



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Lydia Passos Bispos Wanderley

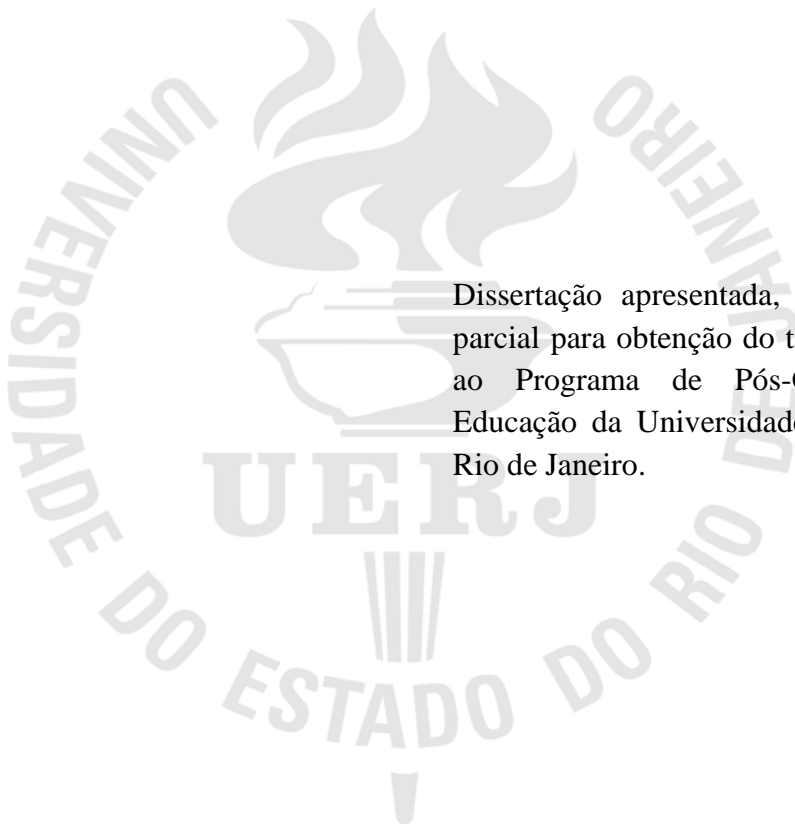
**Narrando minha experiência formativa pela docência online: as relações na
Educação a Distância**

São Gonçalo

2015

Lydia Passos Bispos Wanderley

**Narrando minha experiência formativa pela docência online: as relações na Educação a
Distância**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Gláucia Campos Guimarães

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Gianine Maria de Souza Pierro

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

W245 Wanderley, Lydia Passos Bispos.
Narrando minha experiência formativa pela docência online: as relações
na Educação a Distância / Lydia Passos Bispos Wanderley. – 2015.
121f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Campos Guimarães.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Informática na educação – Teses. 2. Ensino a distância – Teses.
I. Guimarães, Gláucia Campos. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37:004

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lydia Passos Bispos Wanderley

Narrando minha experiência formativa pela docência online: as relações na Educação a Distância

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 03 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Gláucia Campos Guimarães (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Gianine Maria de Souza Pierro (Coorientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Edméa Oliveira dos Santos
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^ª. Dra. Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às Escolas Públicas Municipais do Estado do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus cristão.

Ao meu pai.

À minha mãe.

Às minhas três irmãs.

Às minhas amigas.

Aos meus amigos.

À minha orientadora Gláucia.

À minha turma do Mestrado.

Ao GPDOC.

À minha equipe de Estágio Supervisionado PED/UERJ/CEDERJ.

Aos meus mestres.

À Banca Examinadora.

Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido

Italo Calvino

RESUMO

WANDERLEY, Lydia Passos Bispos. *Narrando minha experiência formativa pela docência online: as relações na Educação a Distância*. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Esta dissertação teve como objetivo central investigar, por meio da minha narrativa (auto)biográfica, como me constituo a docente que sou, no espaço em que atuo como tutora a distância da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos. O campo empírico da pesquisa foi o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dessa disciplina que faz parte do curso de graduação semipresencial de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em convênio com o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Neste espaço busquei compreender não como um espectador, mas como autora, as relações discursivas dos interlocutores presentes no ambiente virtual e analisar os conflitos e estranhamentos ocorridos nele. As interações sociais e os enunciados que emergiram no campo foram estudados a partir do teórico da Filosofia da Linguagem Mikhail Bakhtin. O trabalho com uma abordagem teórico-metodológica de (auto)biografia teceu a investigação dialogando a partir de Marie-Christine Josso, Christine Delory Momberger e Elizeu Clementino de Souza. A investigação possibilitou uma tessitura teórica que apontou para compreender que é no conflito que vamos ao encontro dos estranhamentos que indicam que a formação subjetiva está sempre no vir a ser. É possível ver que atuo como docente com enunciados construídos em minhas relações vividas como sujeito histórico que sou. Além disso, foi possível observar que a hibridação dos polos de comunicação presente no ambiente virtual de aprendizagem influencia como o aluno se dirige ao docente. É uma mudança social, uma mudança da estrutura. As relações se alteram pelo poder da emissão. O docente e o discente online desempenham seus papéis influenciados pela relação travada: os polos parecem estar horizontalizados. Ficando claro que as cobranças acontecem nos dois lados, não pelas relações de poder ou pela fraqueza das relações, mas pela reconfiguração dos papéis no ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave: Processos formativos. Docente online. Relações na EaD. Ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT

