

PROCESSOS AVALIATIVOS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE FORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL-DIALÓGICA

CARIME ROSSI ELIAS
PALOMA DIAS SILVEIRA
JANETE SANDER COSTA
MARGARETE AXT

RESUMO

Este artigo apresenta e discute processos avaliativos utilizados em uma disciplina de especialização, na modalidade de ensino a distância, cujo objetivo era o estudo e a vivência dos conceitos de autor, autoria coletiva, leitor e texto em ambiente virtual de aprendizagem. A metodologia empregada no curso foi a da interação dialógica, de Bakhtin (2003). Com base nessa perspectiva teórica, o presente trabalho examina o acompanhamento do desempenho dos alunos pelos professores ao longo da disciplina, por meio da análise de textos publicados nas ferramentas de discussão da plataforma on-line, e as trocas promovidas entre os próprios estudantes, entre os estudantes e os professores e entre os integrantes da equipe formadora. Conclui-se que esse movimento modifica o processo de ensino e contribui para a manutenção da relação ensino-aprendizagem como foco, ao mesmo tempo metodológico e avaliativo, numa perspectiva dialógica.

PALAVRAS-CHAVE ENSINO A DISTÂNCIA • PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • INTERAÇÃO DIALÓGICA.

RESUMEN

Este artículo presenta y discute procesos evaluativos utilizados en una asignatura de especialización en la modalidad de educación a distancia, cuyo objetivo era el estudio y la vivencia de los conceptos de autor, autoría colectiva, lector y texto en ambiente virtual de aprendizaje. La metodología empleada en el curso fue la interacción dialógica, de Bakhtin (2003). En base a esa perspectiva teórica, el presente trabajo examina el seguimiento del desempeño de los alumnos por los profesores a lo largo de la asignatura por medio del análisis de textos publicados en las herramientas de discusión de la plataforma on-line, y los intercambios promovidos entre los propios estudiantes, entre estos y los profesores y entre los integrantes del equipo formador. Se concluye que este movimiento modifica el proceso de enseñanza y contribuye para mantener el enfoque en la relación enseñanza-aprendizaje de una forma metodológica y evaluativa, desde una perspectiva dialógica.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN A DISTANCIA • PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • INTERACCIÓN DIALÓGICA.

ABSTRACT

This article introduces and discusses evaluative processes used in an academic discipline of specialization, employing distance education, whose objective was to study and experience the concepts of authorship, collective authorship, reader and text in a virtual learning environment. The methodology employed in the course was the dialogic interaction of Bakhtin (2003). Based on this theoretical perspective, this paper examines the follow-up by teachers of students' performance throughout the course, through the analysis of texts published using the discussion tools of the on-line platform as well as exchanges promoted among the students themselves, between the students and teachers and among the members of the training team. It can be concluded that this exchange modifies the teaching process and contributes to the maintenance of the focus on the teaching-learning relationship, at the same time methodological and evaluative, in a dialogic perspective.

KEYWORDS DISTANCE EDUCATION • TEACHING-LEARNING PROCESS • LEARNING EVALUATION • DIALOGIC INTERACTION.

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A avaliação, seus critérios, instrumentos e procedimentos já eram tema educacional de destaque antes que pudéssemos imaginar que a informática e o acesso à *web* produziram novos contextos de ensino-aprendizagem, com a criação de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação. No contexto educacional amplo que abrange esses cursos, a avaliação tem se caracterizado, muitas vezes, por sua função classificatória dos estudantes, assumindo papel disciplinador de comportamentos e controlador de índices de desempenho (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2003).

Na educação a distância (EAD), e mais especificamente nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), esse caráter disciplinador e controlador pode ser até mesmo intensificado, tendo em vista suas características técnicas, sobretudo as possibilidades de visualização e de quantificação mediante diversos tipos de registros, como frequência e periodicidade de ingressos no ambiente, número de acessos a determinado material didático, número de interações e contribuições, etc.

Por outro lado, nossa questão é se é plausível, na EAD, privilegiar outros modos avaliativos, mais processuais, para além do destaque bastante comum dado à avaliação classificadora.

Neste texto, nosso objetivo é, portanto, problematizar o traço classificador ou controlador das ferramentas de registro quali-quantitativas, comumente explorado nas avaliações, e identificar algumas de suas potencialidades em favor dos processos de aprendizagem, no contexto das relações entre professor e estudante. Para isso, discutiremos uma experiência de formação acadêmica em EAD, cuja equipe, ao pautar-se pelo dialogismo (BAKHTIN, 2003), vai em busca das relações de interdependência entre metodologia e avaliação, dando assim continuidade aos estudos publicados por Axt *et al.* (2006), por Axt (2006, 2008) e por Axt (2008).

É importante destacar que, para professores e estudantes, a avaliação pode apresentar funções distintas e desdobrar sentidos diversos. Na ótica do professor, os registros para avaliação podem ser considerados um modo de visibilidade de parte dos processos de aprendizagem do estudante, do que este construiu e dos modos como opera com os conhecimentos. Podem ser fonte também para uma autoavaliação, o que inclui possibilidade de reflexão sobre o ensino, as metodologias e as dinâmicas de aula.

Para o estudante, de igual maneira, os registros que servirão à avaliação podem dar visibilidade ao que aprendeu, auxiliá-lo a perceber temas, conteúdos e discussões que ainda necessitam de estudo e aprofundamento e produzir elementos para compor a autoavaliação do discente.

Mas assim como para o professor, também para o estudante os registros podem ser utilizados apenas como instrumento quantificador abstrato, que converte conhecimento em pontuação: é quando a avaliação pode representar um momento de desistência do aprender, fazendo acreditar na baixa classificação (em forma de nota, conceito ou parecer), que enfatiza uma não aprendizagem, o não alcance dos objetivos dos planos de ensino e, em decorrência, uma incapacidade de construir novos conhecimentos.

Luckesi (2005, p. 66) pontua muito bem:

[...] a avaliação da aprendizagem existe propriamente para

garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observamos bem que estamos falando de qualificação do educando, e não de classificação.

Na EAD, os sentidos que constituem a avaliação dependem, dentre outros elementos, também do contexto (social, cultural, etc.) em que são compreendidos a educação e seu propósito maior, e do modo como esta inflete sobre aquela, que, nessa medida, poderá ser tomada ou como processo que incide sobre os modos de compreender os tópicos em estudo, ou como produto que tem nas ferramentas quantificadoras um alicerce. Segundo Axt (2008), o fato de ter-se instalada uma nova ordem econômica, globalizada, na qual estamos todos imersos, contribuiu para uma proposta concreta de considerar a educação como um bem de consumo, no marco de uma economia de mercado propalada pela Organização Mundial do Comércio (OMC): “Isto é particularmente válido para a Educação a Distância (EAD) no ensino superior” (AXT, 2008, p. 92).

A oposição processo/produto é bastante presente nos debates em avaliação (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), com fortes tendências a designar a avaliação processual como ideal. Porém, a idealização do caráter processual, em detrimento de uma avaliação do produto, não significa uma mudança de paradigmas metodológicos, tampouco das relações professor-estudante: mesmo em casos em que se caracteriza a avaliação como processual, o acompanhamento pode ter como função o controle, representando uma cisão em relação ao objetivo avaliativo explicitado metodologicamente. Avaliações que se pretendem processuais, contínuas, ao longo de uma disciplina, podem acabar viabilizando o estabelecimento de formas de controle, sobretudo pela ênfase na frequência (interpretada então como interesse participativo em debates e nos conteúdos disponíveis) e pela valoração do conjunto quantitativo de sua contribuição ao estudo de cada tópico temático (o que tende a ser lido como dedicação ao estudo). Em suma, para que haja uma avaliação do processo, não basta que o professor acompanhe o desempenho do estudante. A avaliação processual exige, entre seus componentes, uma sistemática

de “devolutivas” ao estudante no decorrer da disciplina, para que ele possa, em qualquer ponto onde se encontre, retomar seu próprio processo de aprendizagem, mantendo, assim, a relação ensino-aprendizagem como foco do processo avaliativo.

