagógico. Nas capacitações para professores é importante que haja possibilidade de reflexão, levando em consideração a realidade no âmbito escolar em que ele trabalha, e uma metodologia contextualizada, de apropriação do conhecimento da tecnologia. Mercado (2002, p. 21), ao comentar sobre a formação continuada de professores, defende a importância de “criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetos pedagógicos que se dispõem a atingir”.

Os cursos de formação de professores têm sido realizados na perspectiva de que ganhos reais para o processo de aprendizagem pode se dar se a adoção das ferramentas tecnológicas acontecer não apenas para repassar conteúdos, cristalizando práticas conservadoras, mas quando o professor assumir uma postura “de orientador da construção de conhecimento de seus alunos” e também ao tornar-se “um construtor de inovações” (FAGUNDES, 2004).

Partindo da visão de Lévy (1994) sobre o computador, a idéia que se tem da sua utilização na escola, é como uma tecnologia intelectual. Já Axt (2000), referindo-

se ao uso da tecnologia na educação, defende que a escola se aproprie da tecnologia de forma reflexiva, não se limitando a aprender os novos meios, mas que “possa potencializar a educação pela aposta na reflexividade”.

Uma experiência com formação de professores baseada nessa concepção é analisada por Axt e Maraschin (1999), em curso de Especialização a Distância em Psicologia do Desenvolvimento Aplicada a Ambientes de Aprendizagem Informáticos, realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos – LEC, para professores supervisores da Fundação Omar Dengo, ligada ao Ministério da Educação Pública da Costa Rica, responsável, na ocasião, pelo Programa de Informática em escolas públicas.

Na metodologia adotada, a equipe docente buscou eliminar a verticalidade na relação docente-participante do curso, requerendo co-operação e co-responsabilidade de todos, sendo que os objetivos e conteúdos foram combinados com os participantes. Um das atividades negociadas foi que, além da interação do grupo com os professores das escolas, seus integrantes também interagiriam com as crianças destes professores. Dessa forma, o grupo buscava a compreensão da teoria aplicada na prática. Para isso, os professores faziam registros sobre sua prática com as crianças, e estes seriam analisados no ambiente telemático, via *Internet*, usado para discussões coletivas do grupo, as quais incluíam discussões teórico-metodológicas. O material também esteve, durante todo o processo, disponível aos participantes para novas análises e contribuições do coletivo. Na concepção das autoras, esse processo de escrita telemática possibilita a transmutação dos textos dos professores em novos textos e isso ajuda a pensar a

organização do curso realizado enquanto metáfora hipertextual, com seus princípios característicos.

Um dos propósitos delineados nesse curso era eliminar o discurso prescritivo de quem está distante da problemática da sala de aula e buscar um comprometimento do professor-supervisor com a prática do professor.

Na avaliação dessa experiência, foram utilizados os próprios textos produzidos pelos participantes para encontrar indicadores que dessem parâmetros para avaliar o desempenho obtido, havendo uma preferência por aqueles referentes ao trabalho docente e à prática pedagógica.

Nos resultados da experiência, foram identificados seis pontos de maior visibilidade que se fizeram presentes de forma generalizada nos textos. São eles:

- descrição da ação do outro;
- descrição da própria ação;
- análise da prática docente, a partir da teoria, mas somente a justapondo à prática;
- análise da própria ação à luz das teorias;
- análise do sistema educacional com compromisso social.

E esses pontos de visibilidade se agruparam em três nós:

- docência na situação empírica;
- re-significação da docência à luz da teoria;
- a articulação teoria-prática.

A forma como foi construída a metodologia do curso, diferentemente do convencional, abriu possibilidades para os participantes se deterem no fazer pedagógico cotidiano, enquanto incluídos no campo observacional, recorrendo à teoria como instância explicativa. Ainda, o contexto estabelecido possibilitou que os sujeitos tivessem condições de aprofundar um processo reflexivo.

Essa experiência de formação de professores com a utilização de ambientes telemáticos permite, a mim, tomar conhecimento de novas possibilidades criadas a partir do coletivo, visto que as interações fomentaram conexões comunicativas que resultaram em novas posturas, conhecimentos, contribuindo para que o professor deixasse de lado a postura de observador externo e se apropriasse de formas criativas e críticas do processo de aprender e ensinar.

Esse estudo de Axt e Maraschin (1999) é aqui registrado por apresentar aspectos que constituem referência ao potencial das tecnologias na educação em utilização na formação de professores, portanto o considero possível (e significativo), a despeito da perspectiva teórica outra a sustentar o artigo. Procuo levar os estudos dessas autoras em conta, nesta pesquisa, tendo em vista que também trabalho com os escritos dos professores, suas interações e construção coletiva de narrativas.

1.1 Os caminhos da informática educacional no Estado do Acre

No Estado do Acre, a introdução das TICs teve seu processo iniciado em 1996, com a aquisição do Projeto Horizonte⁴, da IBM, pela Secretaria Estadual de

⁴ Projeto Horizonte – da IBM, um dos projetos pioneiros do setor privado que, adotando uma filosofia construtivista, objetivou implantar informática educacional em escolas públicas e privadas, através de

Educação. O propósito desse projeto não consistia apenas em dotar as escolas com equipamentos de informática, mas promover capacitação para os professores aprenderem a utilizar a informática como ferramenta pedagógica que pudesse auxiliar no fazer didático. No pacote da IBM vinha disponibilizado com os equipamentos, além do Windows 3.11, *software* com fins educacionais, como o *Micromundos*, baseado na linguagem *Logo*⁵, e o *Superlink* que possibilitava a utilização dos recursos de sistema de multimídia.

Os equipamentos da IBM foram distribuídos por escolas da capital e do interior, onze computadores e uma impressora para cada escola. Entre o fornecimento dos equipamentos para as unidades escolares e a capacitação dos professores houve um intervalo de tempo.

A capacitação dos professores para trabalhar a informática com os alunos foi ministrada por instrutores da IBM, com abordagem na perspectiva teórica do construtivismo, com ênfase nos mecanismos didáticos que poderiam ser explorados com os recursos contidos no aplicativo. Foi formado um grupo de professores para atuarem como multiplicadores da capacitação, já que não foi possível atender, com os instrutores da IBM, todos os professores das escolas contempladas com o Projeto. Assim, foram realizados cursos nos laboratórios das escolas para capacitar

hardware, *software* e capacitação pedagógica de docentes, das instituições participantes. Informação disponível em: <<http://www.emack.com.br/info/apostilas/nestor/usando.pdf>>.

⁵ *Logo* é uma linguagem de programação que foi desenvolvida no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Boston, E.U.A., pelo Professor Seymour Papert (PAPERT, 1980). Como linguagem de programação o *Logo* serve para nos comunicarmos com o computador. Entretanto, ela apresenta características especialmente elaboradas para implementar uma metodologia de ensino baseada no computador (metodologia *Logo*) e para explorar aspectos do processo de aprendizagem. Assim, o *Logo* tem duas raízes: uma computacional e a outra pedagógica. Do ponto de vista computacional, as características do *Logo*, que contribuem para que ele seja uma linguagem de programação de fácil assimilação são: exploração de atividades espaciais, fácil terminologia e capacidade de criar novos

um maior número de professores e, dessa forma, ampliar as possibilidades de os recursos das TICs serem utilizados pelos alunos.

Em algumas escolas a estratégia funcionou bem, aqueles professores que se sentiram afinados, começaram a utilizar os laboratórios com os alunos após o curso, mas se constituíram exceções. Muitos reclamavam que não se sentiam aptos, pediam cursos com carga horária mais extensa e demonstravam insegurança para coordenar uma aula no laboratório de informática. Essa insegurança alegada pelos professores dificultou a incorporação da informática nas escolas e esse foi um dos fatores que causaram entraves no processo de implementação.

Um dos desdobramentos desse projeto foi o convênio firmado com a Universidade Federal do Acre, em 1997, para disponibilizar estagiários que atuassem como instrutores de curso de informática nas escolas estaduais que possuíssem laboratório de informática para alunos da rede pública. O Projeto Informática nas Férias Escolares foi coordenado pela equipe do Projeto Horizonte em parcerias com as escolas. O resultado deste projeto foi positivo, considerando o relatório dos instrutores, que ressaltou o impacto social causado por essa ação, visto que possibilitou aos alunos da rede pública aprender os recursos básicos do computador e movimentou as escolas no período de férias do início do ano de 1998.

Nesse mesmo ano, com a consolidação do ProInfo no Estado, os equipamentos do Projeto Horizonte foram agregados ao Programa de Informática Estadual, e, desde então, não houve por parte dos gestores do Governo Estadual,

mais investimentos no Projeto Horizonte. Como consequência, toda a parte de informática educacional no Estado ficou sendo gerenciada pela Coordenação Estadual do ProInfo, que planejou as diretrizes pedagógicas das TICs, com base nas orientações preconizadas no Programa, em nível nacional. Para viabilizar o Projeto, foi utilizada a nova estrutura do NTE e os professores-multiplicadores foram formados por meio do convênio do MEC com a Universidade Federal de Sergipe, para assessorar as escolas na utilização do aparato digital, disponibilizado à comunidade escolar.

A abordagem didática dos cursos ministrados no NTE pelos professores-multiplicadores enfatiza a utilização das TICs na perspectiva da metodologia de Projetos de Aprendizagem⁶. Essa forma de trabalhar está em consonância com as diretrizes apontadas no ProInfo, que na ocasião já incentivava a utilização das TICs no fazer pedagógico, de forma inovadora, com mudanças didáticas que estivessem inseridas numa abordagem teórica que favorecesse a construção do conhecimento.

No Estado do Acre há 22 municípios, dos quais 21 estão sendo atualmente beneficiados com projetos de informática em escolas públicas, estaduais ou municipais, sendo que apenas o município de Bujari, que se localiza a 20km da capital, não tem informática nas escolas nem foi contemplado com o Projeto Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão - GESAC⁷ – instituído pelo

⁶ FAGUNDES (1999, p.16) “Quando falamos em ‘aprendizagem por projetos’ estamos necessariamente nos referindo à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. Partimos do princípio de que o aluno nunca é uma tábula rasa, isto é, partimos do princípio de que ele já pensava antes. E é a partir de seu conhecimento prévio, que o aprendiz vai se movimentar, interagir com o desconhecido, ou com novas situações, para se apropriar do conhecimento específico – seja nas ciências, nas artes, na cultura tradicional ou na cultura em transformação.”

⁷ Maiores informações sobre o Projeto GESAC acessíveis em: <<http://www.idbrasil.gov.br/>>.

Ministério das Comunicações, em março de 2002. Esse projeto é uma iniciativa de universalização do acesso à *Internet* para as populações de baixa renda. E a partir de maio de 2003, foi estabelecida parceria com o Ministério da Educação para conectar a *Internet*, em banda larga, via satélite, com escolas públicas brasileiras. Esse projeto no Acre possibilitou que lugares longínquos na floresta, sem acesso exceto por barco e avião fretado, e com estrutura comunicacional precária, pudessem comunicar-se com os grandes centros. Também o GESAC é gerenciado pela Coordenação Estadual do ProInfo.

1.1.1 O Núcleo de Tecnologia Educacional de Rio Branco

O NTE de Rio Branco⁸ foi inaugurado em março de 1998 e está localizado na capital, no Centro da cidade, conforme registra a Figura 1. Seu quadro de professores-multiplicadores conta com nove componentes que ministram cursos de capacitação para os professores das escolas e fazem acompanhamento pedagógico periódico nas escolas, inclusive do interior, excetuando os cinco municípios atendidos pelo NTE de Cruzeiro do Sul. Os professores-multiplicadores também participam de outros projetos de educação envolvendo tecnologias, atuando como tutores, por exemplo, no curso TV na Escola e os Desafios de Hoje.

Um dos projetos desenvolvidos pelo NTE, que tem tido repercussão positiva na escola, é o de Alunos-Monitores. Eles participam de cursos de informática, com noções didáticas e orientações técnicas de como resolver pequenos problemas de funcionamento dos computadores, ministrados pelos professores-multiplicadores, e

⁸ Maiores informações sobre o NTE Rio Branco acessíveis em: <www.ac.gov.br/nte>.

atuam como voluntários nas escolas em que estudam auxiliando os professores na utilização do LIED com os alunos. Esses alunos, muitas vezes, encontram maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho por essa referência da monitoria voluntária que desenvolvem nas escolas.



Figura 1: Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE Rio Branco

Além do ProInfo, com laboratórios de informática para os cursos, Sala de Pesquisa, no estilo *cybercafe*, e *software* educacional para locação sem ônus para os professores, estão também sediados no NTE de Rio Branco outros Programas, como o TV na Escola, com videoteca, e Salto para o Futuro. A videoteca é bastante utilizada pela comunidade em geral, já que a locação de vídeos é gratuita e não é necessário que se esteja matriculado em escolas para ter acesso ao acervo.

As atividades dos professores-multiplicadores não se restringem à assessoria pedagógica para as escolas que possuem LIED; eles também participam de projetos da Secretaria Estadual de Educação, que requerem capacitação de informática para servidores lotados nas Secretarias das Escolas e em Projetos Especiais.

O suporte técnico e manutenção dos equipamentos é responsabilidade da Gerência de Informática da Secretaria de Estado de Educação, que atende aos chamados das escolas inclusive do interior.

1.1.2 O Núcleo de Tecnologia Educacional de Cruzeiro do Sul

As condições de trafegabilidade das estradas do Estado são precárias, e, desde que se começou a desenhar como se daria o acompanhamento do Projeto de informática Educacional na região do Vale do Juruá, foi planejada a capacitação de professores-multiplicadores para assessorar pedagogicamente as escolas beneficiadas nessa região, nos municípios mais próximos. Seis professores da rede estadual de Cruzeiro do Sul fizeram a especialização do MEC/ProInfo e o NTE foi inaugurado no ano de 2000, para fazer a capacitação dos professores e acompanhamento das atividades com as TICs, incluindo, além das escolas de Cruzeiro do Sul, também as escolas Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves, Mâncio Lima e Porto Walter.

O suporte técnico e a manutenção dos equipamentos que estão em uso nas escolas são realizados por técnico capacitado pelo ProInfo, que trabalha no NTE, sendo que a aquisição de peças é de responsabilidade do Núcleo Regional da Secretaria de Estado de Educação.

O NTE de Cruzeiro do Sul adota uma metodologia de capacitação dos professores que inclui aulas práticas no laboratório da escola, acompanhando o professor e alunos no desenvolvimento de projetos com as TICs.