WANDERLEY, Lydia Passos Bispos. *The narrative of my formative experience on online teaching: the relations in Distance Learning*. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This research has as its central objective to investigate, through my autobiographic narrative, the way I am the instructor, in the place I act as a distance tutor at the discipline of Supervised Probation on Young people and Adults Education. The empiric field of the research was the Virtual Learning Environment (VLE) of this discipline that it is part of the graduation course where the person is not present all the time on Pedagogy Licenciateship at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ), with accord of the Center of Education at distance of the State of Rio de Janeiro (CEDERJ). At this place I tried to understand not as a spectator, but as an actor, the discursive relations of the interlocutors who were present in the virtual environmental and to analyse the conflicts and unfamiliarities that occurred in it. The social interactions and the propositions that appeared in the field were studied from Mikhail Bakhtin a theoretician of Philosophy Language. The work with a theoretician-methodological approach of (auto)biography has done the investigation on a dialogue from Marie-Christine Josso, Christine Delory Momberger and Elizeu Clementino de Souza. The investigation brought the possibility of a theoretician structure that pointed us to understand that it is in the conflict that we meet unfamiliarities that indicates that the subjective formation is always in coming to be. It is possible to see that I act as an instructor with propositions lived in my experienced relations as a historical subject that I am. Besides this, it was possible to observe that the hybridism of communicative polos that was present in the virtual environment of apprenticeship influences how the student addresses the instructor. It is a social change, a change of structure. The relations are altered by the power of emission. The virtual instructor and the student perform their roles influenced by the engaged relation: the polos seem to be on a horizontal level. It was clear that the charges happen on both sides, not by the power relation or by weakness of the relations, but by the reconfigurations of the roles at the virtual environment of apprenticeship.

Keywords: Education process. Online teacher. Relations at distance learning. Virtual learning environment

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEU APORTE TEÓRICO	18
1.1	Um percurso da reflexão que faz nascer a questão... ..	18
1.2	Delimitação e justificativa do tema: o conflito que produz as questões norteadoras da pesquisa	22
1.3	O Ambiente Virtual de Aprendizagem em que atuo	23
1.4	Um zoom na arena	26
1.5	Eixos Teóricos	30
1.5.1	<u>Diálogos/Dialogizar</u>	31
1.5.2	<u>Docência online</u>	32
1.6	O Movimento dos Enunciados no Campo Empírico	34
2	OS OLHARES QUE TECEM MINHAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: OS CONSTRUÍDOS DA MINHA DOCÊNCIA ONLINE NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	47
2.1	O olhar que investiga	50
2.2	O ato de escrever, a ação de narrar: O olhar sobre si, o caminho percorrido.....	51
2.3	O olhar primeiro lançado à narrativa: o presente do passado	55
2.4	O olhar sobre o projeto político pedagógico: a escola para onde formamos	63
2.4.1	<u>O Marco Situacional</u>	64
2.4.2	<u>O Marco Doutrinal</u>	66
2.4.3	<u>O Marco Operativo</u>	67
2.5	O olhar segundo: a experiência formadora na minha prática da Educação a Distância	69

2.5.1	<u>Minha 1ª fase na Educação à distância</u>	70
2.5.2	<u>Um breve olhar sobre o contexto político e sua importância na Formação de Professores</u>	75
2.5.3	<u>Minha 2ª fase na Educação à Distância</u>	78
3	O OLHAR SOBRE MEUS OUTROS NAS FALAS DIRIGIDAS A MIM: BUSCANDO COMPREENDER AS RELAÇÕES NO AVA E SUAS POSSIBILIDADES DO FORMAR-SE	84
3.1	A Netnografia <i>desenhando</i> o olhar sobre o Campo Empírico	84
3.2	A importância do Recorte	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FINALZINHO DO COMEÇO...	113
	REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

So close no matter how far
 Couldn't be much more from the heart
 Forever trusting who we are
 And nothing else matters.
 Never opened myself this way
 Life is ours, we live it our way
 All these words I don't just say
 And nothing else matters

*Metallica. Nothing Else Matters*¹

Os versos da famosa música de uma banda de rock, Metallica, cantam o sentimento por detrás da pesquisa; por mais distante que pareçamos estar, permanecemos bem próximos. A questão que norteia o trabalho está intrínseca em nós. A forma que o pesquisador se abre para o desafio proposto, passar noites em claro pensando as perguntas que o angustiam, refletindo cotidianamente no campo que está inserido, e o que mais o compromete com as buscas incessantes por achados que devem emergir da empiria que formamos, e para além disso nada mais importa.

Escrever um texto científico muitas vezes me soa, primeiro, como um desafio pessoal. Pois escrever na primeira pessoa do plural ou na terceira do singular, não me fazendo presente naquele texto, mas sendo somente o pensamento por trás de toda escrita me leva a uma fragmentação angustiante. E diante dessa agonia, sou tentada a ousadamente escrever em uma fonte que não Times New Roman, em um tamanho que não 12, em uma formatação de texto que não justificada, mas, principalmente, me fazer presente em todo texto como a voz que tece junto aos outros e que possibilita toda pesquisa. Destes desejos, o único que aqui se faz possível é trazer minha voz, por meio da metodologia da pesquisa, para a tessitura que começa a se constituir neste trabalho, e ao ler a voz-autora, também será possível ouvir a voz daqueles para quem escrevo, meus destinatários (AMORIM, 2001).

¹ “Tão perto, não importa o quão distante. Não poderia ser mais do coração. Eternamente confiando em quem nós somos. E nada mais importa. Nunca me abri deste jeito. A vida é nossa, nós a vivemos do nosso jeito. Todas estas palavras eu não apenas digo. E nada mais importa.” – Nada mais importa, Metallica. Tradução livre.