Numa avaliação qualitativa, justamente o mais difícil é estabelecer critérios que, ao lado dos dados numéricos, possam contribuir para uma avaliação centralmente comprometida com indicadores qualitativos de caráter processual da relação ensino-aprendizagem, podendo privilegiar processos como os de produção de sentidos entrelaçados à construção de conceitos, no viés de uma política de autoria. Essa é uma função do professor que pretende acompanhar o processo, tendo como foco a relação ensino-aprendizagem e não a participação-presença no ambiente. A estratégia discente utilizada em EAD, por exemplo, de simples acesso aos ambientes sem preocupação com a qualidade de registros, ou mesmo com algum tipo de registro, como ocorre em *chats* de participação simultânea, quando estudantes apenas permanecem *on-line*, pode expressar a compreensão do discente a respeito da lógica quantitativa que sustenta alguns tipos de avaliação.

Outro ponto que tem sido levantado sob maneiras diversas diz respeito aos graus de reconhecimento da implicação do par professor-estudante. Quando assume uma posição externa, tendo em vista garantir objetividade à função de avaliar, o professor na verdade pretende uma neutralidade (inexistente), ignorando sua implicação numa relação que foi também por ele constituída, além de esquecer seu papel ativo junto ao estudante e suas intervenções na dimensão do ensino. Ensino e aprendizagem são complementares entre si e a ênfase numa dimensão somente reduz e torna parcial um processo que é constituído na relação.

AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL-DIALÓGICA

A avaliação escolar implica uma relação participativa de ambos os termos que dela participam, professor e estudantes,

sujeitos em interação. O grau de reconhecimento dessa ligação difere conforme a perspectiva avaliativa. Quanto mais distantes estiverem do estabelecimento de um diálogo e da discussão compartilhada de critérios, menos se reconhecerão os sujeitos da relação como mutuamente implicados no processo de ensino-aprendizagem, aumentando as chances de que a avaliação seja considerada principalmente em sua dimensão de controle.

Enfatizamos uma perspectiva que reconhece a mútua implicação do par professor-estudante, sustentada por uma metodologia interacional de base *dialógica*, que toma a avaliação como um processo contínuo, de responsabilidade compartilhada, com foco na relação ensino-aprendizagem, a fim de efetivamente auxiliar o estudante, mas também o professor, cada um no que diz respeito a seus objetivos específicos.

Ao concordarmos com Fáveri (2004, p. 46), para quem [...] a avaliação se dá, ao mesmo tempo, quando ambos (professores e alunos) fazem coincidir, num mesmo processo escolar, o 'pensar' e o 'fazer', isto é, ensinar aprendendo e aprender ensinando,

introduzimos, no cenário das categorias avaliativas – as quais, por sua vez, se articulam com conceitos como os de avaliação mediadora, diagnóstica, prognóstica, somativa, formativa e emancipatória defendidas por Hadji (2001), Fáveri (2004) e Hoffmann (2003) –, a possibilidade de uma avaliação dita *dialógica*, em consonância com uma base metodológica interacional em ambientes virtuais de aprendizagem e formação.

Neste trabalho, a avaliação dialógica em EAD tem como pressuposto a relação enunciativa entre professores e estudantes, bem como dos estudantes entre si, de modo a promover, no contexto de um compromisso ético de reciprocidade, além de trocas de informações, também e principalmente, a construção conjunta de uma rede de relações lógicas e de sentidos. Tal rede implica que os participantes possam compor conceitos *em diálogo* (o que se poderia considerar um exercício de autoria coletiva), vindo a contribuir para a construção das aprendizagens, nos âmbitos individual e coletivo,

e para uma produção de sentidos num viés autoral, por meio da troca dialógica entre enunciados.

Bakhtin (2003, p. 300) apresenta o enunciado como [...] um elo na cadeia da comunicação discursiva [que] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

Nesse contexto, Costa (2008) pondera que um enunciado, quando em movimento dialógico com outro, numa interação verbal escrita, acontece na alternância de dois ou mais sujeitos, no encontro de sentidos, constituindo-se em mais um elo na complexa cadeia da comunicação. Há, nesse movimento, um querer dizer algo, um motivo para esse dizer, “quando da participação responsável pelo papel assumido, num ritual de interação social, em processo” (COSTA, 2008, p. 91).

No que concerne à relação responsiva (e sempre bivalente) *eu-outro*, ao mesmo tempo responsável e respondível, contida no *enunciado* de Bakhtin (2003, p. 271), Clark e Holquist (1998, p. 102) compreendem que: “Eu torno o outro completo graças aos aditamentos que lhe faço a partir de minha posição, na qual estou ao mesmo tempo dentro e fora da outra pessoa”. Ou seja, nessa relação enunciativa, incide uma movimentação com alta carga interacional-responsiva, sendo dessa perspectiva que podemos operar metodologicamente em ações de avaliação processuais.

PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA INTERACIONAL-DIALÓGICA

A proposta teórico-metodológica, de natureza *interacional-dialógica*, vem sendo elaborada, experimentada e discutida desde 1996 pelo grupo de pesquisa do Lelic.¹ As experimentações foram realizadas em diferentes ambientes virtuais, tais como *ForChat*² e *TelEduc*,³ bem como em diversos níveis, desde a formação continuada de professores em serviço até a pós-graduação.

A partir dos processos avaliativos experimentados na disciplina AC-AVA,⁴ ministrada na especialização em Informática na

1 Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic), sob coordenação da Profª Drª Margarete Axt, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

2 A ferramenta de comunicação a distância *Forchat* foi desenvolvida no Lelic/UFRGS e encontra-se hoje disponível *on-line*, sendo possível alocar salas para interação e comunicação a distância. Disponível em: <<http://lab.lelic.ufrgs.br/forchat/index.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

3 O *TelEduc* é um ambiente de ensino a distância que permite a realização de cursos via internet. Desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação e pelo Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e disponibilizado gratuitamente para fins educacionais. Disponível em: <http://ead.unicap.br/-teleduc/pagina_inicial/index.php?PHPSESSID=t2a2kuilkc3n69hs6m5769fri5>. Acesso em: 27 ago. 2014.

4 Sigla da disciplina “Autoria coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem”, ministrada em edições do Curso de Especialização em Informática na Educação (Espie), realizado pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (Cinted/UFRGS), com apoio do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS).

Educação, buscamos os registros de professores e de estudantes como base para discussão sobre avaliação no presente texto. As análises são realizadas com base nos dados provenientes de duas edições da AC-AVA, nos anos de 2005 e 2007, cada uma com duração de um trimestre acadêmico. A primeira turma era composta por 28 estudantes e a segunda, por 29.

As ferramentas específicas, integrantes do ambiente TelEduc, utilizadas para as interações dedicadas ao estudo dos conceitos e trocas de informação, foram prioritariamente as seguintes: *chat*, fórum, correio e portfólio. Também foi utilizada a ferramenta *Equitext*⁵ para escrita colaborativa de narrativas na *web*.

⁵ Ferramenta de *groupware*, de escrita colaborativa na *web*, criada em 1999 pelo PPGIE/UFRGS.

A disciplina AC-AVA foi ministrada tendo em vista duas questões centrais: (i) como se produz e se vivencia uma situação de autoria coletiva em AVAs?; (ii) como abordagens teóricas, direta ou indiretamente ligadas à questão da autoria, podem contribuir para a reflexão e a produção de conhecimento sobre essas vivências de autoria e autoria coletiva em AVA?

Portanto, mesmo para os estudantes, o objetivo ultrapassava a discussão conceitual dos textos lidos, pois a proposta incluía, para além das discussões teóricas sobre as leituras realizadas, o estabelecimento de relações entre estas, os conhecimentos que os estudantes já traziam de estudos específicos em suas diversas áreas de formação profissional, bem como suas vivências em AVA. No decorrer do curso, havia variados modos de experimentar a produção individual e/ou coletiva, oportunizados por diferentes atividades propostas em consonância com os ambientes e as ferramentas utilizados (ferramentas de escrita individual e coletiva, de escrita coletiva simultânea e não simultânea).