1.1.3 Minhas implicações neste contexto

Meu interesse pela utilização das TICs em escolas começou desde que foi implantado o primeiro laboratório de informática no CEBRB, em 1996, viabilizado através do Projeto Horizonte. Nesse tempo, eu trabalhava como professora de inglês nessa escola. Como a maioria dos colegas, também não sabia utilizar o computador e, saber que o laboratório da escola ficasse geralmente trancado, causava a mim e a meus colegas certa frustração. Ademais, não havia informação definida sobre cursos de informática educativa para os professores. Era perceptível o receio de que os equipamentos fossem danificados e, sem uso, acabou ocorrendo desvio de finalidade: de fins educacionais para burocráticos. A demora na realização de cursos na escola, para os professores utilizarem os computadores, motivou-me a fazer matrícula em uma escola de informática para um curso básico de operador de computador.

A partir de janeiro de 1997, fui convidada a integrar a Assessoria Técnica do Secretário de Educação Estadual para participar da equipe que elaboraria o Projeto de Informática do Estado, exigência do MEC para adesão ao ProInfo. Isso me possibilitou acesso a estudar referências teóricas relacionadas à utilização das TICs. No segundo trimestre desse mesmo ano, fui convidada para participar do Projeto Horizonte.

Essa experiência de trabalhar com as dificuldades de fazer acontecer a formação dos professores para utilizar as TICs e ter que lidar com laboratórios

fechados, dirigentes preocupados com a possibilidade de danificar equipamento, professores resistentes talvez pelo receio do novo, enfim, de procurar administrar esses problemas, já os havia vivenciado na escola, como professora; agora, tais questões me levavam a contribuir com maior força, na tentativa de resolução dos problemas, já que estava participando da equipe responsável pelo Projeto na Secretaria. Todo esse contexto me influenciou na busca de respostas aos desafios que se apresentavam quanto à complexa problemática da introdução das TICs nas escolas.

Pude constatar, primeiro, como professora do CEBRB, no momento da implantação do Projeto Horizonte nessa escola, e, posteriormente, como Coordenadora Pedagógica, na posição de uma das interlocutoras da Secretaria de Educação, nesse Projeto, que a escola enfrentou resistências e não obteve resultados satisfatórios. Se considerarmos unicamente a taxa de ocupação do laboratório pelos alunos e professores, essa utilização foi incipiente.

No NTE, como professora-multiplicadora, em 2001, acompanhei o segundo projeto de informática que estava sendo implantado no CEBRB, por meio do Projeto Alvorada⁹, que é financiado com recursos do Tesouro Nacional e está voltado para Estados com menor índice de desenvolvimento humano. Dentre os objetivos do Projeto Alvorada, estão a ampliação e melhoria da infra-estrutura escolar e a formação de professores.

⁹ Mais informações do Projeto, disponíveis em: <<http://www.mec.gov.br/nivemod/ensmed.shtm#>>.

No ano seguinte, comecei a fazer o Mestrado em Educação com Ênfase em Tecnologias Digitais na Educação Básica, promovido pelo MEC/ProInfo, em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, através do PPGEDU. No intuito de ter dedicação exclusiva ao mestrado requisitei minha saída do NTE, em junho de 2002, e lotação na escola em que realizei a pesquisa, na qual permaneci até o dezembro de 2003. Nesse período, atuei como integrante da equipe técnica, participando de diversas atividades relacionadas ao laboratório de informática, inerentes à minha função na escola.

Essa oportunidade de acompanhar o CEBRB, desde que foi contemplado com um laboratório de informática do Projeto Horizonte, já em 1996, trabalhando em funções diferentes como professora de inglês, depois como Coordenadora Pedagógica desse Projeto na Secretaria Estadual de Educação, como professora-multiplicadora do NTE e, por fim, como integrante da equipe técnica da escola e pesquisadora do Mestrado, despertou em mim o interesse de investigar algumas questões com acuidade, referentes ao desenrolar do processo de inserção das TICs na escola, como: quais dificuldades aparecem, por que há certa resistência à tecnologia, como superar esses obstáculos?

Minhas atividades profissionais na escola permitiram-me circular pelos diversos ambientes da instituição, tendo como interlocutores tanto os gestores, quanto os alunos e professores. Isso facilitou minha participação na rotina da escola de várias perspectivas, pois já fazia parte daquele contexto.

Por outro lado, assumir a posição de pesquisadora em um contexto onde já se tem vínculos, já se estabeleceu relações, muitas vezes não é um processo fácil. Procurei manter com os professores uma posição de pesquisadora que busca conhecer, ouvir suas vozes, prestar atenção ao que acontece. E, embora tenha feito observações, desenvolvido diversas ações relacionadas ao LIED durante todo o tempo em que permaneci na escola, como elaboração e publicação do site da escola, pude ainda acompanhar os professores e suas turmas nas aulas em que usavam o laboratório de informática, auxiliar no desenvolvimento de projetos de aprendizagem, apoiar a participação em concursos educacionais e incentivar o registro das atividades pedagógicas no site da escola, entre outras ações. Enfim, nesse período de um ano e seis meses, que foi de junho de 2002 a dezembro de 2003, participei de forma intensiva de várias atividades relacionadas à utilização das TICs nesta unidade escolar; vivenciei diversas situações, registrei-as no diário de campo, embora sentindo a necessidade de restringir meus dados para fazer a análise. Optei, então, por delimitar a obtenção dos dados de minha pesquisa, no período de setembro a dezembro de 2003, à escrita da narrativa dos professores.

Durante a convivência na escola tive possibilidade, conforme já dito, de acompanhar os problemas relacionados à utilização das tecnologias e considero inquietante que mesmo após essa escola já ter tido experiências com um primeiro projeto de informática, ainda assim apresentava muitas resistências, o laboratório continuava sendo pouco usado, para não dizer fechado. É verdade que nessa época havia uma menor quantidade de computadores, apenas um laboratório para vinte e duas turmas, dificultando o seu uso, e que a introdução dos computadores não havia sido planejada na escola. Também nesta segunda experiência, os resultados não se

apresentaram satisfatórios, ainda que o contexto fosse outro: mesmo agora com mais novos equipamentos, três salas de informática com acesso à *Internet*, estratégias de planejamento para a inclusão dos professores no processo, capacitações disponíveis no NTE; mesmo desfrutando de condições de trabalho bem acima da maioria das outras escolas, melhor infra-estrutura e equipamentos existentes, os professores não se dispunham a ocupar os laboratórios de informática com os seus alunos. Nesta perspectiva, constata-se um processo em curso, de exclusão digital, acontecendo numa escola em que equipamentos telemáticos estão disponíveis e capacitação aos professores sendo oferecida. Configura-se então um aparente paradoxo: embora havendo equipamentos sofisticados que pudessem potenciar as aulas, a utilização pedagógica desse aparato tecnológico ainda não estava suficientemente difundida entre os professores da escola.

1.1.4 Questões de pesquisa e pressupostos

Procurando compreender o contexto desse descompasso e criar condições de possibilidade para investigar essa problemática, convidei os professores do CEBRB para participar de oficinas de informática nas quais se poderia, além de conhecer os recursos das tecnologias de informação e comunicação, também discutir os problemas relacionados ao uso destas tecnologias; que pudséssemos, dessa forma, utilizar o laboratório de informática como espaço de expressão a partir de uma proposta de discussão coletiva entre professores.

Na interação com a realidade das escolas, no convívio diário com os professores, me deparei com uma profusão de questões que me obrigam a refletir

sobre as perspectivas contraditórias que se fazem presentes interferindo nas ações. Na prática, é improvável acontecer que todos ou pelo menos a maior parte dos professores capacitados adotem a proposta inovadora defendida nos cursos que capacitam para a implantação das TICs nas escolas. Há dificuldades de toda ordem: professores que possuem conhecimento de informática em nível de usuário avançado, entretanto não o utilizam com suas turmas de alunos na escola; problemas de gestão do laboratório; professores inseguros com a possibilidade de perderem poder por saber menos sobre informática que muitos de seus alunos; enfim, é preciso construir soluções, fazer experimentações, exercícios no enfrentamento dessas e outras dificuldades.

Como pesquisadora, meu foco de interesse se desloca para os movimentos¹⁰ criados nesse imbricado contexto. Interessa-me saber, a partir da proposta de criação de espaços de discussão, quais sentidos emergem em diálogo sobre a utilização dos computadores pelos professores; que entraves eles identificam na utilização das TICs na escola. Trabalhar com espaços de discussão, implica considerar a interação entre os integrantes do grupo do ponto de vista da linguagem, considerar a expressão linguajeira dos integrantes do grupo, a sua interlocução mediante a formulação de enunciados e os efeitos de sentidos aí produzidos.

Nesse contexto, a questão central que se faz presente é “que sentidos emergem dos enunciados de um grupo de professores em interação em espaços de discussão, criados para este fim, referentes à utilização das tecnologias de informação e comunicação na escola?”.

Entre as questões da pesquisa que se desdobram a partir do problema privilegiamos as seguintes: Quais entraves atrapalham, na visão dos professores, a utilização das TICs na escola? As experiências que poderiam ser testadas na escola ajudariam a despertar o interesse para a utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula?

A partir de um pressuposto inicial da existência obrigatoriamente de responsabilidade/responsividade, na cadeia dialógica em que um sentido sempre responde a outro sentido (também pela via das ações concretas inseridas em contexto de realidade); a partir desse pressuposto inicial, é nossa convicção que um processo de desencadeamento de ações dialógicas, com planejamento coletivo, estudo e atividades em parcerias, oportuniza o conhecimento das potencialidades pedagógicas das tecnologias de informação e comunicação e utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem. Parte-se da idéia também que os professores ao aprender como manusear as ferramentas de forma contextualizada, de acordo com suas demandas, contribuiriam para o movimento de ocupação dos laboratórios de informática e uso das ferramentas tecnológicas.

O foco de análise desta pesquisa recai sobre os enunciados dos professores produzidos nesses encontros e registrados por eles próprios em narrativas escritas. Identifico, nesses enunciados, alguns indícios que revelam os sentidos produzidos referentes à utilização das TICs pelos professores. O propósito é, a partir dessa análise, obter elementos que possam contribuir na reflexão da problemática do uso das TICs nas escolas com a intenção de buscar favorecer a reflexividade sobre a formação continuada dos professores.

¹⁰ Movimentos aqui entendidos como atividades propostas aos professores.

Para analisar os movimentos criados nesse processo, encontro respaldo na teoria bakhtiniana por esta apresentar fundamentos que permitem aprofundar as reflexões sobre os enunciados que emergem da relação dialógica estabelecida pelos sujeitos desta investigação no desenvolvimento das atividades propostas.

2 CONTEXTO DIALÓGICO DA PESQUISA

No desenvolvimento deste Mestrado em Educação, estive buscando fundamentação para a pesquisa nos estudos teóricos que realizava, nas diversas disciplinas, que trouxesse contribuições pertinentes para poder pensar uma abordagem na escola que contemplasse o ponto de vista dos professores acerca da problemática da utilização das TICs na prática pedagógica.

Tive contato com vários estudiosos, mas o que me forneceu ferramentas teóricas para investigar a problemática sem engessamentos foi a teoria bakhtiniana. Ao proporcionar-me uma apropriação teórico-metodológica, contribuiu principalmente à minha percepção de que todos têm voz, sendo capazes de produzir responsividade/respondibilidade. A responsividade diz respeito à noção de que quando se compreende uma fala, segue, imediatamente após, uma resposta, ainda que essa resposta não seja uma fala, mas uma ação, conforme assinala a assertiva bakhtiniana: “A compreensão de uma fala é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 1997, p. 290) e mais adiante (...) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (p.291). O conceito de

responsividade/respondibilidade, constituindo dois neologismos em língua portuguesa, vem do termo russo *otvetstvennost*, que, segundo Sobral (2005), significa a união de responsabilidade (responder pelos atos) com responsividade (dar resposta a alguém ou alguma coisa). Estes termos são referidos na teoria bakhtiniana do ato e do agente para destacar o aspecto ético, da escuta, da interação dialógica. Como diz Bakhtin (1997, p.345): “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal”.

O sentido, para Bakhtin, não acontece isoladamente, sem que o outro seja considerado, pois é construído nas trocas enunciativas entre interlocutores, produzidas na interação verbal, inseridas na cadeia dialógica contínua e em contexto social. Assim, não existe um sentido primeiro ou último, pois está sempre entre os sentidos, é um elo. “Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre, (Bakhtin, 1997, p. 386)”.

Qualquer tentativa de estudar ciências humanas (o campo da educação, em meu caso), sem considerar a linguagem corporificada nas enunciações, seria incoerente, considerando que nada do que fazemos está dissociado da língua e toda produção humana se constitui na linguagem. No dizer de Bakhtin (1997, p. 334), “Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc.)”.

Ao comparar a abordagem das ciências naturais com as ciências humanas, Bakhtin expõe a diferença ao focar que a primeira se constitui em uma forma monológica de conhecimento, visto que o centro do estudo não passa de objeto,

cujo objetivo é o conhecimento do mesmo, do ponto de vista daquele que pesquisa. Postura diametralmente oposta deve ter o pesquisador que trabalha com ciências humanas, pois o conhecimento vem do sujeito, que tem voz e vez, e da relação dialógica que se estabelece entre sujeito e pesquisador.

Axt (2002), ao comentar em uma das aulas da disciplina “Seminário Sentido e Autoria em Ambientes Virtuais de Aprendizagem”¹¹, que aconteceu em 2002, essa diferença de abordagem bakhtiniana entre ciências humanas e naturais esclarece a distinção entre explicação, nas ciências naturais (ainda que se trate do homem), e compreensão, nas ciências sociais e humanas, em que se busca compreender um outro, pela via do diálogo. Explicar implica sobrepor o ponto de vista, mas compreender significa que se buscou a escuta, desviando-se de um ponto de vista próprio, tentando deslocar-se para outros pontos de vista.

Nesta pesquisa, a opção pela abordagem teórica bakhtiniana, dialógica, foi desenvolvida com o propósito de buscar apresentar um enfoque que considere o ponto de vista do outro.

2.1 Mikhail Bakhtin

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975) vem sendo considerado um dos grandes pensadores do século XX, por suas contribuições em diversos campos do conhecimento como a lingüística, literatura, filosofia, psicologia, artes, cultura. Em seus estudos acerca da linguagem, torna viável entrever possíveis contribuições ao

¹¹ O referido comentário está disponível em <http://www.lelic.ufrgs.br/mead/ambiente/forchat.htm>.

desafio de investigar os mais diversos processos e questões relacionadas à educação.

Mikhail Bakhtin era de família russa abastada, teve uma educação que lhe proporcionou acesso à cultura europeia e viveu em uma época pródiga em movimentos políticos, estéticos e religiosos. A efervescência revolucionária reinante que o influenciou intelectualmente, também o fez alvo de perseguições políticas que culminaram em seu exílio no Cazaquistão e, depois, em emprego compulsório de professor, numa pequena Universidade, em cidade próxima a Moscou (Clark & Holquist, 1998).