O segundo desafio que fomenta meus pensamentos, que instigam minhas reflexões, é pensar para quem eu estudo. As grandes questões do *ser-humano* foram construídas a partir de questionamentos tais como “quem sou eu?” e “qual o sentido da vida?”. Viktor Frankl escreveu sua obra “A Busca do Homem por Sentido” a partir de sua experiência como interno de campo de concentração; Hannah Arendt desenvolveu o conceito ‘mal banal’ e escreveu sobre a banalidade do mal a partir das reflexões construídas enquanto acompanhava o julgamento de Adolf Eichmann. As obras de Ítalo Calvino, Umberto Eco e C. S Lewis são construídas a partir de questões que pensam a construção, abolição e formação do homem. E eles, em suas obras, nos apontam um caminho para nossas pesquisas.

Para quê e para quem pesquisamos senão para o homem e a sociedade? Lembro-me de uma frase do filme O Último Samurai (2003) pelo personagem Capitão Nathan Algren (Tom Cruise), que curvado diante do Imperador Japonês é acusado por um dos homens do governo de ter lutado **contra** seu Império. O capitão responde: *Your Highness, if you believe me to be your enemy, comand me and I'll gladly take my life*². O comprometimento das suas ações está tão agarrado ao que ele é que se não se pode percebê-lo como aliado, é melhor que desista. A importância do comprometimento do pesquisador e seus sujeitos não pode ser menor. Este é um grande desafio para o pesquisador, o compromisso. O comprometimento com a pesquisa que importa e que se importa; e para isso aceito me desvencilhar das exigências de publicações e prazos que podem sufocar nossas ideias e agendas. Essa cobrança na produtividade dos projetos de pesquisa pode facilmente colidir com a eficácia dos processos. E podem muitas vezes nos furtar o compromisso com a paixão pelas perguntas que nos instigam e nos afastar do que motivou nosso começo como pesquisador: o olhar aproximado dos processos formativos dos sujeitos.

Ao vivenciar as apropriações dos sujeitos nas redes e nos espaços virtuais, meu olhar de pesquisadora se aproxima desse processo com o desafio: eu me esgoto nos meios ou me comprometo com os fins?

Foram os sujeitos que se apropriam, se comunicam, se relacionam, que produzem sentidos nestes espaços que me convocaram a pensar esta pesquisa. Fui provocada pelas experiências e vivências no cotidiano da Educação a Distância (EaD) a me aproximar do espaço virtual com um olhar sensível às relações construídas no espaço em que atuo.

Trabalho com a perspectiva de que a pesquisa construída com relevância, que importa e se importa, é desenvolvida pelo pesquisador que é afetado pela beleza de questionar, e que se

² “Alteza, se acredita que sou seu inimigo, ordene e eu prontamente tirei a minha vida” – tradução livre.

forma vagueando no cotidiano e refletindo sobre as suas experiências que se fazem nele ou dele. Ser e estar comprometido em não simplificar a realidade, mas reconhecer, na complexidade das perguntas, sua necessidade de aceitar o desafio de respondê-las, mas ao se aproximar das respostas, reconhecer também que as perguntas se refazem, e outro caminho pode-se ter que percorrer. O poema “Inicial” de Cecília Meireles (1975, p.10) representa lindamente a narrativa de minha trajetória como pesquisadora que se move na busca por respostas:

Lá na distância, no fugir das perspectivas,
 Por que vagueiam, como o sonho sobre o sono,
 Aquelas formas de neblinas fugitivas?
 Lá na distância, no fugir das perspectivas,
 Lá no infinito, lá no extremo... no abandono...
 Aquelas sombras, na vagueza da paisagem,
 Que tem brancuras de crepúsculos do Norte,
 Dão-me a impressão de vir de outrora... de uma viagem...
 Aquelas sombras, na vagueza da paisagem,
 Dão-me a impressão do que se vê depois da morte...
 Lá muito longe, muito longe, muito longe,
 Anda o fantasma espiritual de um peregrino...
 Lembra um rei mago, lembra um santo, lembra um monge...
 Lá muito longe, muito longe, muito longe
 Anda o fantasma espiritual do meu destino...
 Anda em silêncio: alma do luar... forma do aroma...
 Lembrança morta de uma história reticente
 Que nos contaram noutra vida e noutra idioma...
 Anda em silêncio: alma do luar... forma do aroma...
 Lá na distância... O meu destino... Vagamente...
 Sentei-me à porta do meu sonho, há muito, nessa
 Dúvida triste de um infante pequenino,
 A quem fizeram, certa vez, uma promessa...
 Que é que me trazes de tão longe? Vem depressa!
 Ó meu destino! Ó meu destino! Ó meu destino!...

Meu destino na busca pela igualdade ao direito à educação se iniciou quando tinha 18 anos, e começava a Faculdade de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Naquela época, logo que começamos as aulas fui questionada sobre a razão de estar ali, e formulei minha resposta na ingenuidade dos quase vinte anos: “*trabalhar para que todos tenham direito a uma educação de qualidade*”. A professora, claro, sorriu, e disse: “*Ah, mas isso é uma grande utopia!*”.

Hoje, treze anos depois, ao encarar a pesquisa, e sondar-me pela razão que permaneço, percebo aquelas formas de neblinas fugitivas, a utopia apontada por minha tão realista

professora. E me deparo, na rede social *YOUTUBE*, com Eduardo Galeano (2011)³ narrando o pensamento estupendo de Fernando Birri, um diretor argentino de cinema, quando questionado por estudantes universitários para que serve a utopia?, respondeu:

A utopia está lá no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho dez passos, ela se afasta dez passos. Quanto mais eu buscá-la, menos eu a encontrarei porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo. Boa pergunta não? Para que serve a utopia? A utopia serve para isso, para caminhar.

E é de fato essa utopia que nos move; sempre nos direcionando para a bela questão que se faz presente nos versos de Cecília: Que é que me trazes de tão longe? E onde vou chegar?