Como marca da proposta *interacional-dialógica* (AXT et al., 2006), um aspecto se coloca em evidência: o da produção de condições de ressonância dialógica, sustentadas na noção de responsividade⁶ entre diferentes dimensões e planos constituídos no interior desses espaços virtuais de interação, abrindo as possibilidades de autoria coletiva. Segundo Axt (2006, p. 261, grifos da autora), a noção de responsividade é

⁶ Em russo, a palavra *otvetstnnost* significa ao mesmo tempo *responsabilidade* e *responsabilidade* (CLARK; HOLQUIST, 1998). A tradução da obra *A estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003) contempla a palavra *responsividade* em seu texto, numa intenção de fusão de ambas as acepções (AXT, 2006, p. 6).

[...] um princípio fundamental da dialogia, sobre o qual ele [Bakhtin] constrói toda a sua arquitetônica. A arquitetônica da responsividade está profundamente implicada, tanto numa estética da *criação* do sentido na linguagem, quanto ainda numa ética do sentido *para o outro*.

Para a autora, Bakhtin institui:

[...] a um só e mesmo tempo: uma *estética da expressividade*, cujo suposto será o de investir um sentido “respond/sável” que implique uma “resposta”, instaurando então uma relação de “responsabilidade” entre o si e o outro; e uma *ética da escuta*, cujo suposto será o de investir em um “cuidado” com o sentido, garantindo-lhe “respons/dibilidade” na ordem das intensidades, fazendo sentido para o corpo, para a vida, para o outro. (AXT, 2006, p. 261, grifos da autora)

O conceito de dialogismo *bakhtiniano* tem sido abordado de diferentes modos por estudiosos como Brait (2007) e Sobral (2007). No entanto, é possível observar que as conceituações dos autores convergem em torno de uma compreensão que subjaz ao conceito de dialogismo, seja este entendido como princípio constitutivo do agir ou das relações humanas, da linguagem, ou como forma específica de composição. As definições de dialogismo remetem à formação de cadeias, numa continuidade responsiva e dialógica, ao entrecruzamento, à mistura: (i) das relações, do agir humano, do elo entre o eu e o outro; (ii) da linguagem, por meio dos elos entre os enunciados; (iii) da composição, por meio dos elos entre as vozes e as perspectivas.

Tratou-se do conceito de autoria como consistindo em posições enunciativas (provisórias) que o sujeito assume quando produz seus enunciados, estabelecendo interações com outros enunciados já proferidos ou ainda por vir e com os quais dialoga num movimento de criação de elos numa cadeia de comunicação, contínua, movente, instauradora de sentidos. Nesse âmbito, os enunciados são irrepitíveis (mesmo que as orações gramaticais sejam as mesmas), são produzidos diferentemente em cada contexto, na medida em que tanto respondem a enunciados anteriores diversos, quanto

encontram, como respostas, ainda outros enunciados não previsíveis.

As atividades propostas na disciplina já mencionada buscaram fomentar a participação dialógica, tornando-a imprescindível para a construção conceitual coletiva e de cada estudante em particular. Além da construção compartilhada das aprendizagens nos espaços coletivos (com ferramentas de escrita individual e coletiva, de escrita coletiva simultânea e não simultânea, como o EquiText e o CMapTools⁷), fazia parte da exigência do curso a produção individual, mas de caráter público, de um *mapa conceitual* e de um *memorial de conceitos*.

⁷ Ferramenta utilizada para a produção de mapas conceituais, de autoria de Cañas e Novak. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

Tanto o mapa quanto o memorial foram considerados suportes (e indicadores) de um processo de construção conceitual na modalidade individual, sem deixar de ser coletiva – já que se encontravam publicados no ambiente virtual, ou seja, acessíveis a todos os alunos da disciplina, que podiam examiná-los, tecer comentários e enviar sugestões –, o que consistiu numa das atividades propostas na disciplina. Desse modo, tais registros, em seu processo de produção, ressoavam as vozes vindas das discussões do grupo, das leituras dos textos, das contribuições dos colegas, mas também expressavam um momento de solidão do autor, no qual ele deveria configurar seu próprio texto com base nas vozes do coletivo.

Os mapas e memoriais (tensionados dialogicamente em sua relação com os ambientes de construção coletiva de conceitos) foram tomados como produções conceituais em processo de contínua singularização, cada qual adotando a forma de diferentes versões de um mesmo texto no fluxo de sua construção, sempre (re)avaliadas pelos professores. Esse modo de condução da avaliação pressupôs a tomada de posição, no âmbito da perspectiva interacional-dialógica, da relação de interdependência entre avaliação e metodologia e do desafio que implica manter o foco no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERACIONAL-DIALÓGICA

Desde a etapa de planejamento, a disciplina AC-AVA foi conduzida por uma equipe, da qual participaram, na primeira

edição, quatro professoras e uma monitora e, na segunda, quatro professoras e duas monitoras.⁸

Embora tenha sido desenvolvida em sua maior parte a distância, a disciplina contou também com dois encontros presenciais, no início e no final do trimestre, com duração de seis horas cada um, totalizando 12 horas presenciais, para uma carga horária formal de 30 horas. As demais 18 horas estavam reservadas a duas atividades: encontros síncronos *on-line*, semanais, de uma hora de duração, em *chat*, contabilizando um total de nove; discussões nos fóruns temáticos, adicionados ao ambiente com intervalos de uma semana por estarem vinculados às leituras dos textos semanais. Um tempo adicional não contabilizado, considerado tempo de estudo individual, foi dedicado às leituras dos textos; às leituras das contribuições dos participantes nos fóruns com vistas a subsidiar as contribuições pessoais; à leitura (e aos comentários) das produções postadas pelos colegas e à elaboração dos próprios mapas e memoriais conceituais.

No primeiro encontro presencial, em ambas as edições, foi entregue e apresentado ao grupo de estudantes o plano da disciplina, que continha, além do cronograma de atividades, as referências bibliográficas dos textos a serem lidos e a base teórico-metodológica de sustentação do curso. Incluíam-se no plano de trabalho os processos avaliativos e os critérios de avaliação com foco na necessária participação do grupo, considerando-se uma proposta *interacional-dialógica*, em que pese ser desenvolvida na modalidade EAD.

A perspectiva *interacional-dialógica* também caracterizou as relações estabelecidas pela equipe de trabalho (professores e monitores): o planejamento de toda a disciplina foi realizado pela equipe e o vínculo foi se intensificando no decorrer do curso, principalmente em razão da proposta coletiva de trabalho e do envolvimento nas atividades apresentadas.

Todas as ações e, sobretudo, a avaliação eram discutidas conjuntamente pela equipe, a distância e em encontros presenciais. Além disso, uma vez por semana, a equipe se reunia em um *chat* para avaliar o andamento da disciplina e discutir, do ponto de vista teórico-conceitual, o texto do próximo encontro síncrono com os estudantes.

⁸ As autoras do presente artigo compunham esta equipe nas duas edições da AC-AVA.

Com o intuito de dar visibilidade ao trabalho coletivo realizado pela equipe, todos os comentários de acompanhamento, em cada um dos memoriais e dos mapas conceituais, bem como os textos redigidos com fins de orientação para atividades futuras ou outros materiais publicados no ambiente, eram sempre assinados em nome da “Equipe da disciplina”. Não havia ilusão quanto à falta de uma pretensa unidade sob essa designação. Estava presente em nossas considerações o entendimento de que os textos produzidos pelo grupo de formadoras traziam consigo o encontro de diversos pontos de vista, convergentes ou divergentes: havia, contudo, um particular esforço em articulá-los, a fim de apoiar os estudantes na construção de seu aprender. Em outras palavras, isso significava também deixar à mostra a constitutividade polissêmica e polifônica de qualquer enunciado, tensionando mesmo aqueles de caráter mais normativo. Pretendíamos que tais evidências pudessem abrir espaço para tomadas de posição quanto às diferentes possibilidades dos sentidos (discussão focal, em pauta na disciplina), como analisa Axt (2006, p. 265):

[...] é que os modos como o si e o outro vêem e falam [...] a “mesma coisa”, sempre são diferentes: sob uma aparente unidade, há uma *multiplicidade* de modos de olhar, instaurando pontos de vista heterogêneos (*hetero* = outro/diferente); e há uma *multiplicidade* de posições enunciativas, potencializando (pelos cruzamentos entre esses heterogêneos) os modos de enunciar; em uma palavra, há multiplicidade de natureza dialógica instaurando processos de produção de sentidos, potencializando processos de criação e de autoria.