As circunstâncias históricas que atravessaram a vida de Bakhtin produziram efeitos significativos em sua trajetória, refletindo-se em seus estudos teóricos. Autores como Todorov (1997), Emerson (2003), Clark & Holquist (1998), tentaram definir as diferentes fases bakhtinianas, ainda que todos considerem complicado indicá-las de modo exato. Dentre eles, destaco Clark & Holquist, que propuseram a seguinte divisão aos diferentes períodos nos quais Bakhtin produziu sua obra:

- de 1918 a 1924, viveu Bakhtin um período filosófico, inspirado no neokantismo e na fenomenologia;
 - de 1925 a 1929, Bakhtin passou uma fase caracterizada pelo distanciamento da metafísica, pelo diálogo com o freudismo, o marxismo soviético, o formalismo, a lingüística e a fisiologia;
 - nos anos 30, segundo os autores supra citados, Bakhtin estuda a poética histórica, na evolução do romance;
-

- nas décadas de 60 e 70, por fim, Bakhtin retorna à metafísica, mas pela perspectiva da teoria social e da filosofia da linguagem.

Boa parte do que Bakhtin escreveu se extraviou: ou foi publicado fora da ordem cronológica, de forma incompleta, ou até mesmo algumas de suas obras sido assinadas por outros autores. Esses fatores contribuíram para que o entendimento de seu pensamento seja até hoje controverso (Tezza, 2003).

Embora tenha feito amplo uso da literatura para explicar seus conceitos, a diversidade de seus estudos dificultou seu enquadramento em formatos do tipo “teórico da literatura”, sendo que não se encontra em livros escolares comuns menção ao legado de Bakhtin (idem). No entanto, sua importância é cada vez mais reconhecida na área da filosofia da linguagem.

A produção de Bakhtin é vasta e abrange muitos aspectos. Não é propósito do presente estudo realizar uma radiografia completa de seu trabalho, pois isso iria demandar muito mais que apenas um estudo de mestrado. Contudo, é do escopo deste trabalho buscar em alguns de seus conceitos indícios teóricos que contribuam à compreensão da problemática a que me propus fazer neste estudo. Assim, reconhecendo a riqueza e a multiplicidade de muitos dos importantes conceitos contidos na teoria bakhtiniana, serão utilizados conceitos que considero significativos, especialmente na perspectiva da filosofia da linguagem, e não de outros campos como o da filosofia, da psicologia.

2.2 Perspectivas dialógicas

Uma das idéias centrais dos estudos de Bakhtin e que fundamenta sua filosofia da linguagem é o conceito de dialogismo. Em meu entendimento, dialogismo é mais que “a arte de dialogar”, significado dicionarizado no Michaelis¹². Antes, significa considerar incondicionalmente o outro, entabular com ele uma relação de sentido: “O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ad infinitum.” (Bakhtin, 1997, p. 357). É preciso ter em mente que o dialogismo nos leva para além do diálogo:

“O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 1995, p. 123).”

A própria concepção de vida de Bakhtin está entressachada de dialogismo. Muito além do que apenas mencionar o conceito em seus escritos, ele faz do dialogismo um modo de enxergar o mundo e isso perpassa cada uma de suas incursões teóricas, fazendo presente as nuances dialógicas que se desdobram na construção de outros conceitos, tais como: enunciado, polifonia, exotopia, dentre outros. Tais conceitos trazem em seu bojo a idéia da consideração do outro, da alteridade.

No entender de Barros (1994), em Bakhtin, o dialogismo se apresenta como o princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso. No dizer de

¹² Dicionário disponível para clientes em: <<http://www2.uol.com.br/michaelis/>>, acesso com senha.

Freitas (1999), em sintonia com a visão de Bakhtin, dialogismo implica um diálogo generalizado tanto entre pessoas, quanto entre textos ou autores.

Segundo Schnaiderman (apud Clark & Holquist, 1998) os principais conceitos bakhtinianos transcenderam o contexto em que foram elaborados e se tornaram categorias usadas indiscriminadamente por correntes teóricas diversas, o que foi alvo de reclamação do estudioso russo, em 1995, em evento comemorativo dos 100 anos de Bakhtin, que criticou o que denominou de “banalização” pelo excesso de uso.

Entretanto, podemos considerar que o fato dessa adoção ter se tornado amplificada não configura necessariamente um fator negativo, ao contrário, passar a ser referência só pode tornar seu pensamento mais rico. O próprio Bakhtin concebia que tudo o que é expresso não pertence somente ao enunciador, mas guarda eco de outras vozes já que ninguém é o Adão bíblico que fala uma primeira vez sobre algo absolutamente inédito. Sempre somos portadores de ressonâncias dialógicas:

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (Bakhtin apud Clark & Holquist, 1998, p. 13).”

A grande quantidade de temas sobre os quais Bakhtin se deteve para analisar, e o fato de comumente discordar de tendências teóricas, não implica necessariamente que considere a si próprio como o dono absoluto do saber. Seu conhecimento advinha do contato dialógico que estabelecia, com o foco de seu

interesse e a abordagem que fazia, eram sempre precedidos de estudo do tema focalizado, observando as soluções que as diversas áreas do conhecimento tinham oferecido às questões que levantava; só então partia para o embate teórico. Todavia, a abordagem que fazia era, sobretudo, ética. Como diz Tezza (1999, p. 287), sobre esse aspecto, reportando-se a Bakhtin: “é preciso ‘admirar o outro’, antes de mais nada; é como se a própria natureza dialógica da linguagem desse, ela própria, a chave de uma ética possível.”

No dialogismo, está subjacente o princípio de que nós nos constituímos em face do outro, não existe o eu sem o tu. Na visão bakhtiniana, desde o momento em que começamos a interagir com o mundo, essas noções de mundo que absorvemos nos chegam por meio das palavras do outro, com toda a carga de significação de valores, inflexões, e isso auxilia que tomemos consciência de nós.

Na construção de uma abordagem de estudo em escola, fazer uso da intervenção dialógica é uma forma de exercitar a produção de sentido considerando a alteridade, que o sentido acontece em face do outro. Na pesquisa dialógica, entendemos o professor como “o outro do pesquisador”, como um sujeito que tem voz, que afeta e é afetado nessa relação que se estabelece em busca de outros sentidos (Amorim, 2004).

E, para investigar os sentidos produzidos coletivamente pelos professores sobre a utilização das TICs, seguindo uma metodologia de pesquisa com suficiente elasticidade para dar conta dos movimentos discursivos criados nos espaços de discussão, a opção aqui eleita se deu pela pesquisa in(ter)venção, que será mais

detalhada, a seguir. Já a análise dos dados foi proposta a partir do conceito de enunciado, a ser considerada posteriormente.

2.3 In(ter)venção

Desenvolver uma pesquisa tendo por basilares as perspectivas bakhtinianas já traz algumas implicações inerentes à própria abordagem, tendo em vista a compreensão de Bakhtin sobre a impossibilidade de o pesquisador se manter fora do mundo observado, já que sua observação está inserida no objeto observado.

Quando se trata do homem em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.), será possível encontrar uma abordagem diferente daquela que consiste em passar pelos textos de signos que ele criou ou cria? Será possível observá-lo e estudá-lo enquanto fenômeno natural, enquanto coisa? A ação física do homem deve ser compreendida como um ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades, estímulos, níveis de consciência). É como se fizéssemos o homem falar (construímos suas asserções essenciais, suas explicações, suas confidências, levamos a cabo um discurso interior potencial ou real, etc.). (Bakhtin, 1997, p. 341).

E o efeito dessa abordagem é significativo, pois no reconhecimento de se estar implicado no estudo que se realiza, está contida a idéia de que o sujeito produz e também é produto de sua interação com o mundo. Assim, tanto afeta quanto é afetado por seus interlocutores (Amorim, 2004). Dessa forma, não há fundamentos para que se possa pensar uma pesquisa desprovida da visão tanto de seu pesquisador quanto dos sujeitos, da participação efetiva de todos os envolvidos. No dizer de Amorim (2004, p. 16), “Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto”.

Com relação ao tipo de pesquisa, a concepção de pesquisa implicada está contemplada na pesquisa intervenção. Esse tipo de pesquisa apresenta aspectos que se aproximam da pesquisa-ação, descrita por Thiollent (2000) como, por exemplo, o reconhecimento da implicação do pesquisador:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2000, p. 14).

Mas, por outro lado, temos uma diferenciação da pesquisa-ação, quando vemos que a pesquisa-intervenção não pressupõe a resolutividade dos problemas estudados nem resultados antecipadamente planejados.

Passos e Barros (2000), ao contextualizarem a utilização do conceito de pesquisa-intervenção, diferenciando-o de pesquisa-ação, esclarecem que não se trata de eliminar a ação, mas de fomentar novas conexões entre prática/teoria, sujeito/objeto. Para esses autores, a pesquisa-ação requer mudança de comportamento; a pesquisa-intervenção está mais focada nos movimentos, isto é, nos processos de diferenciação.

A abordagem da pesquisa-intervenção vai além de admitir as implicações do pesquisador, já que toda pesquisa pressupõe implicação, mas trata-se de, considerando o lugar do pesquisador enquanto especialista, pensar os riscos advindos desta postura, diante da impossibilidade da neutralidade.

Nessa concepção de pesquisa, ao se focar movimentos, processos, se cria espaço para a singularidade, por meio principalmente da análise das implicações. Então, ao invés de sujeito e objeto, têm-se processos de subjetivação e objetivação, planos nos quais sujeitos/objetos podem se revezar.

Nessa mesma direção, vem se juntar a concepção de pesquisa in(ter)venção na abordagem feita em Axt e Kreutz (2003), que contempla um caráter de inventividade, criatividade. Essa concepção é elástica, dá conta de evidenciar a multiplicidade de movimentos episódicos de experiências vivenciadas numa pesquisa, no caso comentado pelos autores, na disciplina de Psicopedagogia, e na qual foi possível acompanhar os efeitos de in(ter)venção no grupo.

Nesta pesquisa, particularmente, além de desenvolver atividades com os professores, na forma de oficinas, fugindo assim à mera observação, também contribuiu para dar esse caráter de in(ter)venção, no interior dos espaços de discussão criados por esta pesquisadora, para pensar com o grupo a inserção das TICs na escola, o fato de que este grupo criou-se sem imposições, em virtude de:

(1) a proposta de trabalho ter sido apresentada aos professores como um convite (não uma convocação oficial); e

(2) a metodologia de trabalho envolver os interesses dos professores (não consistindo em uma direção previamente determinada).

Além disso, foi dada visibilidade aos conteúdos, às vivências, às experiências, aos sentidos instaurados, à medida que as narrativas dos professores iam sendo escolhidas para a análise.

A pesquisa in(ter)venção pode catalisar uma apropriação que deixe entrever os aspectos relacionados a esse quadro circunstancial referente às TICs e, assim, criar as condições de possibilidade para estudar a produção de sentidos instaurada a partir das discussões no espaço coletivo, tanto nas reuniões como nos ambientes telemáticos, e registradas nas narrativas. Conforme indicações de Axt e Kreutz (2003), não é mais suficiente apenas “refletir sobre”, é indispensável dar existência a um movimento e esse movimento pode ser criado na construção coletiva, nesse espaço social desta escola, com estes professores.

Nesta pesquisa, não se tratou somente da observação, mas da ação efetiva, da in(ter)venção. Além de terem sido propostos aos professores diversas atividades visando dinamizar o uso do laboratório de informática, como o intercâmbio com professores baianos, o desenvolvimento de atividades com o uso das TICs, a leitura de textos didáticos, houve também um cuidado no tocante à criação de condições favoráveis ao incremento de conexões dialógicas com os interlocutores do grupo, com os autores teóricos, com textos de referência, com alunos, com colegas na escola. O instrumento de conexões dialógicas mediada para produção de enunciados, em narrativas orais, ou seja, os depoimentos, as conversas no grupo, e as narrativas escritas, que foram os comentários redigidos, trouxeram consigo a formação de movimentos ou processos de diferenciação crescentes no que se refere à produção de sentidos e de iniciativas de produção concreta de ações.

Para alcançar o propósito de estudar que sentidos poderiam ser produzidos em uma discussão coletiva sobre o uso do computador com o grupo de professores

do CEBRB, pareceu que, apenas promover um curso de informática educacional, não possibilitaria uma dimensão própria ao objetivo. Eu já havia participado de projetos desse tipo e não acreditava na sua eficácia. Por outro lado, também já havia participado de projeto da Secretaria de Educação que, apesar de suas boas intenções, não havia tido resultado considerável em termos de utilização, pelos professores, das tecnologias digitais.

Portanto, optei por uma abordagem que buscasse a capacitação para utilização pedagógica do computador, mas fazendo com que o laboratório de informática funcionasse também como um espaço de expressão para os professores, para o exercício polifônico de produção de sentidos.

Deste modo, eu esperava conhecer mais a respeito do que os professores pensavam sobre o uso das TICs nas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, quem sabe, fazer com que se familiarizassem com esta prática.

Além disso, para atingir o objetivo, não seria interessante limitar-me apenas a oferecer atividades para que os professores se apropriassem do uso das tecnologias de informação e comunicação. Isto significaria adotar uma concepção tecnicista de ensino/aprendizagem e que poderia ser simplesmente reproduzida pelos professores em sala de aula, em prejuízo de uma ação formadora dialógica, mais condizente com o que se espera das ciências humanas, conforme o que diz Bakhtin. Assim, optei por uma proposta de trabalho que procurasse incentivar interações dialógicas e que tentasse enxergar quais possibilidades poderiam vir a ser criadas nas interações do grupo.

Em se tratando da perspectiva dialógica de Bakhtin, existe a necessidade de considerar o contexto no qual as enunciações foram produzidas, ao longo das interações entre os sujeitos participantes. Assim sendo, a apresentação do ambiente e as características desses sujeitos que vivenciaram a problemática, bem como as atividades desenvolvidas, será informada na seção a seguir.

2.3.1 Espaço

O CEBRB¹³ é uma escola pública estadual de grande porte, atende 2.400 alunos e tem um quadro de 120 professores, sendo que a maioria trabalha dois expedientes. A estrutura é dividida em três pavimentos e está localizada no centro da cidade. Dispõe de boa arquitetura, com vários ambientes como anfiteatro, sala de vídeo, sala de música equipada com instrumentos, Rádio Comunitária, quadra de esportes, laboratórios de física-química, biologia e três laboratórios de informática, que se localizam no subsolo do prédio.

Há disponível nesta escola os equipamentos multimídia como: cinquenta computadores divididos nos três laboratórios, vídeo-projetor, DVD, videocassete, microscópio, *Internet* via rede local, além de conta de e-mail no servidor do Estado e espaço no provedor oficial do Governo.

¹³ Para conhecer um pouco mais desta escola, acesse o site www.ac.gov.br/cebrb

A Fig. 2, abaixo, apresenta foto do CEBRB.