Li e reli inúmeros textos buscando uma forma ideal para trazer a pesquisa e o pesquisador para o conhecimento do leitor. Contudo, apesar de todo esforço, muito do problema inicial persiste: qual a melhor forma de começar nossa conversa? Busquei, então, inicialmente, apresentar o anseio que se faz presente por trás deste texto, expondo poeticamente a formação que possibilita essa construção subjetiva do pesquisador que vagueia pelos pensamentos, reflexões, análises e propostas que são levantadas a partir de perspectivas teóricas estudadas.

Refletindo na melhor maneira de apresentar minha história, busquei outros memoriais que já tinha escrito para aproveitar e economizar tempo. No entanto, enquanto lia, percebi que não poderia trazê-los para este espaço de discussão, pois não sou o mesmo sujeito que ali escreveu. As experiências que travei desde que escrevi o que ali se lia mudaram minha relação com o conhecimento e prática de pesquisa, são itinerâncias que nos convidam às mudanças. Macedo (2010, p. 161), se inspirando no pensamento filosófico de Michel Serres, diz que devemos

Compreender desde as nossas itinerâncias formativas, a relação metafórica entre aprendizagem, formação e viagem. Assevera este filósofo do conhecimento que só *aprende quem viaja*, até porque toda aprendizagem implica num certo deslocamento, numa partida, numa travessia, numa chegada, no ir e voltar. Nestes termos, *na outra margem, um outro*, sabendo-se ou não.

Minhas vivências desde que escrevi meu primeiro memorial me deslocam de forma que sou convocada a reescrever a mesma história, pois desde então aprendi na experiência de

³ GALEANO, Eduardo. #Spanishrevolution, M15. Catalunya, Televisão de Catalunya, 24 de maio de 2011. Entrevista a Jaume Barberà. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1MPe07vKw2w>>. Acesso em: 13 maio 2014.

vida a compreender a realidade humana com novo/outro olhar. Em janeiro de 2010, em Buenos Aires, tive a oportunidade de participar de uma aula de Tango. Inicialmente resisti, mas cedi ao convite dos dançarinos e fui para o meio do salão com um amigo paulista que estava decidido a aprender. Acabamos tendo um momento divertido, entre passos errados e conceitos estranhos, aprendemos um pouco da beleza da famosa dança argentina. Fui despertada para a sensibilidade, emoções e diálogos travados pelo casal dançarino. E naquele momento imaginei como a moça que dança com Al Pacino, em *Perfume de Mulher*⁴, poderia ter se sentido. Essa experiência me instigou a buscar na rede social *YOUTUBE* esta cena, e encontrei um comentário de um usuário do site em que narrava sua experiência com o filme

Al Pacino está soberbo nesta cena. Quando assisti no cinema, assim que acabou a cena, a plateia estava tão emocionada, que praticamente todos se levantaram para aplaudir. Eu só tinha visto isso em teatro. Foi uma das cenas mais emocionantes que eu assisti na minha vida.

Ao me deparar com esse relato, me senti convidada a pensar as “pequenas histórias” que formam o cotidiano. Essa simples história de tango me possibilitou refletir e analisar minha própria experiência de forma a influenciar na escrita de um artigo científico. Ela me mostra que a formação se faz e se vivencia em rede, e

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar os fios, desenovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite a possibilidade de trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos. (AZEVEDO, 2008, p. 70)

Essa compreensão de formação e vivência deixa-me provocada a um pensamento complexo, e me aproximo da epistemologia da multirreferencialidade. Ser multirreferencial é “buscar, numa composição com instrumentos teóricos de outros – e diversos – campos de saber que não o nosso [...]” (BORBA, 2000, p. 25). A perspectiva teórica da multirreferencialidade entende que os saberes se articulam na multiplicidade de suas construções e instituições. Ela me aponta o *beber de todas as fontes* (ALVES, 2001) que

⁴ *Perfume de Mulher*. Direção: Martin Brest. Estados Unidos: Produtora City Light Films. Distribuidora: Universal Picture, 1992. 156 minutes, leg., color.

influenciam meu pensamento, logo minha tessitura do conhecimento se faz na minha relação cotidiana com a Arte - Música, Literatura, Teatro, Cinema - e extravasa na construção da pesquisa e do meu texto.

A vivência que afeta e forma a nossa subjetividade, a experiência do encontro com os outros nos cotidianos da vida, as “pequenas histórias” da vida foram as provocações que me encaminharam para a área de Educação, iniciando em 2000 o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao concluir a graduação, em 2004, comecei a trabalhar com Educação a Distância (EaD) como tutora a distância.

É sabido que a Educação a Distância não é recente. Ela tem história no cenário nacional. Contudo a EaD agora é potencializada pelas tecnologias digitais da sociedade da informação. Este trabalho se propõe a narrar o meu processo de problematização que estabeleceu um diálogo reflexivo sobre alguns elementos da minha formação docente.

Durante meus 10 anos de atuação na Educação a Distância, fui envolvida no desafio de compreender a EaD a partir de adaptações dos suportes tradicionais. Todavia, ainda que estes últimos façam sua contribuição para a educação, posso, a partir da minha experiência com esta modalidade de ensino, afirmar que a tutoria e sua atuação pode ter nessas adaptações uma limitação do potencial criado pelo fenômeno da cibercultura que é um

Conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Por esse termo entenda-se o novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores; principal suporte de trocas e de memórias da humanidade a partir do início do século XXI; novo espaço de comunicação, de sociabilidades, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. (SILVA, 2003, p. 11)

Os modos de pensamento do docente que atua na EaD são tecidos na percepção das mudanças e nos questionamentos feitos a respeito de sua abordagem conceitual na área, reconhecendo seus avanços e transformações. É sabido que a sociedade da informação tem como característica principal a produção e o compartilhamento de informação digitalizada. Cada vez mais a vida das pessoas está envolvida no *online*: família, trabalho, estudos etc. E neste contexto, a Educação a Distância se apresenta com um formato atraente, com novas possibilidades para aprendizagem, tendo como características principais a flexibilidade e a interatividade. Estas se apresentam como as causas mais importantes para o crescimento no planejamento, implementação e gestão na EaD. Contudo, oferecer educação a distância não é

o mesmo que oferecer educação presencial. Essa percepção influenciou meu modo de pensar e desenvolver meu trabalho na modalidade.