Nesse sentido, podemos afirmar que também a equipe formadora, entre si, funcionou com base em uma metodologia *interacional-dialógica*: havia docentes com formação em campos diversificados como Pedagogia, Psicologia, Linguística, assim como atuações profissionais diversas; também as monitoras, ainda que alunas do curso de Pedagogia, tinham formações teóricas diferentes. Portanto, no plano da equipe de coordenação, ressoavam enunciados de lugares teóricos

diferenciados e, nessa perspectiva, as discussões teóricas semanais foram também momentos de aprendizagem para cada uma das formadoras. Momentos de enunciados com autorias individuais das participantes da equipe ocorriam nos *chats* e também nas respostas e questões postadas nos fóruns semanais. No entanto, estes últimos incluíam, além do nome da docente, a referência à “Equipe da disciplina AC-AVA”.

Na primeira versão da disciplina, observamos que os comentários feitos nos memoriais e mapas conceituais, apesar de assinados pela “Equipe da disciplina”, tendiam a ser tomados pelos estudantes como produzidos pela professora que enviava a mensagem, como se houvesse uma busca por uma posição de autoria individualizada. Assim, na segunda versão, foi acordado que as devolutivas seriam feitas pelas monitoras (de seus *e-mails*), o que, de certo modo, dispersou um pouco o lugar de poder do “mestre”, ainda que a tendência de individualização, embora um pouco mais fraca, continuasse a recair sobre a monitora que havia enviado a mensagem. Essas observações foram feitas com base em mensagens individuais que chegavam, quer fosse para as professoras, quer fosse para as monitoras, assim como nos enunciados dos *chats* enviados individualmente.

AS DISCUSSÕES NOS *CHATS* E FÓRUNS

As discussões síncronas nos *chats* ocorreram semanalmente e tratavam de leituras previamente definidas. Algumas vezes, eram também predefinidas questões específicas a serem debatidas, como estratégia para tentar garantir que pontos considerados importantes nos textos fossem examinados pelos estudantes. Todos os *chats* iniciavam com um enunciado assinado ou pela equipe de formação ou por um de seus membros. No entanto, mesmo no último caso, a decisão de envio de questão individual era definida pela equipe,⁹ conforme registrado na mensagem a seguir:¹⁰

(13/08/2007) PRO: Queridos alunos! Bem vindos à nossa discussão! Esperamos que tenham aproveitado este primeiro texto e que possamos produzir bons encontros juntos a partir de agora. Poderíamos hoje iniciar com ques-

⁹ Seguindo princípios de ética na pesquisa, que vetam a identificação de sujeitos, os estudantes estão aqui referidos por duas letras maiúsculas e os professores, por PRO. Os excertos extraídos dos registros mantêm o formato original mesmo quando há incorreções ou erros de digitação.

¹⁰ Texto lido pelos estudantes: ORLANDI, Eni. A polissemia na noção de leitura. In: _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Editora da Unicamp; Cortez, 1998.

tões que acharam interessantes do texto da Orlandi. Uma delas é a legibilidade. O que torna um texto legível? Quem se inspira, com esta ou com outras questões do texto?

Após a realização de cada *chat*, um dos membros da equipe formadora lia os registros e, depois de uma seleção temática, apresentava no ambiente para os estudantes um resumo das discussões do dia, o qual permanecia disponível para consultas na ferramenta “material de apoio”. O resumo, via de regra, consistia em uma organização sistematizada de focos temáticos debatidos no encontro síncrono, via *chat*.

Por exemplo, depois de reler os registros dos participantes acerca de uma discussão temática num dos *chats* semanais, percebemos que diferentes focos temáticos pertinentes às questões abordadas na disciplina haviam sido debatidos. O resumo foi elaborado, neste caso, com sete focos distintos, postados no ambiente em 3 de setembro de 2007 para serem compartilhados:

Queridas(os) alunas(os), na leitura do nosso último *chat*, percebi que muitas questões interessantes foram abordadas e que elas giraram em torno de alguns temas mais ou menos específicos. Resolvi, então, tentar agrupá-las. Penso que este exercício me possibilitou, e pode fazer o mesmo em relação a vocês, observar como nos “enganchamos” mais em algumas temáticas do que em outras, por exemplo. Também é possível ter alguma idéia do que os colegas estão pensando, dos percursos conceituais diferenciados que estão tentando fazer!

[...] Recortei as falas/enunciados pelas temáticas que elas abordavam, tentando agrupá-las. De modo rápido, é possível observar as opiniões contrárias, as concordâncias. Entendo que não somente as respostas são importantes, mas também as perguntas que cada um se coloca e que expõe ao grupo. Portanto, não se trata de selecionar os registros “verdadeiros”, mas de tentar capturar o movimento temático, os nossos percursos naquele momento de exercício coletivo de reflexão [...]. Com carinho, PRO e Equipe da Disciplina AC-AVA.

Transcrevemos a seguir (retirado do *chat* em questão) o registro de um estudante sobre a temática “escrita” em suportes

digitais, selecionado pela professora e publicado em “material de apoio”. Existiu sempre o cuidado de manter a autoria dos enunciados:

(16:50:11) PS fala para Todos: Bem penso que não é somente o meio (eletrônico) que mudou o contexto social tb, uma vez que não são todos incluídos, como mencionei sei que neste ambiente “virtual” existem outras particularidades mas por talvez nunca ter dado importância para isso não consigo enxergá-los..

(17:02:13) AN fala para EB: sim...complexo demais.....e se Bakhtin lesse uma frase de internautas, o que seria que ele ia escrever...porque lá se foi a estética...

Algumas vezes, questionamentos feitos pelos próprios estudantes ou pela equipe formadora, durante os *chats*, eram reelaborados por membros da equipe formadora e (re)publicados nos *fóruns* com o intuito de provocar a continuidade da discussão pelo grupo.

A mensagem a seguir, selecionada por uma docente após um *chat* cuja temática central era o “gênero do discurso”, de acordo com o referencial bakhtiniano,¹¹ mostra que o objetivo não era reproduzir os enunciados do autor no texto previamente lido pelos estudantes, mas, a partir dele, estabelecer relações, neste caso, com as formas de diálogos em *chats*:

(18/09/2007) PRO: A JU também deu um depoimento interessante dizendo que quando participou de um *chat* pela primeira vez foi “muito engraçado (pra não dizer ridículo), o jeito que eu me comunicava. Muito formal.” Este depoimento também significa que existe um “jeito” de se comunicar em um *Chat*? O que pensam sobre esta questão?

Os fóruns temáticos semanais eram mantidos pelas mensagens postadas por estudantes e pela equipe formadora, conforme exemplo no fórum temático “Cronotopo e exotopia”:¹²

(17/10/2007, 13:55:16) LE: “a sensação de sairmos de um lugar (sem realmente sairmos) pode ser comparada a de estarmos “viajando” na internet... no equitext também, vai

11 Texto lido pelos estudantes: BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

12 Texto lido pelos estudantes: AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

dizer que ao ler a história a gente não dá uma viajada no contexto da história, imaginando o diálogo dos personagens... é incrível...”.

PRO: (21/10/2007, 10:30:47): “Boa questão, (nome da aluna), concordo contigo, quando lemos um livro, quando participamos do equitext, nos reportamos, por alguns momentos, a outros lugares e tempos. Quanto à questão dos *chats*, por exemplo, conversamos com pessoas sem que nosso corpo saia do lugar! Qual o espaço do diálogo, então? onde ele ocorre? em um mesmo tempo cronológico real, as pessoas se comunicam, sem, no entanto, estarem no mesmo espaço...”.