Figura 2: O CEBRB: Colégio Estadual Barão do Rio Branco

O CEBRB foi a escola escolhida para desenvolver a presente pesquisa por dois motivos: o primeiro, por referir-se ao meu envolvimento com a escola; e, segundo, por atender à indicação da Secretaria Estadual de Educação, que realizou nessa escola completa reestruturação dos espaços físicos, e também porque estava investindo na capacitação dos professores, incentivando o melhor aproveitamento pedagógico dos recursos digitais disponibilizados para esta escola.

2.3.2 Sujeitos

A formação do grupo de professores se deu a partir de um convite para integrar as oficinas de informática/internet e, portanto, com a adesão de voluntários, considerando-se que seria contraproducente a imposição da participação.

Este grupo de professores ocupava as disciplinas de geografia, história, biologia, química, física, matemática e educação artística. Os professores

demonstraram interesses diferenciados para com as oficinas; enquanto os da área de física e matemática, que já tinham conhecimentos de informática, demonstraram mais interesse pelo intercâmbio com a Bahia, os professores da área de humanas participavam e tinham maior interesse pelas oficinas oferecidas.

A média de idade dos participantes ficava em torno dos 35 (trinta e cinco) anos. Havia 16 (dezesesseis) do sexo feminino e cinco do masculino; deste total, apenas 4 (quatro) trabalhavam apenas um período, enquanto os demais tinham dois vínculos empregatícios; 7 (sete) desses professores nunca haviam participado de cursos de informática e não conheciam a internet; e, 7 (sete) desse grupo, tinham computador em casa.

2.3.3 Atividades desenvolvidas

No primeiro momento, fiz um levantamento, mediante questionário¹⁴ escrito, para identificar professores interessados em fazer cursos de informática. Procurei saber quem tinha conhecimento de informática, sua formação, se já haviam participado de formação continuada, se tinham computador em casa, horário disponível, e que problemas poderiam dificultar a utilização pedagógica do computador. Nesta última questão, em particular, incluí as queixas mais comuns faladas pelos professores: assim, havia alternativas [os professores poderiam assinalar mais de um item] referentes ao material de consumo, à falta de interesse dos alunos, à dispersão com a *Internet*, aos danos nas máquinas, prejuízo dos conteúdos, ao conhecimento de informática dos alunos ser superior aos dos

professores, à inexistência de orientação pedagógica específica na escola. Convém ressaltar, que, neste questionário, havia um item aberto para o professor colocar a alternativa que julgasse ser o problema.

Obtive respostas de 73 (setenta e três) professores da escola, sendo que dos problemas que dificultam a utilização do laboratório de informática, o primeiro deles foi a inexistência de orientação pedagógica específica na escola; o segundo, a falta de material de consumo; e, o terceiro, o conhecimento de informática dos alunos ser superior aos dos professores. Outro dado importante é que a maioria, 53 (cinquenta e três), disse que seu conhecimento de informática era nenhum ou regular; mas apenas 9 (nove) professores manifestaram interesse, naquele momento, em fazer algum curso de capacitação; os demais alegaram falta de tempo.

O segundo momento se referiu às atividades propostas aos professores, as quais aconteceram no período de setembro a dezembro de 2003, após a qualificação deste projeto de pesquisa, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Essas atividades foram desenvolvidas de acordo com a demanda e consistiram não somente em exercitar os recursos tecnológicos nas oficinas, mas também em discutir os problemas referentes à utilização do laboratório de informática da escola e do aparato tecnológico disponível para uso com os alunos, ainda que pouco utilizados.

Na primeira reunião, compareceram 21 (vinte e um) professores dos dois turnos, nenhum do turno noturno, embora esses também tivessem sido convidados.

¹⁴ A intenção de fazer este questionário foi apenas para eu ter uma sondagem inicial, sem pretensão de seguir o rigor metodológico. Informalmente, distribuí aos professores formulários com as questões

Para facilitar a participação dos professores, depois do primeiro encontro, e a pedido deles, foi organizada uma agenda de novos encontros, de acordo com os horários de que dispunham. Assim, as oficinas duravam 100 (cem) minutos e ficaram distribuídas em grupos de 3 (três) ou 4 (quatro) professores; o dia da semana escolhido foi terça-feira, tanto pelos professores da manhã, quanto pelos do tarde. No mês seguinte, os encontros semanais se transformaram em quinzenais porque alguns professores, quando indagados sobre a ausência nos encontros, alegaram que estavam com pouco tempo devido ao volume de trabalho que crescia com a proximidade do final do ano letivo.

No desenrolar dos primeiros encontros, e suspeitando que apenas discutir TICs genericamente não seria suficiente para que o grupo permanecesse interessado, propus uma discussão sobre os problemas concretos que atrapalham as atividades pedagógicas. Então os professores expuseram suas angústias, incertezas e problemas que enfrentam no dia a dia de sala de aula. Essas falas dos professores foram extraídas do diário de campo:

Antigamente o professor bom era aquele que controlava a sala, todo mundo ficava calado, agora isso não é mais possível, está cada vez mais difícil trabalhar em sala de aula.

Falta disciplina (respeito) por parte dos alunos; um bom número de alunos se comporta como se fosse uma escola infantil.

Nossos alunos são analfabetos funcionais, no exame mundial ficamos em último lugar.

e obtive deles um retorno considerável de respostas.

O governo cobra, mas os alunos não querem aprender nada.

Muitas questões foram abordadas pelos professores, mas apareceu, predominantemente, o problema de relacionamento com os alunos e as abordagens dos problemas existentes na escola, referentes à administração.

Naquele momento, a semestralidade¹⁵ foi um dos itens cuja menção era bastante calorosa:

essa semestralidade prejudica o aluno e cria a figura do aluno-balseiro, aquele que fica pendurado, devendo disciplina e pode superlotar as salas, já que a escola é obrigada a oferecer vagas para os alunos que ficam devendo disciplina.

Depois, no intuito de avançar em relação a esses momentos que estavam funcionando como uma espécie de catarse coletiva, busquei organizar a discussão sobre os problemas que incomodavam os professores, em questões, quais sejam:

(1) sobre os maiores problemas que prejudicam o bom rendimento da aprendizagem dos alunos;

(2) o porquê dos alunos estarem desinteressados;

(3) como eles, os professores, pensavam o uso da tecnologia disponível na escola; porque não a usavam; quais metodologias e/ou recursos empregavam para dar aula.

¹⁵ A semestralidade foi uma forma adotada pela escola de dividir o ano letivo em dois semestres: o professor, ao invés de pegar 9 (nove) turmas, fica com esse total dividido em 2 (dois) blocos. Essa opção deu origem a várias mudanças, como na carga horária das disciplinas, horário na escola, dia de folga, dentre outras.

E foi, principalmente, sobre essas últimas questões do item (3) que os professores escreveram as narrativas, seus pontos de vista do que havia sido debatido com os colegas. Esses escritos foram organizados numa pasta que ficava disponível a todos os participantes. Muitos costumavam ler os textos dos colegas, e às vezes faziam comentários sobre o que liam, concordando, discordando. Os textos não precisavam ser assinados para que os participantes pudessem ficar mais livres para expressar sua opinião. Às vezes, os professores levavam para casa sua folha para melhor elaborar o texto.

E com relação às demandas dos professores sobre as TICs, elas se perfilavam nesta ordem de prioridades:

- aprender a pesquisar com as ferramentas de busca;
- salvar em disquete;
- usar e-mail;
- conhecer listas de discussão;
- saber usar o PowerPoint;
- saber como agir quando travasse o micro;
- saber manejar o projetor de multimídia.

Em síntese, as demandas foram as de um conhecimento relacionado à operacionalidade da informática, que lhes dessem condições de usar as TICs com os alunos.

A primeira oficina foi para acessar a internet, cadastrar e-mail no site do *Hotmail*, escrever e enviar mensagens. Eles enviaram mensagens breves e optaram

escolher, como destinatários, os participantes do próprio grupo. Na segunda oficina, aconteceu a pesquisa em ferramentas de busca: mostrei o “google” (www.google.com.br) e o “cadê” (www.cade.com.br). Também foi visto como copiar e colar no *Word* as informações encontradas nos sites. E foi questionado pelos professores o que fazer quando o computador “trava”, “dá pau”, etc. Assim, na oficina seguinte, a terceira, além de navegar na internet também se viu como reiniciar o computador, abrir chamado, noções de como operar com o *Windows Explorer*. Na quarta oficina, o conteúdo estudado foi “listas de discussão”; foi feito cadastro na lista de discussão da escola e realizado envio de mensagens. Os professores eu também acessamos sites educacionais, referentes às diversas disciplinas, como história (<http://www.historianet.com.br/home>); química (<http://www.quimica.com.br/>); matemática (<http://www.somatematica.com.br>); física (<http://fisicanet.terra.com.br>); português (<http://educaterra.terra.com.br/sualingua>); dentre outros. Nas demais oficinas, foram trabalhados os recursos básicos do “PowerPoint”, pois os professores se interessaram em elaborar *slides* para planejar aulas, usando o *datashow*. Os temas que usaram ficaram a critério de cada um: houve quem abordasse conteúdo de sua própria disciplina, houve quem fizesse cada *slide* sobre suas características pessoais, se apresentando aos demais colegas.

A participação na lista de discussão foi criada para discutir problemas referentes à aprendizagem nas áreas das exatas pelos 14 (catorze) professores da escola, cadastrada pelo professor de Física. A lista de discussão não se mostrou de uso intenso¹⁶, nem pelo próprio administrador. No período de novembro de 2002, quando foi criada, até julho de 2004, 75% das 348 (trezentas e quarenta e oito)

mensagens, que circularam na lista, foram enviadas por mim; as demais, o foram por 2 (dois) professores da escola e 1 (uma) professora-multiplicadora do NTE. Embora a participação na lista de discussão tenha sido divulgada e comentada nos encontros com os professores, muitos não se interessaram em fazer sua inscrição. Os participantes do grupo da lista se interessaram em saber como funcionava uma lista de discussão e postaram algumas mensagens, mas apenas 2 (duas) professoras continuaram participando. Atualmente estão cadastrados apenas 5 (cinco) professores da escola, os demais são do NTE, de outras escolas, e desconhecidos que se cadastram para enviar *spam*, totalizando 19 (dezenove) inscritos. Essa lista de discussão foi adotada por um dos professores cadastrados, que se tornou supervisor pedagógico na escola em 2004.

Cada professor que participou até o final das atividades - dos 21 (vinte e um) que compareceram à primeira reunião, 5 (cinco) se interessaram somente pelo intercâmbio com a Bahia, pois já tinham conhecimento de informática; 6 (seis) foram totalmente assíduos, sendo que apenas 1 (um) deles já tinha conhecimento de informática, embora não tivesse participado de nenhum curso; 13 (treze) constaram como participantes até o final, embora não tivessem comparecido a todos os encontros e 3 (três) desistiram: 1 (um), por motivo de saúde, se afastou da escola; os outros 2 (dois), alegaram falta de tempo - recebeu uma pasta catálogo para organizar os textos estudados no período das oficinas. Os textos compreendiam produções dos seguintes autores: Fagundes; Sato; Maçada (1999); Dorneles (2000); Macedo (2000); Hernandez, (2000); Pernigotti et alli, (2003). Os textos por mim distribuídos aos professores abordavam assuntos que surgiam nas discussões, na tentativa de trazer outros pontos de vista para o professor ampliar sua visão dos

¹⁶ E-mail: <clubedaciencia@yahoogrupos.com.br>.

problemas que enfrentavam em sala de aula. Os textos eram fornecidos também àqueles que, embora não participassem do grupo de discussão, manifestavam interesse, solicitando cópia. Devido ao pouco tempo de que dispúnhamos para leitura e discussão desses textos, não foi possível realizar com os professores um estudo com maior aprofundamento teórico.

Além das oficinas de informática/internet, os professores também tiveram a oportunidade de se comunicar durante seis semanas, mediante o uso da ferramenta *forchat*¹⁷, com um grupo de professores da Bahia, discutindo sobre experiências com uso de projetos de aprendizagem, utilização das TICs em sala de aula, dificuldades enfrentadas no dia a dia e temas similares. O objetivo dessa atividade, sua relação com esta pesquisa, foi possibilitar ampliar a participação dos interlocutores de fora da realidade da escola, que também se encontravam envolvidos com a problemática das TICs no fazer pedagógico. No período de tempo em que o *forchat* esteve no ar, realizaram-se, também, além dos acessos assíncronos, dois encontros síncronos, com troca de idéias entre os dois grupos, em tempo real, nas semanas de 41 a 46, de 06 de outubro a 11 de novembro de 2003. Nos anexos constam excertos do que foi publicado pelos professores no ambiente, nesse período.

Foram cadastrados 14 (catorze) professores no *forchat*, sendo que 3 (três) não se apresentaram no ambiente, apesar de terem pedido para ser incluídos no

¹⁷ “O software “*forchat*” 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 autora.” Informação disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/139-TC-D2.htm>>.

grupo; 3 (três) professoras não foram cadastradas, mas participaram em duplas; 2 (duas) professoras participaram de apenas um encontro.

É importante ressaltar que dos professores que manifestaram desejo de participar das oficinas, aqueles mais jovens e com conhecimento de informática se interessaram apenas pelo intercâmbio com a Bahia, esses 5 (cinco) professores se integraram ao grupo pela possibilidade de bater papo com pessoas de outra realidade. Desses 5 (cinco professores), apenas 2 (dois) eram da área de humanas. Essa participação no ambiente virtual *forchat* encontra-se disponível em: <<http://www.lelic.ufrgs.br/elmara/forum/login.htm>>.

Nesse conjunto de atividades realizadas, nos movimentos tecidos para fazer acontecer a pesquisa na escola, enfrentei algumas dificuldades, dentre elas a dificuldade para os professores escreverem suas narrativas. Os depoimentos obtidos demandaram uma interlocução contínua com eles, incentivando-os a se comunicar pela escrita, que não é o hábito da maioria das pessoas.

Na interlocução com os professores, é possível observar que as adversidades sentidas no fazer pedagógico vão muito além de aprender a manejar os recursos tecnológicos digitais, resvalam sobre o próprio sentido do trabalho desenvolvido, passam pelas angústias advindas dos problemas vivenciados cotidianamente, principalmente sobre o relacionamento com os alunos, e desembocam na busca de formas possíveis de práticas pedagógicas a serem concretizadas no contexto em

que vivem esses profissionais da educação, conforme ilustram os comentários a seguir¹⁸ registrados no diário de campo:

Está faltando ouvir o aluno, por que o aluno não quer aprender? Alguma coisa está errada com ele? Até mesmo na escola particular os alunos não querem aprender mais. O problema é com a escola? Vai ter que mudar? Então vamos ter que dar aula no parque, no rio, acabar com a escola, virar Xuxa para chamar a atenção

Na família a TV substitui conversas, relacionamentos, mas na escola ainda há o professor. Os alunos só querem nota, é o pacto da mediocridade, o aluno finge que aprende, o professor finge que ensina. Se percebe que alunos de família bem estruturada, não de grana, mas emocional quer aprender.