A proposta de Educação a Distância em que hoje acredito difere da EaD em que iniciei meu trabalho em 2004. O processo de reflexão da prática que vivenciei deu-me uma nova/outra perspectiva à educação a distância em que estava envolvida. As relações travadas no ambiente virtual de aprendizagem levantaram questionamentos a partir de conflitos e estranhamentos que geraram o incômodo que me instigou a fazer perguntas sobre minha prática como tutora a distância. Esse processo de transformação na minha prática pedagógica de tutora reativa para *docência online* foi o que motivou meu interesse em investigar as relações construídas no ambiente virtual de aprendizagem.

Trabalho na tutoria a distância da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos, disciplina que faz parte do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a Distância, da UERJ, no Consórcio UAB/CEDERJ. Junto à coordenadora da disciplina, eu e a outra tutora a distância fazemos parte da equipe responsável pela plataforma, o ambiente virtual de aprendizagem do curso. Cada disciplina tem sua sala virtual onde o aluno tem acesso à sala de tutoria, o mural de avisos da Universidade e do seu polo, às aulas impressas, horários de tutoria presencial do seu polo, entre outras possibilidades de interface de comunicação. Este é o espaço que se abre como campo empírico para o estudo que objetiva investigar, a partir da narrativa (auto)biográfica, como me constituo a docente que sou no ambiente virtual de aprendizagem no curso a Distância em que atuo. E compreender as relações discursivas dos interlocutores – docentes e discentes - presentes no ambiente virtual, pela análise dos conflitos e estranhamentos ocorridos nesse espaço.

Para compreender as relações discursivas construídas e apresentadas me apropriei dos estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin que possibilitou ter um olhar atento sobre o outro. Esta análise me propiciou pensar além, e perceber os caminhos que traçamos como parte da sociedade e suas influências em nossas relações a partir de Zygmunt Bauman. E para tecer esse caminho a abordagem teórico-metodológica da autobiografia foi um auxílio necessário ao estudo.

No primeiro capítulo narro o início do percurso das reflexões que teceram a questão da pesquisa, explorando minhas itinerâncias na Educação a Distância e os questionamentos que foram me encaminhando para perceber minha atuação com novos/outros modos de pensamento na EaD, na formação e nas relações construídas no ambiente virtual de aprendizagem. Em seguida, apresentei a delimitação, justificativa e relevância da pesquisa,

contextualizando o tema proposto por meio de uma narrativa teórica e prática. Por fim apresento algumas discussões que ofereceram pistas para os estudos das relações construídas no AVA.

No segundo capítulo objetivei construir um memorial que se configurou como o dispositivo na perspectiva teórico-metodológica da (auto)biografia, me fundamentando, principalmente, em Marie-Christine Josso, Christine Delory Mombberger e Elizeu Clementino de Souza. Essa abordagem metodológica trouxe para o estudo a discussão que compõe a busca por compreender o meu processo de constituição como docente online. A partir da minha narrativa problematizei a tutoria e a proposta de Educação a Distância da qual tenho feito parte. Desta forma, busquei ver os sujeitos como atores dos processos formativos que “se autorizam, alteram, alteram-se e reexistem orientados por pertencimentos, processos de autonomização e de responsabilização com as coisas do currículo e das complexas experiências formativas” (MACEDO, 2013, p.152).

No terceiro capítulo, partindo da vivência empírica do capítulo anterior, busquei o espaço para observar os encontros e avançar/ampliar na compreensão das interações sociais e nos enunciados (BAKHTIN, 2011) emergidos no ambiente virtual de aprendizagem em que atuo. Apresento também a descrição do meu trabalho no AVA para analisar os recortes do campo empírico que trouxeram importantes contribuições para os objetivos da pesquisa.

Nas considerações finais sistematizo os achados do estudo que mostram a relevância da pesquisa e as possibilidades do campo empírico. A abordagem (auto)biográfica permitiu dialogar com as interrogações da pesquisa, compreendendo o contexto e a tessitura das relações estudadas com o quadro teórico proposto. Escrever e viver esta pesquisa foi uma trajetória importante para compreender que as investigações são percebidas como um processo de criação: “faz-se pesquisa no encontro não daquilo que se procura, mas, sobretudo, daquilo que se encontra” (KOHAN, 2014, p.13).

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEU APORTE TEÓRICO

1.1 Um percurso da reflexão que faz nascer a questão...

Em 2008, comecei o curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância, oferecido pela Universidade Federal Fluminense, junto à Universidade Aberta do Brasil (UAB). E a partir das leituras e discussões construídas, fui instigada a levantar questões sobre a minha prática como tutora e a importância da minha formação como professor-tutor. Minha passividade diante do espaço virtual começou a me angustiar e me convocar a rever o que estava construindo. Quando ingressei na EaD sabia pouco sobre a proposta, mas a partir das orientações e propostas do CEDERJ fui me adequando ao modelo proposto, e como não tinha nenhuma vivência anterior, fui atuando como tutora a partir das orientações recebidas. Conforme fui trabalhando, também tive oportunidade de desempenhar o papel de tutora presencial e coordenadora de disciplina, sempre buscando construir um trabalho que pudesse contribuir com a formação proposta. Mas sem saber ao certo o que esperava, minhas práticas eram construídas como se tateando a realidade e as revendo a partir das experiências.