Na segunda versão da disciplina, ministrada ao longo de três meses, foram criados dez fóruns temáticos, totalizando, entre estudantes e equipe formadora, cerca de 630 mensagens.

MAPAS E MEMORIAIS CONCEITUAIS

A atividade de construção dos mapas e memoriais conceituais ocorreu desde o início da disciplina até seu término, mediante um processo de contínua elaboração e reelaboração. Cada estudante foi formulando suas ideias conceituais e configurando sua rede de conceitos em relação uns com os outros, a partir do que considerasse mais significativo dentro do universo temático da disciplina. Desse *continuum* textual (publicado e disponível nos portfólios individuais para visitas com comentários e sugestões pelos demais participantes), três versões foram elaboradas. As versões dos memoriais e dos mapas, avaliadas e comentadas por, no mínimo, duas participantes da equipe formadora, eram devolvidas a cada estudante para que este pudesse trocar ideias com a equipe (e também com os colegas) e dar continuidade a seu trabalho, com vistas a um aprofundamento teórico-conceitual articulado com as temáticas específicas de cada texto/memorial.

A primeira versão dos mapas e dos memoriais conceituais foi elaborada pelos estudantes após o quinto encontro síncrono a distância,¹³ pois até aquele momento já haviam

13 Trata-se aqui da segunda edição da disciplina.

sido realizadas leituras e discussões conceituais em *chats* e em fóruns. Ressaltamos que, a cada encontro em *chat*, cuja discussão envolvia uma leitura prevista no cronograma, seguia-se a abertura de um fórum temático de discussão, assíncrono, com o título do texto trabalhado. Além disso, foi solicitado aos estudantes que continuassem postando suas mensagens nos fóruns já em andamento, correspondentes às discussões de textos de semanas anteriores.

Em um primeiro momento “preparatório”, os estudantes, organizados em duplas, trocaram entre si comentários a respeito das primeiras versões individuais de suas produções de mapas e memoriais conceituais. Tais trocas tinham como objetivos a leitura e a contribuição do integrante da dupla, por meio de comentários escritos, da qualificação do texto do colega, do exercício de sua postura crítica em relação aos conteúdos, do desenvolvimento da sensibilidade de escuta, das intencionalidades do colega-autor, de sua proposta de configuração conceitual ainda em fase inicial. Os comentários deveriam ser registrados nos portfólios individuais, mesmo local onde eram publicados os mapas e memoriais.

Essa atividade “preparatória” teve duração de três semanas, envolvendo, além dos comentários entre as duplas, a posterior reelaboração do mapa e do memorial por seu autor, com base nas sugestões e nos questionamentos do colega.

Na avaliação da equipe formadora, esse momento constituiu-se em um importante ponto de visibilidade na relação com o grupo. Diferentemente do que se imaginava, esse tipo de atividade criou certa tensão no grupo de participantes. Muitos questionamentos foram feitos à equipe de formadores, principalmente às monitoras da disciplina, logo após sua proposição, o que produziu a necessidade de nova explicação sobre o funcionamento da atividade, conforme se pode observar na mensagem a seguir:

Obs.: Não esqueçam que o objetivo é contribuir para a qualificação do texto do colega/autor!!! Pode-se contribuir com comentários, sugerir que explique melhor determinada questão/idéia/argumento, que talvez procure deixar o texto um pouco mais claro; que mencione algumas evidências ou vivências observadas em outras

oportunidades (ou ferramentas) ou ainda nos textos lidos, para melhor fundamentar teoricamente sua(s) afirmativa(s), lembrando sempre das referências, etc. Como já afirmamos, o olhar da equipe para este trabalho de comentários não será o de julgar o texto do autor(a), mas de observar a dedicação e a seriedade das contribuições do leitor/dupla! Bom trabalho! Equipe da Disciplina AC - AVA.

Em sua grande maioria, os comentários entre as duplas de colegas eram elogiosos, pouco tensionadores, o que permitiu à equipe docente levantar a hipótese de que os estudantes estariam imaginando um caráter avaliativo classificatório do texto do companheiro, por isso o colega “avaliador” posicionava-se como se o texto fosse um produto acabado, do ponto de vista de seu conteúdo, ao qual deveria ser atribuído um conceito. Outra hipótese levantada, em relação à natureza dos comentários, seria a possibilidade de serem tomados, pela equipe formadora, como avaliativos, no sentido classificatório e, nesse caso, as críticas, ainda que visassem à qualificação dos textos, poderiam ser interpretadas negativamente e prejudicar o colega.

Por outro lado, houve também muitos comentários que evidenciaram uma tendência à delicadeza nas formas de expressão, conforme se pode observar a seguir:

A-DO-REI! Gostei muito da estrutura do teu texto... imaginei um 'baú de memórias'... os conceitos pareciam ir surgindo um a um... Ainda não consegui ler com profundidade, mas queria registrar esta minha primeira impressão...bjs.

E ainda comentários conceituais, que buscavam levar o colega, produtor do texto, a avançar em suas reflexões. Mesmo nesses momentos geradores de certa tensão, foi possível observar o cuidado com as expressões endereçadas ao outro, conforme fragmento que segue de RJ para AD. Com formas diferenciadas, a manifestação da leitura pelo colega se coloca como um modo de dialogar com o texto do outro, de ouvir sua voz e estabelecer uma parceria, procurando um movimento *responsivo* sob forma de sugestão, questionamento, palavras que aproximam:

Trago aqui algumas contribuições para seu trabalho.

- Quando você articula leitor virtual e real como habitantes do mundo real. Isso me fez pensar que ambos podem habitar o irreal. Ao explorar o texto você trabalha com duas idéias legibilidade e intertextualidade. Trago duas contribuições para reflexão: a primeira é pensar no texto, naquelas idéias de Bakhtin, como uma voz que dialoga com outros textos, mas que ao mesmo tempo é também eco das vozes dos “outros”; a segunda é que toda escrita de texto é marcada pela subjetividade e comunicatividade. A comunicatividade depende da coerência entre as partes que compõe o texto. Tal coerência permite ao leitor relacionar-se e/ou entrar em sintonia com o mundo vivido pelo texto. [...]

Parabéns! Um abraço da amiga RJ.

A análise dos comentários feitos pelos colegas suscitou na equipe de formadores uma retomada, com o grupo de estudantes, da ênfase da dimensão colaborativa desse tipo de atividade, bem como do exercício da escuta em relação à proposta do outro, rediscutindo também o conjunto negociado dos critérios de avaliação. Tratou-se de problematizar que não era somente o “conteúdo” do mapa ou do memorial que deveria ser destacado, no âmbito de uma configuração atitudinal de superficialidade e de não comprometimento, mas a capacidade de dialogar, de cooperar com o texto do outro e contribuir para sua qualificação.

Devemos lembrar que, para Bakhtin, o diálogo não expressa, necessariamente, uma concordância entre significados dos enunciados, mas uma relação *produtiva* entre eles. Era essa relação de coautoria, por meio da troca de comentários, que deveria ser posta em destaque pelo grupo, justamente pela proposta da disciplina de vivência coletiva dos conceitos de “autor” e “leitor”. A necessidade de implicação de cada um nas respectivas posições de autor e leitor, imposta pela proposta de trabalho, seria posteriormente problematizada e refletida teoricamente, com o suporte de um texto da obra do autor Mikhail Bakhtin (2003).