Procurei fazer o melhor possível, o retorno foi bom, mas poderia ter sido melhor se não fosse o descomprometimento dos alunos. Enfrentei diversas dificuldades com alunos rebeldes e indisciplinados, onde nós professores ficamos desestimulados, decepcionados e com autoestima lá embaixo.

Busquei procurar pistas na linguagem, com base na teoria de Bakhtin, que vislumbrassem a concepção dos professores acerca das TICs. Ainda, que sentidos estariam sendo produzidos numa discussão coletiva acerca da problemática da utilização das TICs em sala de aula, para tentar encontrar os pontos de maior visibilidade nas próprias narrativas destes profissionais. Assim, extrair, deste projeto de pesquisa, registros que pudessem me fornecer os parâmetros para a análise desejada e proposta.

O conteúdo resultante desta pesquisa advém das seguintes fontes:

¹⁸ Esses comentários foram reproduzidos aqui como foram enunciados.

- (1) do meu diário de campo, redigido no primeiro e no segundo semestre de 2003, referente aos meus contatos na escola, bem como às atividades desenvolvidas com o grupo de professores no decurso dos meses de setembro a dezembro de 2003;
- (2) dos encontros síncronos e assíncronos no *forchat* com professores da Bahia;
- (3) de 8 (oito) oficinas e 40 (quarenta) narrativas produzidas pelos participantes, sendo que 13 (treze) narrativas são referentes ao uso das TICs.

Objetivando delimitar o material para análise, fiz uma opção, priorizando as narrativas dos professores como o meu foco de análise, por considerar, de acordo com Gauthier (2004), que somente o próprio sujeito enunciativo pode falar por si, tão somente ele é dono de suas identidades, reconhecidas na atualidade como plurais, conflituosas e até provisórias.

2.4 Análise dos dados

Na busca de responder às indagações que motivaram esse estudo e a partir de Axt (2000), considerando que o aspecto dialógico funciona como um importante operador nos processos de produção de sentido no âmbito das relações entre texto/obra ou intertextualidade e com o intuito de acompanhar a produção de sentidos nas enunciações presentes nessas narrativas dos professores, estabeleci relações entre essas narrativas, enquanto enunciados (textos), com os conceitos bakhtinianos de enunciação, polifonia, exotopia e produção de sentido. Ao assim

proceder, busquei compreender, na análise dos dados, os sentidos instaurados a partir dos movimentos criados na experiência.

2.4.1 Enunciação

enunciação é tida como um dos conceitos fundamentais na concepção de linguagem de Bakhtin, e deve-se isso à assunção da linguagem numa perspectiva histórica, cultural e social, que insere, para fins de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos envolvidos nesse processo.

A concepção bakhtiniana de enunciação, como sendo o produto da interação de dois sujeitos socialmente organizados, consubstancia a radicalidade da consideração da linguagem em sua dimensão social. Isso implica levar em conta a indispensabilidade do contexto social, reconhecendo que a linguagem é muito mais que um processo físico-fisiológico-psíquico, que requer o meio social organizado para acontecer:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1995, p. 123).

Para Bakhtin, ao levar em consideração as explicações da lingüística de então a determinadas questões, por meio de conceitos abstratos, os quais não davam conta do fenômeno da linguagem. Assim, Bakhtin se colocava contrário, ao mesmo tempo, às duas vertentes vigentes e com mais visibilidade na época: a do subjetivismo idealista, que estaria defendendo a normatização da língua; e a do

objetivismo abstrato, que estaria tratando a linguagem como um sistema abstrato de formas. Propôs, o autor, uma terceira possibilidade de tratar o fenômeno da linguagem: a “translingüística” ou “metalingüística” que teria como questão central de estudo a enunciação na interação verbal.

O “subjativismo idealista” de acordo com Bakhtin, trabalhava com uma visão individualizada da fala, ignorando aspectos importantes como o contexto político, ideológico, social que estão nela implicados. Nessa perspectiva, essa vertente secundarizando o contextual, tornava-se limitante, pois ao considerar a fala ser apenas resultante de arbítrio pessoal, incorreria em equívoco, uma vez que ela não poderia ser explicada somente a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante, por considerar a enunciação de natureza social.

Já o “objetivismo abstrato”, segundo Bakhtin, considerava apenas aspectos lingüísticos como a fonética, o léxico e a gramática, que conservam sempre a mesma formatação, adquirindo ares de normatização, deixando de lado o contexto real. Teria em sua base resquícios da filologia. Na dimensão bakhtiniana, a vertente do objetivismo abstrato teria por assunção separar a fala (aspecto individual) da língua (aspecto social). E isso faria da língua um objeto externamente tratado pela lingüística, corporificando-se em um sistema de normas que independeria do ato individual do sujeito.

Tanto o “subjativismo idealista” quanto o “objetivismo abstrato” estariam longe de explicar a real existência da língua que, para Bakhtin, se comporia na interação verbal efetivada por meio das enunciações.

Apenas um locutor pode emitir juízo de valor acerca da realidade, mediante um enunciado concreto: “As palavras não são de ninguém e não comportam juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes ou até mesmo contrários” Bakhtin (1997, p. 309).

Para compreender o estilo do enunciado é preciso considerar as ressonâncias dialógicas que fazem parte de sua composição na enunciação, pois, segundo a concepção bakhtiniana, o meu pensamento nasce e se forma em interação com o pensamento dos meus interlocutores.

Na concepção bakhtiniana, nos entremeios discursivos, não se trocam palavras, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” Bakhtin (1995, p.95). A partir do momento em que acontece a produção de sentido, que requer a presença do outro, temos também os enunciados. E tanto o ouvinte quanto o falante são ativos, pois quando o ouvinte entende o discurso, sua postura é responsiva, seja concordando ou discordando.

Para clarificar a natureza do enunciado, marcada por produção de sentido, cujo produto verbal concreto será o enunciado, Bakhtin toma como parâmetros comparativos unidades lingüísticas: ora palavra/sentença, ora palavra/oração. E esse interesse nesta diferenciação mostra que ele está buscando enfatizar a comunicação verbal no contexto social entre sujeitos de linguagem. O enfoque no enunciado ressalta a sua importância na comunicação discursiva, como propõe Todorov (apud Freitas, 1996), que defende ser a distinção entre enunciados e

palavra/sentença básica para Bakhtin o fato de que os enunciados se relacionam com a realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos. Distingue os enunciados, inicialmente, de palavra/sentença, pois se tratam tão somente de entidades lingüísticas. Ou seja, as particularidades do enunciado, para Bakhtin, o diferenciam inteiramente das unidades da língua, referidas pela lingüística tradicional.

O enunciado é individual, reflete a individualidade de quem fala/escreve. É irreproduzível (embora possa ser citado) e está ligado com outro enunciado por uma relação dialógica. Cada enunciado, contudo, não pressupõe unilateralidade; antes, é um elo numa corrente complexa de diferentes enunciados, nos quais se pode entrever vozes próximas ou distantes e, por isso, tem um caráter de inconclusividade:

todo enunciado (...) comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (Bakhtin, 1997, p. 294).

Também dentre as particularidades do enunciado, além do contexto, está o acabamento específico que se traduz na alternância dos sujeitos falantes. De acordo com as várias situações de comunicação, essa alternância dos sujeitos falantes cria fronteiras estritas entre os enunciados nos diversos segmentos da atividade humana. É no diálogo que fica evidenciada essa alternância, com muita clareza, havendo sempre a possibilidade de responder a diferentes vozes. E, para pensar esse fenômeno, Bakhtin traz a noção de “responsabilidade, responsividade”. Esses dois termos são originários do conceito russo *otvetstvennost*, que carrega consigo o duplo sentido de responder e ser responsável. Nessa acepção, o conceito de

responsabilidade implica também o sentido da atitude responsiva ativa e do silêncio. Não existe passividade quando o interlocutor compreende um discurso, assim, se materializando a responsividade na resposta. Também há que se considerar que mesmo os silêncios não implicam em se ter um interlocutor passivo; ainda que não haja resposta audível, em um intervalo de tempo, pode ser que a resposta aconteça através de uma ação, como quando se atende a uma ordem, por exemplo. Ou poderia se dizer que há nesse caso uma compreensão “responsiva muda” ou de ação retardada. O que não acontece é a “irresponsividade”, ou falta de resposta em qualquer situação que seja. Até mesmo quando uma pessoa propositadamente faz uso monológico da linguagem, como quando escreve um bilhete suicida, por exemplo, no fundo ela espera uma resposta, já que se trata de uma penúltima palavra que requer, por mais ilógico que possa parecer, uma resposta (Emerson, 2003).

Os direitos do ouvinte são assim reconhecidos e assegurados, porque da mesma forma que o falante tem seus direitos sobre a palavra, igualmente o tem o ouvinte e todos os outros, cuja voz também ressoa na palavra, já que não há palavra que não seja procedente de alguém.

Para a análise das narrativas, devo considerar o contexto dialógico da enunciação. Este contexto vai além dos enunciados e se materializa nas atitudes responsivas ativas dos interlocutores.

Desse modo, ao considerar o critério da alternância, em sentido amplo, estabeleço o seguinte:

1) que a alternância pode se dar entre os interlocutores concretos, no grupo de discussão criado por nós, na escola; e

2) que a alternância pode se dar no interior de uma narrativa de um locutor, sempre que partes das mesmas remetam, diversamente, a um ou outro discurso, atualizando a alteridade polifônica num mesmo texto.

Por se tratar de uma análise de narrativas escritas individualmente pelos participantes, geralmente no final de cada encontro, a alternância considerada será basicamente a prevista no item 2, acima, ou seja, a alternância intradiscursiva.

Para analisar as narrativas selecionadas, foi necessário dividi-las em enunciados. A metodologia de análise desenvolvida com base em Axt (2005), já foi utilizada em estudo anterior, desenvolvido por Souza (2005), em sua dissertação de mestrado.

Os enunciados **(E)** foram analisados a partir de três seqüências:

1 – em enunciados que se referem aos limites, no aspecto negativo do termo, levando à resistência **(R)** (e até ao bloqueio, seguido de desistência).

2 – em enunciados que oscilam entre os aspectos positivo e negativo, levando às brechas, no contexto de sentidos **(RN)**.

3 – em enunciados com caráter de positividade **(P)**, que podem fazer avançar a ação concreta no contexto de realidade do professor.

Considero para esta análise que os vários enunciados presentes nas narrativas formam seqüências. Essas seqüências podem coexistir durante todo o

processo da pesquisa, podendo predominar uma ou outra seqüência, em qualquer momento.

Nas narrativas dos professores, apareceram diversas limitações expressas pelos professores no que se refere ao uso das tecnologias da informação e comunicação na escola. No intuito de analisá-las, agrupei-as em quatro aspectos:

- (a) dificuldade pessoal;
- (b) problema da tecnologia;
- (c) gestão na escola; e
- (d) política de ensino.

Com relação à primeira seqüência, referente às limitações que levam ao bloqueio total (exceto por aqueles que desistiram por falta de tempo), considero que não aconteceu, nesta experiência em estudo, porque desde o começo o trabalho se deu com quem concordou com a proposta. Os professores que manifestaram interesse apenas em participar do bate-papo foi porque já tinham conhecimentos básicos sobre a utilização das TICs, e, assim, não quiseram fazer as oficinas nem participar das discussões. Nesse caso, não poderiam ser analisados como desistentes.

A partir daqui, as narrativas dos professores serão analisadas com base nesta metodologia. Vale ressaltar que os excertos dão conta de mais de um conceito. Entretanto, no intuito de fazer sobressair o caráter distintivo de cada um, optei por analisar os conceitos bakhtinianos, destacados para este estudo, em cada narrativa separadamente. Os excertos narrativos que foram selecionados do conjunto maior

se referem aos enunciados sobre as TICs. Os demais excertos se referem a problemas levantados pelos professores, mas que não têm ligação com a problemática desta pesquisa, embora também sejam relevantes. O restante das narrativas sobre as TICs se encontram no anexo A.

Narrativa 1

(E) 1 O uso do computador nas minhas aulas tem sido de grande proveito, pois consigo com esse recurso dinamizar e ter mais praticidade //

(E) 2 Os alunos costumam ter um interesse muito grande, pois navegar na Internet é possibilitar descobertas infinitas//

(E) 3 No caso do agendamento para que essas aulas possam ser trabalhadas é o maior complicador, no tocante à grande procura por parte dos nobres colegas//

(E) 4 As várias vezes em que pude dispor do uso da Internet, acredito fielmente que o objetivo foi alcançado.

Nas seqüências **(E) 1**, *O uso do computador nas minhas aulas tem sido de grande proveito, pois consigo com esse recurso dinamizar e ter mais praticidade;* **(E) 2**, *Os alunos costumam ter um interesse muito grande, pois navegar na Internet é possibilitar descobertas infinitas;* e **(E)4**, *As várias vezes em que pude dispor do uso da Internet, acredito fielmente que o objetivo foi alcançado*, há um forte caráter de positividade **(P)**, deixando transparecer que o professor percebe boas possibilidades da utilização das TICs na prática pedagógica.

Em **(E) 3**, *No caso do agendamento para que essas aulas possam ser trabalhadas é o maior complicador, no tocante à grande procura por parte dos nobres colegas*, tenho a percepção de que há por parte do professor um certo sentido negativo no enunciado **(RN)**, sendo que este tipo de limitação remete ao aspecto **(c)**, ligado à gestão da escola.

O enunciado que se refere à queixa sobre o gerenciamento do laboratório, pois não há controle adequado de uso do espaço, deixa transparecer que o professor, ao se pronunciar sobre o problema que aflige sua prática, intenciona que esse encontre eco junto à administração escolar, segundo o postulado bakhtiniano de que todo enunciado requer resposta. O enunciado é também caracterizado por dirigir-se a alguém e sem interlocutor não existe enunciado. Assim, o professor deseja obter encaminhamento do problema para assim poder fazer uso do laboratório de informática, sem entraves, já que para ele, conforme dito, nas vezes em que fez uso do mesmo, teve o objetivo alcançado. Esse dirigir-se a alguém implica também que o enunciatador, quando se pronuncia, considera o “auditório”; no caso deste enunciado, pode-se pensar que se trata dos outros docentes que o professor chama de *nobres colegas*, mas principalmente dos responsáveis pela administração do laboratório. Bakhtin (1995, p. 125) diz que “a situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação”.