A inquietação provocada foi “aquelas sombras, na vagueza da paisagem”. Ela me levou a buscar outras possibilidades, e me fez questionar o que fazia e como fazia. Aquilo estava de fato gerando uma real formação? Esse desconforto me levou a buscar uma alternativa que me ajudasse a compreender o processo formativo e as práticas da EaD. Foi quando ingressei no GPDOC⁵, convidada pela professora Dr^a Edméa Santos⁶, que fui desafiada a refletir sobre meu trabalho, construindo conceitos e discutindo diferentes possibilidades na formação docente. Viver o grupo de pesquisa gerou o desafio formativo: me fazer autora; isso significa autorizar-me do espaço proposto de uma forma criativa, e não mais passiva.

⁵ O GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, coordenado pela Prof^a Edméa Santos, pesquisa e desenvolve estudos e projetos sobre a docência na contemporaneidade e as práticas e processos da Cibercultura, em especial a Educação Online e os processos de ensino e aprendizagem, trazendo ao debate o estudo das redes e sua aplicabilidade para a investigação dos fenômenos sociotécnicos e culturais mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações para os processos de aprendizagem e docência. Disponível em:
<<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0326708YAKR1CM>>

⁶ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Janeiro.

Abrindo-me para essa experiência, o meu primeiro grande desafio na EaD foi romper com o rótulo de ‘tutor’, nomenclatura que limita o fazer pedagógico a simples espaços de ‘sala de tutoria’ em que os alunos postam suas dúvidas e aguardam nossas respostas como se fôssemos meros “tiradores de dúvida” ou nos enviam suas avaliações para correção e aguardam suas notas como se fôssemos meros tarefeiros. Ao começar a problematizar essa prática, comecei a vislumbrar a internet como possibilidade de produção de cultura – cibercultura. E percebi que minhas práticas não aproveitavam esse enorme potencial, e deixava de fora a interação e a interatividade, sem facilitar a construção de conhecimento coletivo e, principalmente, enfraquecendo minha atuação como docente, empobrecendo minhas práticas e tornando-me irrelevante no processo da Educação.

Pois sem a atuação dos sujeitos atuando nesse espaço virtual não há construção de cultura; é nossa atuação que possibilita a intervenção, as relações e a formação das subjetividades. E são as intervenções que dão vida à Cibercultura. Sendo assim, comecei a buscar uma prática que contribuísse para uma Educação a Distância que considere outras possibilidades a partir do desenvolvimento da tecnologia comunicacional. É assim que vou caminhando de um tutor passivo para ativo na Educação a Distância, numa apropriação das possibilidades crescentes da Educação Online. Nesse sentido, um espaço virtual de aprendizagem pode oferecer interfaces que favoreçam a construção de um espaço de troca, diálogo, leituras hipertextuais, produção colaborativa etc. Temos interfaces assíncronas (fórum, blog, sala de tutoria etc) e síncronas (chats, conferências etc). Foi nesse espaço que iniciei minha procura por uma ação docente cautelosa, respeitosa e dialógica.⁷

A partir dessas considerações, desenvolvo um estudo que busca compreender: Como nossas relações no ambiente virtual de aprendizagem são construídas? Como nos constituímos os docentes que somos? Neste processo acabo por ampliar o entendimento sobre o outro que neste ambiente virtual de aprendizagem se faz presente por e-mail, fórum, sala de tutoria; e assim encontro outro desafio para minha pesquisa: estranhar o que me é familiar. Pois:

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzí-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (AMORIM, 2001, p. 26)

⁷ Os conceitos e relações teóricas apresentados neste parágrafo foram construídos a partir das discussões e reflexões no GPDOC, mediado pela Prof. Dr^a. Edméa Santos.

Nesse desafio de estranhar o que me é familiar, questiono: como as relações são construídas no AVA? Estamos investindo na formação de sujeitos que são para nós apenas uma ideia? Nosso planejamento é construído a partir de sujeitos que idealizamos. Não conhecemos o sujeito real. Em minha experiência na EaD, vejo que é possível passar um semestre inteiro somente com o nome e algumas avaliações, mas não saber quem é o sujeito que ali assina. Então, surgem algumas falas que me surpreendem. E logo estranho o que de fato está acontecendo por trás das vozes que chegam até mim. Uma situação em especial me despertou para essa realidade. Após a avaliação do Relatório Final da disciplina e o lançamento das notas no sistema, fui surpreendida com e-mails de um aluno escrito em

tamanho de **fonte 36** e um deles escrito **em vermelho**. Em seus textos, enquanto defendia seu argumento e exigia a revisão de sua situação, ele disse: “*neste caso sou enquadrado pela legislação como consumidor*”. Para melhor explorar as ideias que formo aqui, tomo a liberdade de trazer para nossa discussão o e-mail na íntegra.

1.

*Cara TUTORA,*⁸

Mais uma vez venho aqui esclarecer que após a conclusão das minhas atividades, solicitei aos Professores da escola que realizassem minha avaliação por meio das fichas e assinassem as mesmas, fato este que foi devidamente concluído, logo após entreguei na Secretaria do Polo Valdrada⁹, as fichas assinadas dentro do prazo, mais precisamente no dia 04/05/2013, conforme consta no livro de recebimento do Polo. A Tutora Presencial M verificou e confirmou estarem corretamente preenchidas. Então não vejo motivos para minha nota estar baixa, e mesmo que a(s) Senhora(s) não tenham recebido as fichas não justifica eu ser penalizado por algo que não fui o culpado, pois, neste caso sou enquadrado pela legislação como um consumidor, sendo assim cabe a Instituição por meio de seus representantes (tutores, secretaria) realizarem a verificação e veracidade das informações e corrigirem com a maior brevidade possível a minha nota, independente de encontrarem ou não as fichas, já que o problema ocorreu dentro da instituição e não por desleixo ou descuido do Aluno, no caso eu que sou o maior prejudicado pela referida falha administrativa, e de forma alguma poderei ser penalizado, cabendo aos senhores a aplicação no caso da nota máxima a minha pessoa.