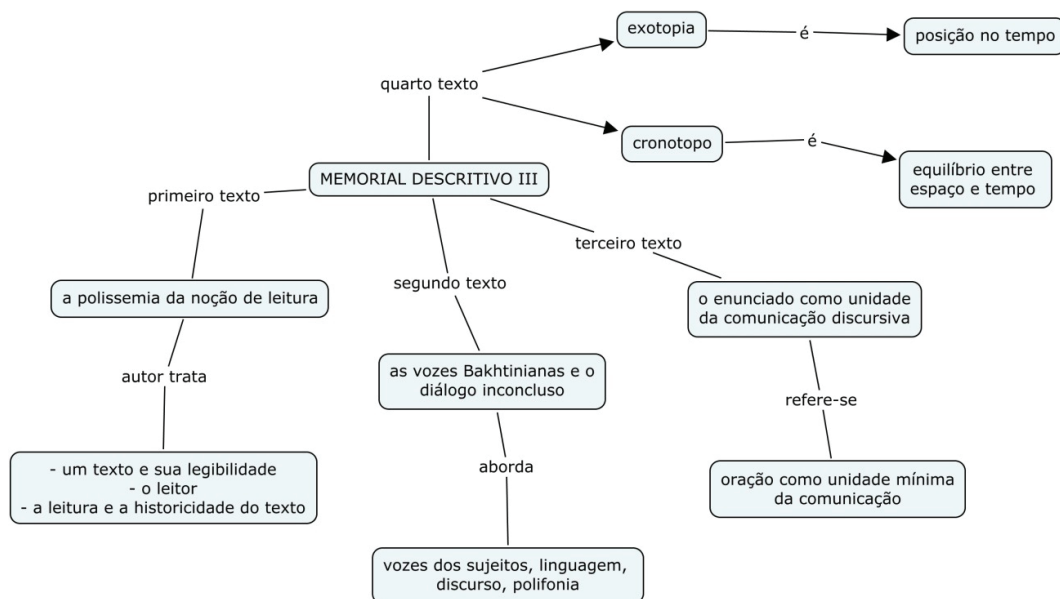
A primeira versão dos mapas e dos memoriais conceituais foi entregue à equipe docente após a atividade entre

as duplas, no oitavo encontro semanal. As versões seguintes foram elaboradas e postadas no ambiente para o grande grupo, mas com a proposta de leitura pela equipe formadora, o que não significava que os colegas não as pudessem ler. Os estudantes publicaram a segunda versão no décimo primeiro encontro, e a terceira e última versão, no décimo quinto encontro. Todas as versões foram comentadas individualmente e por escrito por no mínimo dois membros da equipe de formadores.

A cada versão do memorial, foi solicitado aos estudantes que registrassem as inserções no texto com cores de fonte diferenciadas, para que a equipe formadora pudesse visualizar mais rapidamente as modificações feitas. Além disso, atribuiu-se um conceito para cada versão, com a função de um sinalizador de tendência, conforme combinado com os estudantes no início da disciplina, quando lhes foram apresentados o plano de estudos e os critérios de avaliação.

Desse modo, cada mapa conceitual individual apresentava, dentre os conceitos abordados na disciplina, aqueles selecionados por seu autor, estabelecendo, de maneira esquemática (por meio de setas) e única, relações entre eles. A figura abaixo mostra um exemplo de mapa conceitual, utilizando a ferramenta *C-Map tools*:

FIGURA 1 - Mapa conceitual elaborado por estudante durante a AC-AVA



Fonte: Ambiente virtual da disciplina AC-AVA.

A partir do mapa, a elaboração do memorial conceitual tinha como orientação o estabelecimento de relações do mapa com os conteúdos dos textos lidos na disciplina, ou seja, a ideia era explicitar o esquema do mapa conceitual, segundo um processo singular de construção de uma rede conceitual por seu autor (o estudante). Tais relações poderiam ser estabelecidas: a) com as práticas pedagógicas já vivenciadas pelos estudantes; b) com as vivências experimentadas no ambiente virtual, que poderiam ser ampliadas com outras experiências em outros ambientes virtuais; ou, ainda, c) com conteúdos afins, no âmbito da educação ou informática na educação, de interesse do estudante.

Na segunda versão do memorial, AG, aluna da disciplina, professora e graduada em Biologia, escreveu:

Uma coisa engraçada: mesmo sem deter muito esse conhecimento, já o compartilhei com os meus educandos. Sábado dei aula num Curso de Formação Docente e falei com meus educandos sobre o quanto é “complexa” a questão da leitura e escrita! Citei Bakhtin, (hehehe quem diria né?). Um estudante se interessou pelo assunto e pediu que eu

enviasse mais informações sobre onde encontrar leituras que abordem o assunto!

Por conseguinte, havia na disciplina, de um lado, a exigência de elaboração de um texto reflexivo, o memorial, acompanhado do mapa, este procurando dar corpo à configuração de relações do conjunto conceitual definido naquele; de outro, havia a possibilidade de produção de relações diferenciadas nos modos de composição dos mapas conceituais, de acordo com as escolhas de cada estudante, fossem elas conceituais ou baseadas no foco temático específico à realidade profissional de cada um. Alguns temas dos memoriais, por exemplo, versaram sobre a relação professor-estudante na EAD, as interações entre crianças e o computador, a informática voltada para portadores de necessidades especiais, as bibliotecas digitais, entre outros.

O propósito era que os próprios estudantes inventassem suas questões, optassem por temáticas que lhes eram mais ou menos familiares e que as colocassem em diálogo com os conteúdos da disciplina, num movimento de repensar essas questões à luz de referencial teórico.

Como a grande maioria dos estudantes era professor, embora de áreas diversas, muitas vezes foi sugerido que pensassem em temáticas interessantes surgidas de suas práticas pedagógicas. Outra sugestão era que utilizassem os próprios registros das discussões realizadas na disciplina, conforme é possível observar no trecho do memorial de PS, que cita mensagens da colega MI:

MI, no *chat* do dia 03/09/07, às 17:31:5, aborda uma questão de adaptabilidade da linguagem bastante interessante: “Toda linguagem deve adaptar-se a necessidade do meio em q ocorre, o *chat* necessita duma linguagem dinâmica, rápida, curta, interativa”, ou seja, pode ser também uma questão de adaptação ao meio. Penso que a linguagem se adapta à necessidade imposta e com isso se transforma também em função dos variados contextos em que habita.

As questões dos estudantes da disciplina AC-AVA, em *diálogo* com as teorias em estudo, com os discursos dos

outros colegas e da equipe formadora, com as experiências em suas práticas pedagógicas, expressavam o que eles tinham a dizer a si mesmos e ao grupo: o modo como estavam compondo suas aprendizagens, a partir da tentativa de colocar em intersecção as vivências com as tecnologias telemáticas; e o registro nestas e sobre estas, seja por meios esquemáticos como nos mapas conceituais,¹⁴ seja pela escrita teórico-conceitual como nos memoriais conceituais.

14 Os mapas conceituais foram elaborados em *softwares* variados, entre eles: *cmap tools*, *word*, *power point*.

Assim, os memoriais (ao lado dos mapas) tinham como propósito ser avaliados, levando-se em consideração sua adequação teórica, mas, sobretudo, seu processo de construção, de invenção dos problemas, das interrogações, da capacidade de pensar dos estudantes tendo, de um lado, os aportes teóricos, e de outro, a materialidade das interações por meio dos registros escritos advindos das interações em *fóruns* e *chats*, além de suas vivências pessoais, seus estudos anteriores e experiências com a prática profissional.

Desse ponto de vista, os memoriais conceituais constituíram, sempre, produções inusitadas para a equipe docente, já que cada estudante/participante escolhia, a partir de sua própria singularidade, tanto o foco temático de cada texto, criando seu dizer, suas próprias questões, quanto a rede de relações conceituais que seria significativa a esse dizer, respondendo às questões que o desacomodavam:

O memorial de conceitos apresenta, de maneira reflexiva, os conceitos e as relações que cada um conseguiu estabelecer entre eles, levando em consideração não somente as leituras e discussões realizadas, mas também os conhecimentos de cada um construídos em outras experiências. É muito importante a conduta ética de citar os autores, os conceitos que eles desenvolvem. Na verdade, cada memorial consiste em colocar os autores, os conceitos estudados, para conversar entre si. As formas dessas conversas, o estilo, enfim, a configuração que vai sendo constituída é que é individual, diferente para cada um de vocês.¹⁵

15 Orientação formal repassada aos estudantes pela equipe formadora, via *correio digital*, para construção do memorial conceitual.