Narrativa 2

- (E) 1 Como a tecnologia ajuda na minha aula: em uma aula que trata de animais marinhos – no Acre há 5.000 km de distância do mar, a tecnologia traz para bem próximo do aluno observações indiretas, mais reais do que as encontradas nos esquemas de livros didáticos//*
- (E) 2 As fotografias coloridas chamam mais atenção dos alunos – exemplo: foto dos recifes de corais de abrolhos, de tubarões e animações, etc//*
- (E) 3 Observar fotografia do animal em seu habitat dá outra dimensão ao estudo.*

A seqüência a seguir, composta pelos enunciados: **(E) 1**, *Como a tecnologia ajuda na minha aula: em uma aula que trata de animais marinhos – no Acre há 5.000 km de distância do mar, a tecnologia traz para bem próximo do aluno observações indiretas, mais reais do que as encontradas nos esquemas de livros didáticos*; **(E) 2**, *As fotografias coloridas chamam mais atenção dos alunos – exemplo: foto dos recifes de corais de abrolhos, de tubarões e animações, etc*; **(E) 3**, *Observar a fotografia do animal em seu habitat normal dá outra dimensão ao sentido*, presentes nesta narrativa, mostram um caráter de **(P)** positividade, tendo em vista que o professor menciona o potencial da tecnologia, evidenciando que, em determinadas situações, dependendo da forma como está disposta a informação na internet, causa maior ou menor impacto na atenção do aluno.

É de importância considerar que, para melhor compreender o enunciado, tem-se que levar em conta: o *horizonte espacial comum* (nesse caso, pessoas – pesquisadora/professores – que vivem no espaço escolar do CEBRB, no Acre); o *conhecimento comum da situação* (saber das dificuldades pedagógicas de falar sobre algo que está distante da realidade do aluno); e a *avaliação comum* (perceber que embora se esteja bem longe de um recife de corais, por meio da tecnologia se pode ter um conhecimento melhor do objeto em questão). Esses elementos destacados podem encontrar ressonância em Bakhtin quando o autor aborda a necessidade de considerá-los para compreendermos as condições de produção do enunciado e, assim, trazê-los para esta narrativa e obter condições de entendimento das circunstâncias da enunciação do professor.

2.4.2 Polifonia

No conjunto da obra bakhtiniana outro conceito importante é o de polifonia. Esse conceito foi identificado com muita clareza por Bakhtin, no âmbito da literatura, em Dostoievski, o polifonista por excelência. Bakhtin reconhece em Dostoievski o grande polifonista que soube contemplar, no embaralhado de opiniões e de ideologias (das diversas épocas), a natureza inacabada do diálogo que aborda as grandes questões. Emerson (2003) explica que uma das possibilidades positivas do modo de ver polifônico está relacionada à assunção de encargos múltiplos, ou seja, à possibilidade de que várias idéias e ideologias possam ser concebidas lado a lado no interior de um único texto.

Para Bakhtin, o sentido se distribui entre as muitas vozes. E, polifonia, implica em presença de vozes, nem sempre concordantes, podendo ser também discordantes. Há quem considere dialogismo e polifonia como sendo conceitos sinônimos; entretanto, na visão de Brait (1994), o primeiro, relaciona-se com o princípio constituinte da linguagem e, o segundo, com as vozes polêmicas em um discurso.

Neste trabalho, estou pensando polifonia metaforicamente, como uma ópera, não como uma sinfonia, pois embora as vozes dos professores sejam concordantes, por vezes também são discordantes. A polifonia é aqui pensada para reconhecer o enfoque que considere a alteridade na voz do enunciador. O caráter polifônico deste trabalho implica em buscar o sentido que, segundo Bakhtin, está distribuído entre as vozes; neste caso, na alteridade que compõe as vozes dos professores expressas nas narrativas, implicando alternância intradiscursiva.

Narrativa 3

(E) 1 O encontro de hoje foi bom. A gente pode conversar sobre como resolver alguns problemas que atrapalham a aula no laboratório//

(E) 2 A idéia de procurar na própria sala de aula ajuda com os alunos que sabem informática ajudar os que não sabem pode dar certo//

(E) 3 Esses meninos sabem muito mais do que nós sobre tecnologias, eu até hoje não sei mexer no meu videocassete.//

(E) 4 Ainda bem que na escola tem um funcionário que coloca o vídeo e arruma se engancha alguma coisa.//

(E) 5 Eu acho que os funcionários que trabalham no laboratório de informática deviam ajudar a ensinar os alunos.//

(E) 6 Tem muitos deles que são humildes e nunca chegaram perto de um computador e precisam de ajuda.//

(E) 7 Estou gostando de fazer esse curso, deveria vim mais gente, uma pena que dê tão pouca gente.

Os enunciados **(E) 1**, *O encontro de hoje foi bom. A gente pode conversar sobre como resolver alguns problemas que atrapalham a aula no laboratório*; **(E) 2**, *A idéia de procurar na própria sala de aula ajuda com os alunos que sabem informática ajudar os que não sabem pode dar certo*; **(E) 4**, *Ainda bem que na escola tem um funcionário que coloca o vídeo e arruma se engancha alguma coisa*; **(E) 5**, *Eu acho que os funcionários que trabalham no laboratório de informática deviam ajudar a ensinar os alunos*; **(E) 6**, *Tem muitos deles que são humildes e nunca chegaram perto de um computador e precisam de ajuda*; **(E) 7**, *Estou gostando de fazer esse curso, deveria vim mais gente, uma pena que dê tão pouca gente*; evidenciam caráter de **(P)** positividade. O **(E) 3**, *Esses meninos sabem muito mais do que nós sobre tecnologias, eu até hoje não sei mexer no meu videocassete*, dá sinais de negatividade, ligada à limitação de ordem pessoal **(a)**. Mas, ao mesmo tempo em que fala de sua limitação, o professor reconhece que os alunos têm mais desembaraço frente às tecnologias, e isso pode ser um elemento importante nesse contexto, visto que no **(E) 2**, uma das alternativas discutidas é justamente identificar esses alunos que sabem mais para ajudar os que não sabem. Nos enunciados 1 e

2, embora não esteja retratada a fala de outros professores, percebe-se que o professor faz menção ao diálogo nos encontros e às idéias que eles trocam a respeito de possíveis soluções para facilitar a utilização das TICs na escola. Ou seja, as vozes dos demais professores aparecem também.

Essas trocas ocorridas no grupo sobre as dificuldades e o sentido decorrido destas interações vêm ao encontro do que Bakhtin faz saber em sua concepção sobre o sentido, que não se atualiza sozinho, que vem do encontro de dois sentidos, que se revelam em outros sentidos.

Narrativa 4

(E) 1 Eu já fiz curso no NTE,mas faz muito tempo e já me esqueci de quase tudo.//

(E) 2 Na minha casa tem computador, comprei por causa dos meus 3 filhos que precisam para fazer os trabalhos da escola.//

(E) 3 Não uso muito o computador nas minhas aulas porque tenho medo de dar algum problema e eu ficar com cara de tacho na frente dos meus alunos.//

(E) 4 Quando alguém pode ir junto ajudar nos projetos, aí é diferente.//

(E) 5 Teve um dia que eu estava sozinha com os alunos e a borracha do computador ficou preta e não apagava nada, só sujava a tela, foi horrível, ninguém sabia ajeitar de novo. Foi um sufoco.//

(E) 6 Com essas aulas de informática agora vai ficar mais fácil para a gente levar os alunos.//

(E) 7 É bom também porque a gente conversa também e cada um tem uma idéia que pode ajudar. No corre-corre da rotina não dá nem para a gente conversar com os colegas.//

(E) 8 Quando eu aprender mais pretendo levar os alunos. Eles adoram aula com Internet.

Esta nova seqüência de enunciados: **(E) 1**, *Eu já fiz curso no NTE,mas faz muito tempo e já me esqueci de quase tudo*; **(E) 3** *Não uso muito o computador nas minhas aulas porque tenho medo de dar algum problema e eu ficar com cara de tacho na frente dos meus alunos*; e **(E) 5** *Teve um dia que eu estava sozinha com os alunos e a borracha do computador ficou preta e não apagava nada, só sujava a tela, foi horrível, ninguém sabia ajeitar de novo. Foi um sufoco*; dão sinais que

oscilam entre o caráter de positividade e negatividade **(RN)**, no aspecto de limitação pessoal **(a)**.

O **(E) 2**, *Na minha casa tem computador, comprei por causa dos meus 3 filhos que precisam para fazer os trabalhos da escola;* o **(E) 4**, *Quando alguém pode ir junto ajudar nos projetos, aí é diferente;* o **(E) 6**, *Com essas aulas de informática agora vai ficar mais fácil para a gente levar os alunos;* o **(E) 7**, *É bom também porque a gente conversa também e cada um tem uma idéia que pode ajudar. No corre-corre da rotina não dá nem para a gente conversar com os colegas;* e o **(E) 8**, *Quando eu aprender mais pretendo levar os alunos. Eles adoram aula com internet;* formam uma seqüência de enunciados que apresentam um caráter de positividade **(P)**. No **(E) 7**, a professora comenta as interações com os colegas e das idéias que trocam, o que deixa mais uma vez entrever o perpassamento polifônico do intradiscurso, agregando as vozes do grupo no contexto de discussão concreto, criado na escola. O **(E) 7** faz referência à voz dos outros professores com os quais estabeleciam interlocução nos encontros do grupo. Dessas interlocuções, surgem sentidos outros, renovados. É nesse contexto que temos a polifonia transversalizando a produção de sentidos. No **(E) 8**, a professora, mostra que foi afetada pelo movimento vivido no grupo, e faz planos para utilização das TICs com os alunos; isso nos remete à responsividade/responsibilidade, um conceito que propõe que o participante de um diálogo, que compreende a significação de um discurso, assuma atitude *responsiva ativa*, seja concordando ou discordando, seja completando ou ainda preparando uma resposta, sendo por isso (re) elaborado permanentemente durante o momento da interlocução. Toda essa compreensão contém respostas e, neste caso, a resposta da professora é a de se pronunciar positivamente, também na perspectiva da intenção de uma ação concreta.

2.4.3 Exotopia

Nas interações dialógicas com o outro, temos possibilidade de ter acesso a perspectivas que nos seriam impossíveis, pela posição que ocupamos, pois o outro, da posição em que está, tem um excedente de visão, da mesma forma que nós/eu em relação a ele/outro. Tomando nosso corpo como exemplo, o outro consegue ver partes do mesmo e tudo o que está em nossas costas e que é invisível a nós.

Essa visão a mais em relação a nós faz a diferença. Faz acontecer uma complementaridade de percepções fundamentais. “Sou o super homem do outro assim como ele o é de mim” e isso configura a *exotopia*, para Bakhtin, posição única que se coloca fora do outro. É uma outra consciência sobre a consciência, pois “o sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente (Bakhtin, 1997, p. 386)”.

Fazer uso da exotopia significa nos permitir tirar proveito da possibilidade de situar-nos num lugar em que se é o único a poder ocupá-lo fora do outro. Estabelecer esse distanciamento é fundamental para que se tenha a condição de perceber determinados elementos que apenas com esse “excedente de visão” são possíveis de verificar.

No intuito de introduzir o enfoque bakhtiniano nas atividades que desenvolvi com os professores, busquei incentivar as trocas, o diálogo, para que o conhecimento fosse construído na e pela relação entre os interlocutores, agregando valor às experiências e reconstruindo novas ações, a partir das interações uns com os outros, num efetivo encontro dialógico-cooperativo entre as vozes. Tal encontro

do um com o outro e no outro, cria condições de possibilidade para construir saberes, pensar a introdução da tecnologia na prática de sala de aula, possibilitar mudanças, desde uma visão exterior de exotopia. Não foi outra a motivação que deu à solicitação de narrativas aos participantes do grupo de discussão, ao final de cada encontro, sem que precisassem assinar os textos.

Interessa-me, como pesquisadora, os movimentos desenhados nessa tecitura, o conjunto de fios que se cruzam nesse engendrado jogo discursivo, sendo que é a posição *exotópica* de um que lhe dá o privilégio de visualizar determinados aspectos que são imperceptíveis ao outro que com ele dialoga. Mas, ao mesmo tempo em que participa desta posição, espaço comum ao grupo, interagindo e sabendo que sua posição (podendo ser a de pesquisadora) interfere de alguma forma no ambiente, na perspectiva dos que dialogam com ele, cada professor participante procura acompanhar o que acontece sem ignorar que também é afetado pelos mesmos aspectos.

Narrativa 5

(E) 1 Os recursos tecnológicos são de fundamental importância para a escola, pois nessa sociedade atual, //

(E) 2 tanto a escola como a aula em si precisa se mostrar atraente para o aluno, //

(E) 3 o acesso à grande biblioteca que é a Internet, a utilização de imagens e recursos como o retroprojeter e o vídeo (DVD ou VHS) podem tornar a aula muito mais dinâmica e também expandir a visão do aluno em relação às opções de leitura e visual. //

(E) 4 Mas, o recurso tecnológico não pode ser visto como a salvação da escola, e sua utilização excessiva pode tornar a aula chata e enfadonha. //

(E) 5 Nada substitui o professor, e os recursos tecnológicos estão aí para auxiliá-lo, não para substituí-lo. É importante que isto esteja claro tanto para a escola, à equipe pedagógica e para o próprio professor, //

(E) 6 pois, às vezes tais recursos tecnológicos não são assimilados pelos alunos, obrigando o professor a procurar outros métodos //

(E) 7 e fundamentalmente o melhor método é o professor bem preparado para dar aulas.

Os enunciados **(E) 1** *Os recursos tecnológicos são de fundamental importância para a escola, pois nessa sociedade atual;* **(E) 2**, *tanto a escola como a aula em si precisa se mostrar atraente para o aluno;* **(E) 3**, *o acesso à grande biblioteca que é a Internet, a utilização de imagens e recursos como o retroprojetor e o vídeo (DVD ou VHS) podem tornar a aula muito mais dinâmica e também expandir a visão do aluno em relação às opções de leitura e visual;* **(E) 5**, *Nada substitui o professor, e os recursos tecnológicos estão aí para auxiliá-lo, não para substituí-lo. É importante que isto esteja claro tanto para a escola, à equipe pedagógica e para o próprio professor;* e **(E) 7**, *e fundamentalmente o melhor método é o professor bem preparado para dar aulas,* evidenciam caráter de positividade **(P)**. Já o **(E) 4**, *Mas, o recurso tecnológico não pode ser visto como a salvação da escola, e sua utilização excessiva pode tornar a aula chata e enfadonha;* e o **(E) 6**, *pois às vezes tais recursos tecnológicos não são assimilados pelos alunos, obrigando o professor a procurar outros métodos,* mostram uma tendência de movimento entre o tom negativo e positivo **(RN)**, sendo que o **(E) 4**, liga-se às limitações **(a)** e **(b)**, e, o **(E) 6**, à **(a)**, quando o professor deixa claro que a tecnologia não pode ser vista como panacéia nem privilegiar excessivamente seu uso, pois pode vir a tornar-se não mais atraente, mas sim atrapalhar as aulas.