2.

Senhora(s) Tutora(s), está é a cópia referente a minha última postagem na Sala de Tutoria, já não suporto mais receber a resposta de que sou eu quem tem que enviar as fichas por meio de documentos escananeados, visto que se eu tivesse as fichas comigo já o teria feito, e como cumpro com minhas obrigações de aluno, tenho a certeza que não é pedir demais que tudo seja resolvido e minha nota continue a ser alta conforme sempre tenho primado durante todo o curso no qual possui um CR 8,9, com pretensões de subir o mesmo para 9,1, e assim será impossível ,pois, entreguei tudo,

⁸ E-mails enviados por um aluno no primeiro semestre de 2013 na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, no curso Semipresencial de Licenciatura em Pedagogia UERJ/UAB-CEDERJ.

⁹ Os nomes citados nos e-mails foram substituídos por nomes fictícios para não expor as pessoas envolvidas.

*perdi horas e horas de sono, dias de trabalho, além de enfrentar um trânsito terrível e um enorme risco de vida durante as viagens, agora vejo o fruto do meu árduo trabalho resumir-se a uma resposta sem sentido?????
 como posso enviar algo, que não se encontra comigo?????
 Eu não atrasei nada, não estou pedindo favor a ninguém!
 Só quero que meus direitos sejam devidamente respeitados como cidadão brasileiro, e cumpridor de meus deveres perante a sociedade e a esta instituição.
 Aguardo ansioso a correção em caráter de URGÊNCIA da minha nota atinente a minha AP-I.
 Sem mais, Seu Aluno S.*

Lendo os e-mails enviados podemos perceber a formação do aluno limitada a cumprimento de tarefas, prazos e apresentação de documentos, cabendo a minha tutoria somente a responsabilidade de verificar e avaliar as entregas das atividades: sem demora. Como chegamos até aqui? De fato, para construção de qual educação estou contribuindo?

Analisei demoradamente os textos do aluno, e encontrei uma palavra já classificada para traduzir o que estamos encarando: fluidez. Encaramos uma sociedade que enfrenta o capitalismo tardio, olhamos rapidamente para trás e vemos a modernidade como um fracasso. Para Kant os indivíduos modernos se tornaram esclarecidos e autônomos, mas perderam suas referências. Nós nos distanciamos da reflexão da moral e começamos a buscar o fim da angústia: ser livre. Nosso motor é a certeza que “eu mereço ser feliz”. Comprometemo-nos somente com nossa felicidade e com nossa liberdade. Começamos a encarar a liberdade como ‘tudo é permitido’ e perdemos a consciência do bem e do mal. E diante desse contexto penso: E as relações?

Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos (ou do que poderia ser visto como sendo do interesse de um indivíduo), se tornam cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. (BAUMAN, 2007, p. 9)

Acabamos nos preocupando em demasia com o que temos e conquistamos, de forma que o tempo se torna o inimigo a ser vencido e as relações se tornam condicionadas aos próprios interesses. Quando vemos o tempo *chronos* como um obstáculo a ser vencido, nos propomos a correr, supervalorizamos os números e subestimamos as pessoas, não reconhecemos o *outro*. No entanto é a minha relação com o outro que faz possível a construção de mim mesma. Vejamos, por exemplo, minha pequena história do Tango narrada na introdução, os sentidos internalizados naquela experiência foram potencializados a partir do outro que ensinava e do outro que comigo dançava. Eu preciso desse outro. Mas como nossa relação tem ocorrido no AVA?

Primo Levi, no prefácio do seu livro *É isto um homem?* (1988) escreve:

Sou consciente dos defeitos estruturais do livro e peço desculpas por eles. Se não de fato, pelo menos como intenção e concepção o livro já nasceu nos dias do Campo. A necessidade de contar ‘*aos outros*’, de tornar ‘*os outros*’ participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares. (Grifos meus).

Afetada pela narrativa construída por Levi, somos os outros participantes a quem se referiu o autor, com ele percebo que “narrar histórias é uma vasta experiência humana” (ALVES, 2008, p. 34), e busco neste espaço encontrar hipóteses para questões que emergiram no contato com o aluno.

1.2 Delimitação e justificativa do tema: o conflito que produz as questões norteadoras da pesquisa

A pergunta da escritora Cecília Meireles (1975), “que é que trazes de tão longe?”, ecoa nos meus pensamentos, e percebo que o que de fato me move é o desejo de pesquisar as relações construídas entre professor e aluno na Educação a Distância (EAD). Sabemos que a tecnologia tem proporcionado o crescimento desta modalidade. Grandes e pequenas instituições estão expandindo seus trabalhos potencializados pela Era Digital. Vivenciando a educação a distância como docente, acredito que este crescimento deve ser refletido e os trabalhos desenvolvidos analisados.

Observando o meu campo de empiria e o problema levantado, percebi que minha maior angústia é que minha pesquisa seja relevante, não só para o campo da educação em geral, mas principalmente para a minha formação docente, e a do *outro*. E buscando avaliar as questões que construía vi que a importância do trabalho depende de onde nasce e com quem se constrói. Desta forma, lendo o texto “Discurso na Vida e Discurso na Arte” (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1976), compreendi que a relevância deste trabalho se faz por nascer no contexto da formação: a formação do outro transforma minha relação com a forma que formo. A pergunta nasce da inquietação do cotidiano de prática do professor-tutor, da rotina no AVA, de dentro para fora:

Corpos químicos e físicos ou substâncias existem tanto fora da sociedade humana quando dentro dela, mas todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana. Definições sociais não são aplicáveis de fora para dentro, como no caso dos corpos e substâncias naturais - formações ideológicas são

intrinsecamente, imanentemente sociológicas. (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1976, p. 2-3)

Minha vivência na educação a distância vem alterando minha prática docente. E esta proposta de estudo pode ser considerada o *espaçotempo*¹⁰ a ser observado e analisado para que possamos investir na EaD com um fazer outro. Para isso, gostaria de apresentar o campo empírico em que ocorre este estudo.