A proposta do mapa conceitual apresentava um componente previamente determinado, pois deveriam ser utilizados

em sua construção, prioritariamente, os conceitos discutidos na disciplina, ao mesmo tempo em que possibilitava uma autoria individual, na medida em que as relações estabelecidas entre os conceitos estudados e entre estes e outros conceitos escolhidos, ou entre conceitos e experiências profissionais e de vida, ficavam a critério de cada estudante, conforme orientação a seguir:

[...] b) O mapa coloca visualmente em relação os conceitos que cada um seleciona como significativos, a partir das leituras e discussões realizadas; ou ainda, algum novo conceito que tenha emergido desses movimentos de reflexão. Não esquecendo que os autores devem ser citados.

Nos comentários inseridos nos memoriais, a equipe formadora sempre buscava estabelecer uma forma de diálogo com o estudante, em que eram explicitadas dúvidas em relação ao conteúdo e às articulações conceituais, elaboradas sugestões para continuidade do texto e orientações com relação às peculiaridades do gênero acadêmico-científico, além de observações e sugestões acerca do mapa conceitual. Segue exemplo de comentário da equipe formadora, feito na segunda versão do memorial conceitual do estudante AR, no início do mês de novembro de 2007:

AR, colocamos algumas sugestões de questões que podem ser mais desenvolvidas no sentido de enriquecer o teu texto. O fio condutor do teu texto é a relação entre tecnologias digitais e escola? O que muda, nas concepções de autor, leitor, co-autor, dialogismo? É esta uma das questões que te interessa? Nossa sugestão é que as desenvolva do ponto de vista conceitual, do teu processo de construção. Poderias, então, ir mais a fundo nos teus questionamentos, pensando o que muda, como, levantando hipóteses a partir do que já sabes, das nossas discussões nos encontros síncronos e assíncronos, dos textos lidos e também das vivências nesta e em outras disciplinas. Já que se trata de um memorial de conceitos é necessário que alguns dos principais conceitos discutidos na disciplina sejam abordados no teu memorial (não esquecendo as referências bibliográficas no corpo e no fim do

texto). O que aprendeste sobre eles? Poderias trazer tuas falas/registros, assim como os de alguns colegas, para te ajudar nessa construção conceitual. Observamos também que produziste dois mapas conceituais bastante interessantes. Um abraço e bom trabalho! Equipe da disciplina.

A equipe docente ocupa, neste caso, uma explícita posição de leitora do memorial e do mapa do estudante, que desliza também para uma posição de autoria, na medida em que produz um comentário escrito que pretende dialogar com o texto já produzido pelo discente.

De acordo com a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2003, p. 320),

[...] dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.

O trecho a seguir, referente à segunda versão do memorial elaborado pela aluna MA e publicado no final do mês de outubro, explicita essa relação dialógica que se estabeleceu, por vezes, no interior do próprio texto, quando o estudante, tendo conhecimento da leitura que seria feita pela equipe de formadores, brinca com essa relação:

Enquanto escrevo este memorial, constituo um leitor imaginário que não espera que eu desenvolva um memorial convencional ou que encha o meu texto de conceitos. O meu leitor imaginário gosta de diários nada convencionais (já leu A rainha dos cárceres da grécia e Inventário do tempo e, por isto, acha o meu texto legível). Espero que o leitor real se relacione bem com o virtual, que interajam, propiciando o processo de significação do texto, principalmente quando o leitor real for uma das minhas professoras (caso contrário, terei que rever minha imaginação).

O enunciado, oral ou escrito, entendido como elo na cadeia da comunicação discursiva, pode constituir, segundo Bakhtin (2003), desde uma palavra até uma obra. Por isso, consideramos o memorial e o mapa conceitual dos estudantes

como enunciados que entram em diálogo com os enunciados da equipe formadora, mediante comentários, estabelecem relações dialógicas entre si de diferentes maneiras, convergindo para o tema da disciplina, que tratava das relações entre tecnologias, teorias da linguagem e educação.

As relações dialógicas constituem-se como relações de sentidos, que se entrecruzam quando enunciados, que partilham do mesmo tema ou ideia, que se encontram. De acordo com Bakhtin (2003, p. 323),

[...] as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas nem meramente lingüísticas. Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso.

Os sujeitos do discurso, professores ou estudantes, são sujeitos leitores e produtores de textos, que vivenciam a leitura e a escrita na construção do conhecimento. A avaliação acontece, nesse caso, como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, pela via da interação entre professores e estudantes, denominando-se, assim, avaliação dialógica.

Quando recebe e lê os comentários da equipe docente, o estudante entra em diálogo com ela, mesmo que seus rostos e seus corpos não estejam presentes num mesmo espaço físico ou que não estejam conectados virtualmente, de forma síncrona. Segundo Axt (2006, p. 261, grifos da autora), na relação verbal mediada pelo *logos* discursivo,

[...] a interação torna-se preponderantemente *dia-lógica*, com foco nos conteúdos discursivos, em que a materialidade deixa de ser corporal orgânica, para se tornar uma materialidade discursiva ou do discurso,

ou ainda,

[...] a escrita enquanto corpo de uma relação se constitui num dispositivo que (por ser corpo) adensa e opacifica esta mesma relação, permitindo refratá-la e refleti-la para outro meio, outro plano, o do pensamento, o das tomadas de decisão e de posição. (AXT, 2008, p. 15)

As reflexões do estudante sobre a leitura dos comentários se constituem como uma forma de resposta. É justamente a materialização dessas respostas no memorial, a cada versão, que vem sustentar o diálogo, o ponto específico da avaliação dialógica. O estudante tem condições de responder às observações de diversos modos, seja pela concordância ou pela discordância. Com referência às sugestões que, em geral, dizem respeito a possibilidades de encaminhamento temático, pode também não considerá-las. É apropriado, entretanto, que o estudante desenvolva a capacidade de dialogar defendendo, com consistente argumentação, suas tomadas de decisão, suas opções e posições na condição de produtor de seu texto.

Na medida em que produz suas reflexões no memorial, o estudante está abrindo a possibilidade para o diálogo. A partir disso, a equipe pode auxiliá-lo tanto num processo de construção conceitual quanto de posicionamento crítico-argumentativo. Desse modo, a avaliação dialógica se acentua sobre as respostas do estudante, via texto, e sobre a rigorosidade de sua construção conceitual, vista privilegiadamente através do memorial e do mapa conceitual, mas também pelos modos de manifestação nos espaços de trocas coletivas que começam a se evidenciar como efeitos dos processos construtivos no curso do aprender. A seguir apresentamos os comentários da equipe docente, elaborados no início de novembro de 2007 na segunda versão do memorial do estudante AR:

Caro AR! Observamos que incorporaste as orientações dadas anteriormente (para a versão I) e aqui trazes bons questionamentos, boas reflexões. Produzes articulações de tuas vivências com as teorias propostas e as ferramentas/ambientes virtuais de suporte à aprendizagem apresentadas nesta disciplina. Além das experiências vividas no *EquiText*, *Cartola*¹⁶ e *Forchat*, não podes esquecer o ambiente TelEduc e suas ferramentas síncronas e assíncronas, que, em última instância, foram as mais utilizadas ao longo do semestre. Realizaste um importante avanço em direção à versão III, a final. Sugerimos, para a terceira e última versão, que arremates tudo isso, e talvez mais um pouco, cf. anotações, comentários, questionamentos acima propostos, entre outras questões trazidas anteriormente,

16 Ferramenta desenvolvida pelo Lelic/UFRGS para a escrita coletiva de histórias.

nas ferramentas que habitaste com teus saberes e dúvidas, junto a nós e a teus colegas, com as tuas vivências pessoais, profissionais, enfim com o teu dia-a-dia relacionado à Informática na Educação. Apresentaste um Mapa Conceitual bem constituído, pois configuras em rede, os principais conceitos trabalhados na disciplina. Apresentamos, com clareza e maturidade teórico-reflexiva, os dois trabalhos principais da disciplina. Esperamos que em tua versão III, nos ofereças a tua intervenção com maior visibilidade, ou seja, como o AR se posiciona em tudo isso e frente a todas essas interações (entre colegas, teorias, nos AVAs, em articulação com as vivências produzidas ao longo de nosso trabalho conjunto). Um abraço. Equipe da disciplina.