No **(E) 2**, o professor aborda a necessidade de a escola e a aula mostrarem-se atraentes para o aluno. Quando o professor faz uma leitura do contexto de sua própria sala de aula é como se ausentasse dela, adotando atitude de estranhamento. Isso ajuda na análise da situação, pois ao viver o estranhamento, num exercício de exotopia, o professor pode perceber aspectos que antes lhe eram indiferenciados, quando imerso no dia a dia de sala de aula; essa reflexão ajuda na abertura para sendas de outros sentidos. Contudo, observa-se que, mesmo

parecendo individual, este exercício de exotopia sempre se dá como atitude responsiva ativa em contexto dialógico (seja com o grupo de discussão, seja com autores, textos, outros, etc.).

Narrativa 6

(E) 1 O uso da internet: a pesquisa à internet é muito positiva, pois os alunos acham as aulas muito melhor que as das salas de aula //.

(E) 2 O computador é uma das instrumentações que o professor pode utilizar para melhor enriquecer as suas aulas.

Nesta narrativa, o **(E) 1**, *O uso da Internet: a pesquisa à internet é muito positiva, pois os alunos acham as aulas muito melhor que as das salas de aula*; e também o **(E) 2**, *O computador é uma das instrumentações que o professor pode utilizar para melhor enriquecer as suas aulas*, ambos os enunciados mostram características de positividade **(P)**. No primeiro enunciado, fica evidenciada a percepção do professor sobre a produtividade da internet e a boa receptividade dos alunos às aulas com a utilização das TICs. E, no segundo, há a constatação de que o computador tem a possibilidade de tornar melhor as aulas do professor. Nesse segundo enunciado, posso perceber que o professor fala da utilização do computador em sala de aula, fazendo um distanciamento, como se estivesse fora da situação. Essa possibilidade existe e quando a pessoa se afasta de sua própria contingência para ver a si mesmo nela, segundo Sobral (2005, p. 118), há o “construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que há de comum a todos os atos. Essa posição configura a exotopia bakhtiniana”.

NARRATIVA 7

(E) 1 Estudar a história usando os recursos das novas tecnologias é uma forma de enriquecimento do conhecimento, //

(E) 2 porém na minha prática pedagógica posso afirmar que esse uso não depende apenas de se ter um laboratório de informática na escola, mas da forma como usamos ou utilizamos esse recurso.//

(E) 3 Na nossa escola faltou um planejamento com todas as disciplinas em relação ao uso do computador, no sentido de despertar no aluno o gosto pela pesquisa virtual, vem desenvolver neles, a capacidade de perceber o significado das informações que são trazidas pelos meios de comunicação.//

(E) 4 O computador como os outros recursos de comunicação ainda são percebidos apenas como suporte.//

(E) 5 Foram várias as dificuldades na minha prática como: o pouco conhecimento dos alunos em relação ao uso do computador, pois na nossa realidade, a maioria dos alunos nunca tiveram um contato com essa "máquina". //

(E) 6 A forma de organização do conteúdo a ser pesquisado é diferente da tradicional, o que é cobrado pela coordenação.//

(E) 7 Os alunos tem que copiar os assuntos, pois não temos impressora e a maioria tem dificuldades em comprar um disquete, como também tirar as cópias depois.//

(E) 8 Mas, também dentro das dificuldades encontramos pontos positivos como: melhor interação com a turma, liberdade dentro da sala de escolher os temas a serem pesquisados, sair da aula monótona e expositiva, adquirir conhecimentos mais amplos sobre o assunto e atualizado.

O **(E) 1**, *Estudar a história usando os recursos das novas tecnologias é uma forma de enriquecimento do conhecimento;* e o **(E) 8** *Mas, também dentro das dificuldades encontramos pontos positivos como: melhor interação com a turma, liberdade dentro da sala de escolher os temas a serem pesquisados, sair da aula monótona e expositiva, adquirir conhecimentos mais amplos sobre o assunto e atualizado,* apresentam caráter de positividade **(P)**. O **(E)2**, *Porém na minha prática pedagógica posso afirmar que esse uso não depende apenas de se ter um laboratório de informática na escola, mas da forma como usamos ou utilizamos esse recurso;* **(E)3**, *Na nossa escola faltou um planejamento com todas as disciplinas em relação ao uso do computador, no sentido de despertar no aluno o gosto pela pesquisa virtual, vem desenvolver neles, a capacidade de perceber o significado das*

informações que são trazidas pelos meios de comunicação; o (E) 4, O computador como os outros recursos de comunicação ainda são percebidos apenas como suporte; o (E) 5, Foram várias as dificuldades na minha prática como: o pouco conhecimento dos alunos em relação ao uso do computador, pois na nossa realidade, a maioria dos alunos nunca tiveram um contato com essa “máquina”; (E) 6, A forma de organização do conteúdo a ser pesquisado é diferente da tradicional, o que é cobrado pela coordenação; e o (E) 7, Os alunos tem que copiar os assuntos, pois não temos impressora e a maioria tem dificuldades em comprar um disquete, como também tirar as cópias depois, exibem caráter de negatividade (RN), sendo que nos enunciados 2, 4 e 5 a professora deixa entrever aspecto de limitação pessoal (a). Os (E) 3, 6 e 7, que também apresentam carga negativa, estão incluídos na pertinência da questão do gerenciamento da unidade escolar; estes enunciados, posso relacioná-los ao aspecto (c), pois remetem à gestão da escola. Da forma como a professora se pronunciou, ficam expostas as contradições presentes na escola: ao mesmo tempo em que esta incorpora a tecnologia, implicando isso em mudança, não são oferecidas ao professor quaisquer condições para que ocorra essa transformação, uma vez que lhe é exigido cumprir o currículo na forma tradicional.

O posicionamento crítico da professora nos conecta com a assertiva bakhtiniana de que as percepções apreendidas estão sempre carregadas de ideologia¹⁹: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1995, p. 41). Mais adiante, Bakhtin afirma que “a palavra está sempre carregada de um

¹⁹ Ideologia, para Bakhtin, representa o conjunto de idéias correntes em determinado grupo, em determinado tempo. Ou como nos diz Miotelo (2005, p. 171), na concepção bakhtiniana, ideologia, caracteriza-se como a *expressão, a organização, e a regulação das relações histórico-materiais dos homens.*

conteúdo ideológico ou vivencial” (p. 95). A oportunidade criada no grupo de professores de se ter um espaço coletivo de discussão, de se expor os pontos de vista, viabiliza que se coloquem os discursos, que nem sempre é um coro afinado. Em outras palavras, o espaço é também arena no qual se entrecruzam e se degladiam vozes, representando valores contraditórios. E esse embate colabora no processo de produção de sentido.

Narrativa 8

(E) 1 Falta de computador em casa para que se possa realizar um bom trabalho junto com os alunos como: pesquisar o assunto do conteúdo que irá ministrá-lo; disquetes que a escola não oferece aos professores, para que os mesmos pesquisem na escola; //

(E) 2 e a maioria dos alunos carentes que não possuem computadores em casa e sim só na escola, onde o tempo é bem reduzido; //

(E) 3 mais cursos nessa área para capacitar melhor os professores, etc.

Os enunciados **(E) 1**, *Falta de computador em casa para que se possa realizar um bom trabalho junto com os alunos como: pesquisar o assunto do conteúdo que irá ministrá-lo; disquetes que a escola não oferece aos professores, para que os mesmos pesquisem na escola;* **(E) 2**, *e a maioria dos alunos carentes que não possuem computadores em casa e sim só na escola, onde o tempo é bem reduzido*, expõem característica de negatividade (**RN**), com motivo de ordem pessoal (**a**); já o **(E) 3**, *mais cursos nessa área para capacitar melhor os professores, etc.*, apresenta característica de positividade (**P**), na medida em que se há oferta de cursos na área das TICs, estamos contribuindo para que o professor possa obter conhecimento da utilização pedagógica do recurso telemático.

Do lugar de onde fala, o professor mostra que tem uma percepção da situação do não uso das tecnologias, que nada pode ser atribuído a ele próprio, mas a fatores externos: falta de computador em casa (tanto em sua própria casa, quanto

na do aluno; limite de tempo na escola; mais cursos para os professores). Esse discurso também pode ser compreendido como posição exotópica, ou seja, o professor, na reflexão que faz, procura ver globalmente a situação da realidade concreta, muito embora faça isso sem relacionar-se, a si próprio, como elemento que possa agir sobre a possibilidade de usar as TICs em seu trabalho pedagógico; é como se estivesse de fora da situação.

Narrativa 9

(E) 1 Diferença sempre houve, não é acesso ou não acesso às novas tecnologias que pode modificar o ensino.//

(E) 2 Nosso problema é cultural. É o significado do conhecimento para a nossa sociedade o mais importante. O ensino público ainda é um ensino para os pobres. O próprio sistema de ensino é seletivo, basta ver a avaliação. O Sistema é para formar analfabetos funcionais, mão-de-obra barata.//

(E) 3 Mesmo as reformas que aconteceram no sistema de ensino brasileiro, nunca levou em conta nossas discrepâncias sociais, são apenas remendos de acordos com o contexto político internacional.//

(E) 4 O nosso modelo de ensino, com exceção de Paulo Freire é copiado de outras realidades européia e dos Estados Unidos. Não adianta colocar tecnologias apenas como suporte.

O **(E) 1**, *Diferença sempre houve, não é acesso ou não acesso às novas tecnologias que pode modificar o ensino*; o **(E) 2**, *Nosso problema é cultural. É o significado do conhecimento para a nossa sociedade o mais importante. O ensino público ainda é um ensino para os pobres. O próprio sistema de ensino é seletivo, basta ver a avaliação. O Sistema é para formar analfabetos funcionais, mão-de-obra barata*; o **(E) 3**, *Mesmo as reformas que aconteceram no sistema de ensino brasileiro, nunca levou em conta nossas discrepâncias sociais, são apenas remendos de acordos com o contexto político internacional*; e o **(E) 4**, *O nosso modelo de ensino, com exceção de Paulo Freire é copiado de outras realidades*

européia e dos Estados Unidos. Não adianta colocar tecnologias apenas como suporte, apresentam indícios tanto de negatividade, como de positividade **(RN)**.

A professora apresenta seu ponto de vista sobre a introdução das TICs na escola, deixando claro que os problemas educacionais são complexos e têm origem em políticas maiores, até mesmo internacionais e que diante desse quadro as TICs, se forem usadas meramente como suporte, ou seja, um aprendizado técnico apenas, não vão contribuir na resolução do problema. No **(E)** 4, percebemos um vislumbre de favorabilidade no enunciado da professora, na medida em que há uma possibilidade de, em se tratando das TICs, numa perspectiva diferenciada com condições de exeqüibilidade, ser possível sua contribuição na melhoria do ensino, configurando-se uma brecha para a produção de sentido. Esse exercício de dar oportunidade ao professor de situar-se num lugar do estranhamento ajuda na produção de outros sentidos.

3 CONSIDERANDO A INCONCLUSIVIDADE E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A produção de sentidos se dá na e pela relação entre os enunciados e seus enunciadorees, nas trocas dialógicas dos entremeios da comunicação verbal. Assim, não há possibilidade de haver sentido sem haver presença do outro, e isso não se resume tão somente à comunicação face a face, mas diz respeito também aos textos, às épocas entre si, enquanto enunciados, porque todo texto (verbal, plástico, sonoro, gestual, etc) é elaborado tendo em vista a existência de um outro texto, ou já lido, ou a ser produzido por um potencial interlocutor leitor. E toda época é sempre resposta a uma outra época.

O sentido do discurso, para Bakhtin (1997), é condicionado pelo dialogismo. Sentido esse que é definido como:

...elemento de liberdade que traspassa a necessidade. Sou determinado enquanto ser e livre enquanto sentido (sujeito) (...) Na ordem do ser a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas, na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin. (Todorov, apud Bakhtin, 1997, p. 20)

E essa liberdade apenas é praticada quando exercemos a interpretação em situação de debates, embates, construção coletiva que são propícias para desencadear processo de produção de sentido. Nossas palavras estão sempre em função do outro, condicionadas pela enunciação do outro.

Bakhtin (1997, p. 386) também entende o sentido como sendo “resposta a uma pergunta”. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. E, mais adiante nesse texto, afirma:

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto.)

O enunciado, esse conceito-chave bakhtiniano, é marcado pelo seu significado e também pelo sentido. O conteúdo do enunciado reúne palavras/sentenças/orações e, assim, contém significado dicionarizado que funciona como elemento repetível do enunciado. Já o sentido tem característica dinâmica, pois é sensível às circunstâncias em cada momento/contexto, com maior/menor amplitude, obrigando o ouvinte a ter uma audição que seja mais que apenas destrinchar o código: que seja uma escuta, que continuamente faz e refaz relação com o outro com o qual está mantendo a interlocução; e, para isso, precisa adotar para com ele atitude “responsiva ativa” no diálogo, que se renova a cada instante.

As contribuições teóricas de Bakhtin possibilitam, a cada um, buscar uma forma particular de compreender o universo da linguagem; e, daí, retirar pistas que subsidiem na compreensão dos sentidos produzidos, que acontecem a partir dos enunciados. Os sentidos atravessam os enunciados, mas não se cristalizam porque cada encontro de sentido dá vazão a um novo sentido, ou seja, o encontro do meu sentido com o sentido do outro possibilita a criação de novos sentidos.

Na escola em que a pesquisa aconteceu, minha intenção era a de conhecer os sentidos que emergiam do encontro dialógico entre os professores produzindo sentidos outros e, assim, desse encontro de sentidos poder modificar o contexto de uso do laboratório de informática.

De um modo geral, pode-se perceber nos múltiplos sentidos dos enunciados dos professores, considerando que essas narrativas se constituíram em um exercício exotópico, sem deixar de ser dialógico. Construídos no diálogo, a preponderância dos sentidos parece seguir uma tendência em direção à positividade (**P**), na medida em que, além de reconhecerem as possibilidades de utilização pedagógica das TICs, as queixas dos professores se referem a problemas que podem ter resolutividade, não implicando em atitude de bloqueio, de resistência total.

Realizar uma reflexão sobre o caminho que busquei chegar só é possível acontecer agora, após a caminhada feita. Concordo com Amorim (2004, p. 11) quando ela diz que: “Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser”.

Se fosse o caso de começar de novo esta pesquisa, a faria de um outro jeito, mas esse pensamento só me é possível agora, depois de tudo realizado. E, nesse caso, eu buscava utilizar com maior intensidade o ambiente virtual. Dessa forma, teria, além dos dados qualitativos contidos nos enunciados dos professores, que são inegavelmente importantes, um maior número de informações fornecidas pelos mecanismos do ambiente telemático que também disponibiliza dados quantitativos. Esses dados ilustrariam as inserções dos professores, sua sistemática de acessos, entre outras informações possibilitadas por esse ferramental, ampliando a análise proposta pelo meu estudo.

Com relação à escolha do referencial teórico, minha opção por Bakhtin levou em consideração que esse teórico criou, através de seus diversos e dialógicos estudos, conceitos amplos que dão cobertura à diversidade de atividades pensadas na pesquisa, dentre as quais destaco:

- (a) a proposta de trabalho com os professores que se constituiu pela criação dos espaços de discussão, de diálogo;
- (b) a necessidade de consideração pelo contexto;
- (c) a possibilidade de pensar o lugar do pesquisador implicado;
- (d) estudar as falas dos professores.

No percurso da realização desta pesquisa no CEBRB, nos movimentos que aconteceram, as oficinas, o intercâmbio com os professores da Bahia, as discussões, as leituras, o processo de diálogo/reflexão estabelecido pelo grupo extrapolou os limites para os outros ambientes e eventos da escola, onde os sujeitos participantes circulavam como a Sala dos Professores e as reuniões pedagógicas. Ao fazerem comentários acerca das discussões ocorridas nos encontros do grupo, ampliava o número de interlocutores, disseminando as idéias e possibilitando aos demais interlocutores (outros professores) também serem responsivos, ou seja, de também poderem expressar seu posicionamento frente à problemática da utilização das TICs na escola. Tal fato contribuiu para a divulgação do laboratório de informática, os equipamentos digitais nele disponíveis, os procedimentos da escola para agendamento desse espaço, até mesmo o conhecimento, pelos novatos na escola, da localização do espaço destinado aos laboratórios. Devido à repercussão

dessas discussões, alguns professores solicitavam cópia dos textos fornecidos ao grupo, perguntavam sobre a continuidade das oficinas no ano seguinte. Também foi detectado um aumento da ocupação dos laboratórios de informática, comprovado pelo responsável do LIED.

Apesar do meu trabalho como professora multiplicadora e de ser minha função orientar a utilização pedagógica das TICs, meu objetivo principal nesta pesquisa não era fazer os professores utilizarem o laboratório de informática, ainda que fosse uma consequência decorrente do meu trabalho, um objetivo a longo prazo. Durante a pesquisa, meu propósito foi oportunizar aos professores falarem e, destas falas, descobrir o que funcionava como fator limitador, como possibilidade, por onde passavam os sentidos quando os professores expunham seus pontos de vista.

E para chegar a um determinado resultado, foi necessário eu fazer a in(ter)venção: propor aos professores não apenas oficinas para aprender a utilizar os recursos tecnológicos, mas fundamentalmente discutir a problemática referente à incorporação das TICs no fazer pedagógico. E me apropriando da assertiva bakhtiniana de que o sentido emerge como resposta a uma pergunta, fiz a provocação para a escrita das narrativas com uma indagação sobre como os professores pensavam a problemática referente à utilização das TICs no CEBRB.

Após a conclusão da pesquisa, os indícios por mim buscados na fala dos professores, referentes à utilização das TICs na escola, as respostas à pergunta por mim elaborada para descobrir os sentidos instaurados, apareceram e contribuíram para ativar os processos reflexivos sobre essa problemática.

Uma vez traçados os sentidos produzidos nesse percurso, faz-se necessário apresentar quais aspectos prevaleceram nas reflexões dos professores, que vislumbre os sentidos; que caminhos me foram apontados para eu poder apreender sobre os processos de utilização das TICs no fazer pedagógico dos professores, nessa formação em serviço.

Nesta pesquisa in(ter)venção, embora não tenha havido compromisso com generalizações, as pistas identificadas podem servir como reflexão para favorecer os processos de formação oferecidas no NTE, pois conforme meu olhar sobre as contribuições teóricas de Bakhtin, me foi permitido entrever olhares, descobrir sentidos polifônicos nas oportunidades de diálogo criadas nas discussões, espaço dialógico esse que ajuda na revelação de sentidos; sentidos esses que podem quebrar a atitude de indiferenciabilidade e criar um ponto de abertura no contexto da utilização dos laboratórios de informática.

Os movimentos dialógicos criados e implicados nas atividades realizadas significam, portanto, criação/mediação/atualização possíveis de sentido. À medida que os professores participavam de atividades no contexto das tecnologias de informação e comunicação, aprendiam uns com os outros, se faziam ouvir e se posicionavam na escuta, produzindo novos e múltiplos sentidos.

Com relação à problematização dessa pesquisa percebo que os sentidos que emergem dos enunciados de um grupo de professores, referentes à utilização das tecnologias de informação e comunicação na escola, estão ligados a sua prática.

Esses professores apontaram vários entraves que prejudicam sua utilização, expondo também os seus limites pessoais em relação ao uso da tecnologia.

As atividades que aconteceram na escola ajudaram a despertar o interesse para a utilização das tecnologias de informação e comunicação, pois desde então, já aconteceram eventos pedagógicos nos quais as TICs estiveram presentes na discussão, nas vozes dos professores, como o planejamento anual de 2004. A indiferença frente às TICs já não existe, pois elas passaram a fazer parte da pauta pedagógica da escola.

Tendo em vista que esse grupo ora está sensibilizado para continuar com a discussão na escola referente ao uso das TICs, em momento de planejamento coletivo do Projeto Político Pedagógico (atividade em andamento), considero positiva essa mobilização que teve reflexos no movimento do grupo, criado pela pesquisa.

Como análise de resultados provisória, seguindo com a orientação bakhtiniana, acredito que o que deve ser ponderado é que há muitos atravessamentos no “entre” as implementações de políticas educacionais governamentais e a realidade das escolas, na vida cotidiana dos professores. Não há como pensar a utilização dos laboratórios, a utilização das TICs, sem entabular diálogo com o professor. Essa deveria ser uma atitude dialógica indispensável em se tratando da atuação do professor – multiplicador dos NTEs, em direção às escolas, abrindo espaços para o professor começar a falar.

Esse estudo pode trazer uma reflexão analítica da potência de produção coletiva em espaços dialógicos e que enfatizam tanto a interação verbal dialógica quanto o exercício de exotopia. Pode, portanto, contribuir no planejamento da formação continuada de professores. E, dada a complexidade e a dinâmica que se estabelece numa relação dialógica, além de seu caráter inacabável, pode fomentar novos estudos sobre essa problemática, constituindo-se numa necessidade para a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **O Aprender e a Informática, A Arte do Possível na Formação do Professor**. Coleção Informática Para a Mudança na Educação. MEC, 1999.

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Ed. Musa, 2004.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. **Educação e Realidade**. 22(1):57-80 jan.-jun. 1997.

_____. Narrativas Auto-Avaliativas: categorias operativas auto-poiéticas de conhecimento. **Revista das Ciências Humanas**. Número especial informática na educação. Florianópolis: UFSC. 1999.

AXT, Margarete. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em Construção. **Informática e Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, UFRGS, 2000.

_____. Comunidades Virtuais de Aprendizagem. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 111-116, jan/jun.2004.

AXT, M. e KREUTZ, J. R. Sala de Aula em Rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: T.G.FONSECA e P.G.KIST. (orgs). **Cartografias e Devires**. P.Alegre, UFRGS, 2003.

AXT, M. **Micro-agenciamentos de Enunciação Coletiva em Comunidades Virtuais de Aprendizagem**. 2005, (artigo em preparação).

BAKHTIN M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAIT, B. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, D.L. P.; FIORIN, J.L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: _____ (org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2005.

BARROS, D.L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. BARROS, D. L. P.; FIORIN, J.L. (orgs.). São Paulo: Edusp, 1994.

CASTRO, G. Os Apontamentos de Bakhtin: Uma Profusão Temática. In: **Diálogos Com Bakhtin**. FARACO, C. A.; _____; TEZZA, C. (orgs.). Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

CLARK, Katerina & HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

EMERSON, Caryl. **Os 100 Primeiros Anos de Bakhtin**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

FAGUNDES, Léa. Aprendizagem do Futuro: As Inovações Começaram. **Coleção Informática Para a Mudança na Educação**. MEC, 1999.

_____. **O professor deve tornar-se um construtor de inovações**. Disponível em: <<http://www.midiativa.org.br/index.php/educadores/content/view/full/1053>> Acesso em: 22 fev. 2005.

FREITAS, M. T. de A. Bakhtin e a Psicologia. In: **Diálogos Com Bakhtin**. FARACO, C. A.; CASTRO, G.; TEZZA, C. (orgs.). Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Rio de Janeiro, n. 25, p. 127-42, jan.-abr. 2004.

Lévy, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Tecnologias da Inteligência - O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. São Paulo: Editora 34, 1994.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e Intervir. **Psicologia & Sociedade**. V. 16, n. 1. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822004000100008&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 08 mar. 2005.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. **O Enigma da Tecnologia na Formação Docente**. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/209.PDF>> Acesso em: 08 mar. 2005.

MAZZOTTI, A.J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

MERCADO, L. P. Leopoldo (org.) **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões Sobre a Prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. SCHNITMAN, Dora Fried (org.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A.M. de M.R.(orgs.) **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIOTELO, W. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática Educativa**. Campinas: Papirus, 1997.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. **A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade**. Disponível em:
<http://www.geocities.com/siteinstitucional/eduardopassos_reginabenevidesdebarros/construcaodoplanodaclinicatransdisciplinar.htm> Acesso em: jan. 2005.

SOBRAL, A. Ato/Atividade e Evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a Prosa e a Poesia: Bakhtin e o Formalismo Russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TEZZA, Cristóvão. Sobre o Autor e o Herói – Um Roteiro de Leitura. In: FARACO, C. A.; CASTRO, G.; TEZZA, C. (orgs.). **Diálogos Com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

DORNELES, B. V. As Várias Faces do Caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, v. 3, n. 11, p. 24-8, 2000.

HERNANDEZ, F. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, n. 22, ano VI, jul.-ago. 2002.

MACEDO, Lino. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 22, ano VI, p. 10-3, jul.-ago. 2002.

PERNIGOTTI, Joyce M. et al. ***O Portfólio Pode Muito Mais Do Que Uma Prova.***

Disponível em:

<http://cursos.ead.pucrs.br/psi/professores/pagina_joyce/portfolio.html>

Acesso em: 29 jul. 2003.

ANEXO– Narrativas dos professores sobre a utilização das TICs

Narrativa 10

O uso do computador como instrumento educacional em muitos casos é problemático, pois muitas vezes perdemos muito tempo ensinando como usar um computador, tendo em vista que alguns alunos nem sabem ligar um computador. E ainda a falta de softwares adequados é outro grande problema. No entanto, o mesmo traz alguns benefícios, tais como a facilidade, digo, a gama de conhecimento disponível ao aluno, o fato de ser algo novo a ser explorado torna a aula mais dinâmica (tirando os problemas mencionados anteriormente). De um modo geral o computador deveria ser uma ótima ferramenta para os professores. Devemos encontrar uma maneira de resolver os problemas ocasionados pela falta de prática/conhecimento dos alunos no que diz respeito à informática.

Narrativa 11

As aulas na Internet não são proveitosas para mim, além de serem estressantes, já que os alunos não “obedecem” às orientações passadas em sala de aula anteriormente, geralmente os sites visitados são outros que não fazem parte da aula. Além disso, os computadores estão organizados de forma que não permite ao professor visualizar todas as telas durante a pesquisa. Resultado da aula planejada com antecedência: a pesquisa realizada não teve o resultado esperado, perdeu-se hora-aula, o professor se cansou porque ficou andando de uma sala para outra e no final está super estressado, pois sua aula não teve o resultado esperado. Sugestão para resolução do problema mencionado: quebrar a parede que liga a sala de Multimeios e o Laboratório de informática II, transferindo o laboratório de informática II para a sala de Multimeios e vice-versa.

Narrativa 12

Eu gosto de computador, Internet, mas só agora estou podendo fazer o curso porque o horário é melhor, mais curto. Ainda não tinha feito porque trabalho dois expedientes e falta tempo porque também tenho um netinho que me consome, mas eu adoro. Pretendo aprender a mexer no datashow para dar umas aulas mais atraente. Minha área é biologia e tem um mundo de coisa na Internet, até figura com efeito tem, alguns fenômenos ficará mais fácil de explicar aos alunos. Mas, tenho uma reclamação a fazer: como é que querem que caiba 40,50 alunos numa sala arrumada com 15 computadores? Não dá para a gente controlar bem os alunos para não entrar em site pornô porque do jeito que as mesas estão arrumadas não tem jeito. Deveria ser pelo menos em forma de U, então o professor ia ver todas as telas. Outra coisa bem chata é ter que por a senha em todos os computadores. Não tem perna que agüente ficar indo em tudo que é mesa. Haja paciência e preparo físico.

Narrativa 13

Possuo conhecimentos básicos de utilização das tecnologias oferecidas pela escola como computador, TV, áudio e vídeo, já fiz cursos para uso do computador e da Internet como ferramentas pedagógicas oferecidos pelo NTE, além de outro oferecido para uso das tecnologias na produção de jornais, criação de sites, etc, também voltado para a sala de aula. O Colégio CEBRB, exclusivo para o ensino médio, possui três salas de com mais ou menos 20 computadores, dentre os quais, uns 3 ou 4, em cada sala já com problemas; há ainda, na escola uma sala de vídeo e DVD e uma outra sala de vídeo, retroprojeter, revistas e datashow. Pelo que foi apresentado tenho, portanto, condições de usar tais ferramentas, mas não as uso, não em sua totalidade, faço uso apenas das tecnologias mais simples e acessíveis como som, TV e vídeo. E agora? Perguntem por quê? Então eu respondo. Faltam condições de trabalho, as salas de aula possuem 40 alunos, cada uma delas, enquanto que as salas de computador estão 17 ou menos deles funcionando, então há a proposta de usar 2 ou 3 alunos por computador, mas na sala também não há cadeiras para todos, então temos que sair arrastando cadeiras de uma sala para outra, e perde-se um tempo enorme. Mas, nós podemos usar duas salas, dividir os alunos em dois grupos e ficar correndo de uma sala para outra, no entanto, ainda existem problemas: não há pessoal qualificado para auxiliar nessa “tarefa” e não contamos com a “educação” das “crianças” que, na maioria das vezes, danificam alguma coisa. Portanto, o que seria uma simples aula, torna-se uma “batalha”. Na minha opinião se a SEE oferece as tecnologias, deve oferecer também pessoal qualificado para trabalhar com os professores e salas de aula com “micros” suficientes para os alunos de uma sala – sala com 40 alunos, então, 40 micros. Assim, teríamos as tecnologias usada a contento.