Nessa modalidade avaliativa, não existe avaliador solitário. No contexto dos cursos e disciplinas realizados via EAD, a avaliação dialógica pode ser potencializada, pois normalmente trabalha-se em equipe, envolvendo pelo menos um professor titular e um tutor ou monitor, o que possibilita o diálogo também entre os formadores e qualifica as análises e os comentários nos textos. Além disso, a construção da interação professor-estudante na EAD merece atenção, pois quando é realizada via linguagem escrita, em espaços como *chat*, fórum, correio e portfólio, é necessário um cuidado com os modos de escrever, de endereçar um texto ao outro, na medida em que o dizer é sempre polissêmico (sujeito à multiplicidade do sentido) e polifônico (sujeito à pluralidade de perspectivas), em especial por se tratar de contexto virtual, não situado concretamente no espaço-tempo presencial ou no âmbito da expressividade corporal: a EAD pela via da linguagem escrita pode receber atenção qualificada quando realizada por uma equipe de formadores.

É necessário um contínuo exercício de alteridade, de deslizamento em direção ao pensar com o outro, seja ele estudante, professor ou tutor/monitor: ao receber uma mensagem, faz parte da instauração da relação autor-leitor exercitar a leitura de que sentidos ela poderá produzir. Por isso, a importância de um diálogo no contexto de uma equipe

para que se crie um espaço crítico de trabalho coletivo que favoreça a construção de uma relação ética no processo de ensino-aprendizagem como modo de aproximação em direção aos estudantes.

Nesse contexto, os ambientes virtuais de formação e suas características técnicas, sobretudo as possibilidades de visualização de diversos tipos de registros (incluindo os quantitativos), de acordo com seus modos de uso pelo professor e/ou tutor em EAD, podem intensificar uma relação avaliativa de caráter mais dialógico-interacional, ou então situar-se num plano de avaliação mais controlador e classificador.

Na disciplina em questão, o uso dos registros quantitativos ocorreu subordinado aos registros qualitativos. Além das diferentes versões de memoriais e de mapas conceituais, foram avaliadas as participações dos estudantes nos fóruns e *chats*. No entanto, esse trabalho foi realizado pela equipe formadora com base numa análise qualitativa dos registros postados, considerando, principalmente, a adequabilidade dos conteúdos às temáticas abordadas na disciplina, a coerência e a coesão textuais dos trabalhos de caráter mais individual, bem como as tomadas de posição na construção das redes conceituais, no estabelecimento de relações com o campo da prática profissional e também no exercício de relações de convivência colaborativa no ambiente virtual da disciplina como modo de habitar os AVAs. Esse critério qualitativo envolveu, ainda, *links*, referências bibliográficas e outras informações afins trazidas pelos estudantes para compartilhar com o grupo.

Por fim, a análise qualitativa dos registros dos estudantes nos *chats* e fóruns, submetida ao confronto com as avaliações dos processos de construção das várias versões dos memoriais e dos mapas conceituais, apontou para um processo de ressonância recíproca entre os modos de participação de cada um dos estudantes. Ou seja, a qualidade dos registros periódicos – que expressavam envolvimento do estudante com o conteúdo ministrado na disciplina – ressoava nos memoriais e nos mapas conceituais, que se apresentavam cada vez mais elaborados qualitativamente, produzindo, por sua vez, efeitos de reverberação nos espaços de interação coletiva.

De outro modo, tais avaliações só puderam ser realizadas com base em uma metodologia que se constrói por entre movimentos dialógicos interacionais, materializados na troca de enunciados, e que proporcionou, em vista das experiências apresentadas, formas diferenciadas e processuais de registros aos estudantes. Uma metodologia criada nas relações de diálogo entre os participantes (professor-professor, professor-monitor, professor-estudante, monitor-estudante, estudantes-estudantes), ela própria um processo aberto, uma vez que se dispõe a dialogar a partir das leituras realizadas e das relações que vão se estabelecendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito de uma avaliação dialógica, há um pressuposto de que se invista no cuidado com o outro, com seu texto, com a escuta de seu sentido, numa implicação de diálogo, ao mesmo tempo de tensão e de reciprocidade entre o par em relação (no caso, os pares professor-estudante, equipe formadora-estudante, equipe formadora entre si, estudante-estudante). Nessa relação, o imperativo é o de *responsividade*, que envolve não uma resposta no sentido de fechamento, mas de uma relação de aproximação com o outro, porque tenta configurar um elo entre enunciados e, ao mesmo tempo, um afastamento desse outro, porque procura produzir outros questionamentos. E isso, seja por parte da equipe docente e da monitoria, seja por parte do estudante, de modo que se instaure, como referido, uma condição de *responsividade*, no duplo sentido da *responsabilidade* e da *respondibilidade*, constituintes da interação dialógica bakhtiniana.

Luckesi (2005, p. 172) define a avaliação como um ato acolhedor, integrativo, inclusivo: “A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”. A avaliação dialógica, construída metodologicamente neste estudo, em torno das relações produzidas na interação entre os participantes da disciplina AC-AVA, pretende assumir, portanto, essa dimensão acolhedora, que inclui o

estudante no processo avaliativo realizado pelo professor, assim como inclui o professor no processo de aprendizagem do estudante.

Para que haja uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, não basta que o professor acompanhe o desempenho do estudante. A avaliação processual exige devolutivas no decorrer da disciplina, para que o estudante possa, sempre de novo, retomar seu próprio processo de aprendizagem. Outrossim, esse acompanhamento detalhado e cuidadoso da aprendizagem do estudante em sua processualidade acaba por modificar também o processo de ensino e, desse modo, contribui para a manutenção da relação ensino-aprendizagem como foco, ao mesmo tempo metodológico e avaliativo, numa perspectiva dialógica. Em poucas palavras, a avaliação processual dialógica implica assumir a aventura do conhecimento como construção coletiva em meio à multiplicidade polissêmica dos sentidos, produtora de aprendizagens em sua heterogeneidade distintiva, enfrentando com empatia os riscos provenientes de um mergulho radical na relação com o outro...

REFERÊNCIAS

- AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. *Filosofia Unisinos*, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez. 2006.
- _____. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, 2008.
- AXT, Margarete; ELIAS, Carime. R.; COSTA, Janete S.; SILVEIRA, Paloma D.; SOL, Elena L. Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, Janete S. *Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa*. 252 f. 2008. Tese de Doutorado (Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FÁVERI, Helena J. Avaliar é preciso: quantificar é desnecessário. In: PUENTES, Roberto V.; ORRÚ, Silvia Ester (Org.). *As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação*. São João da Boa Vista, SP: UNIFEOP, 2004.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2005.

MUTTI, Regina Varini; AXT, Margarete. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 347-361, jun. 2008.

SOBRAL, Adail. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Sandra Z. L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

CARIME ROSSI ELIAS

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
carimeel@gmail.com

PALOMA DIAS SILVEIRA

Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lelic/UFRGS). Técnica em Assuntos Educacionais da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
paloma.dias@gmail.com

JANETE SANDER COSTA

Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lelic/UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Pesquisadora do Projeto “Sistema de Gestão do

Conhecimento Aplicado à Socialização e Inclusão Digital de Comunidades e Organizações via Rede Social Wireless”, FACCAT/SCIT – Faculdades Integradas de Taquara, Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico/RS; Polo VP/ES – Polo Inovação Tecnológica do Vale do Paranhana e Encosta da Serra, Taquara, Rio Grande do Sul, Brasil
janetesander@gmail.com

MARGARETE AXT

Professora Titular do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS) e em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS). Coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Pesquisadora responsável pelos grupos de pesquisa Ambientes virtuais de aprendizagem (Provia) e Lelic, registrados no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
maaxt@ufrgs.br

Recebido em: SETEMBRO 2014

Aprovado para publicação em: MARÇO 2015