1.3 O Ambiente Virtual de Aprendizagem em que atuo

O ambiente virtual de aprendizagem em que atuo é construído partindo do cronograma da disciplina em Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (UERJ), e seus conteúdos são organizados semanalmente. Cada *Box* traz imagem, relações teóricas, orientações pedagógicas e informações úteis a partir do tema apresentado no cronograma da disciplina.

Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem - Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Plataforma Fundação CECIERJ/CEDERJ/UERJ. 2014 – Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/>>

¹⁰ Adoto os termos juntos como uma única palavra, pois compreendo, fundamentado pela construção teórica de Nilda Alves (1998, 1999, 2001), o *espaçotempo* na relação um com o outro e somente existindo nessa relação.

Figura 2 - Ambiente Virtual de Aprendizagem - Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Plataforma Fundação CECIERJ/CEDERJ/UERJ, 2014 - Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/>>

Após receber liberação para acessar a sala da disciplina, cada participante constrói seu perfil que inclui foto, texto, contatos e as disciplinas em que estão inscritos naquele semestre. Mas o que nos interessa neste momento é a sala de tutoria. A sala de tutoria é uma atividade assíncrona que poderíamos descrever como uma vitrine de postagens de dúvidas, esclarecimentos, questões etc. Tudo que é dito pode ser lido por qualquer sujeito que tenha acesso à sala, todas as mensagens são públicas. É o espaço da palavra, é arena do AVA.

Na construção do AVA, trabalhamos todo tempo com presumidos, um auditório social, e vivemos a presença como uma virtualidade que se atualiza no discurso. No ambiente virtual, os presumidos têm um horizonte geral amplo, pelo que vivemos, pelo que buscamos:

O horizonte comum do qual depende um enunciado pode se expandir tanto no espaço como no tempo: o “presumido” pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar *dias ou anos ou épocas inteiras*. Quanto mais amplo for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constantes se tornam os fatores presumidos em um enunciado. (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1976, p. 7, grifos meus).

Na EaD percebemos a importância da colaboração, da cooperação e da interação. Vivemos uma nova era na comunicação em que a lógica de transmissão dá espaço à interação (SILVA, 2008). Cada sujeito tem valor, cada experiência apresentada proporciona a possibilidade de um diálogo em que buscamos ouvir a voz de todos. Nessa prática, a linguagem é que faz a mediação, sendo tanto o docente online quanto o aluno os responsáveis

por ela. Segundo Bakhtin e Peirce (1976-1982 *apud* SANTAELLA, 2004, p.170) a linguagem é, sobretudo, social, não privada, mas um fluxo contínuo, potencializado pela rede do ciberespaço. A linguagem se constrói no outro, no alheio, conforme Bakhtin, numa rede humana, Peirce;

A linguagem que dá sentido ao ser humano, e esse sentido só pode emergir na interação de vozes, deslocamentos e cruzamentos entre o que fala e o que ouve. O sentido não está armazenado nas consciências individuais, como em um depósito estável e petrificado, mas na relação, nos interstícios entre o falante e o ouvinte, que só se definem nas trocas recíprocas que estabelecem e pelo discurso que escolhem entre os discursos disponíveis. Sentido, portanto, é linguagem em movimento, diálogo. (SANTAELLA, 2004, p.168)

Souza (2008, p.100) fala que a “interação entre as pessoas possibilita, por meio do diálogo, expor e refletir sobre diferentes pontos de vista, trocar experiências, ampliar a tomada de consciência, além de fortalecer e favorecer a afetividade entre as pessoas, as relações interpessoais”. Esse é um dos principais objetivos que o docente online se propõe a alcançar em seu trabalho.

A partir do estudo de Macedo (2010), aprendo que pensar em formação é reconhecer a totalidade do sujeito. Não separo o sujeito, nem o fragmento, mas o vejo como “formador de si” a partir de sua história e relação com o mundo, sua *etnoformatividade* – sujeito culturalmente inserido. Compreender formação é mais que entender o conceito, é ver o *ser* que aprende contextualizado, construindo sentidos

se formando, *que também existe se esforçando para compreender* o mundo, a vida e sua própria formação, a partir das suas reais condições existenciais e dos seus projetos, e não um desejo e uma inteligência apartados dessa humana e movente *totalidade*, suas potencialidades, experiências, incompletudes, errâncias, com as quais forma-se, vive e projeta o futuro, sintetizadas na sua *etnoformatividade*, com a qual, aliás, temos que trabalhar. (MACEDO, 2010, p.30)

Aprendemos em Vygotsky (2008) que o que é internalizado pelo sujeito é a significação da ação. Aquilo que é experimentado é formação, sem essa relação de ação não podemos encontrá-la, mas a vivência que forma exige reflexão, caso contrário se torna rotineira e mecânica. Para Nóvoa (2001) a reflexão é essencial para a experiência que forma. Neste estudo percebo que a produção de sentidos está intimamente ligada à dinâmica do compreender (MACEDO, 2010), e essa perspectiva fundamenta a *autonomização* nos processos formativos. Desta forma, insisto em romper com o rótulo de tutoria para me

apropriar da autonomia e criatividade que devem fazer parte do docente online neste espaço virtual de aprendizagem.

1.4 Um zoom na arena

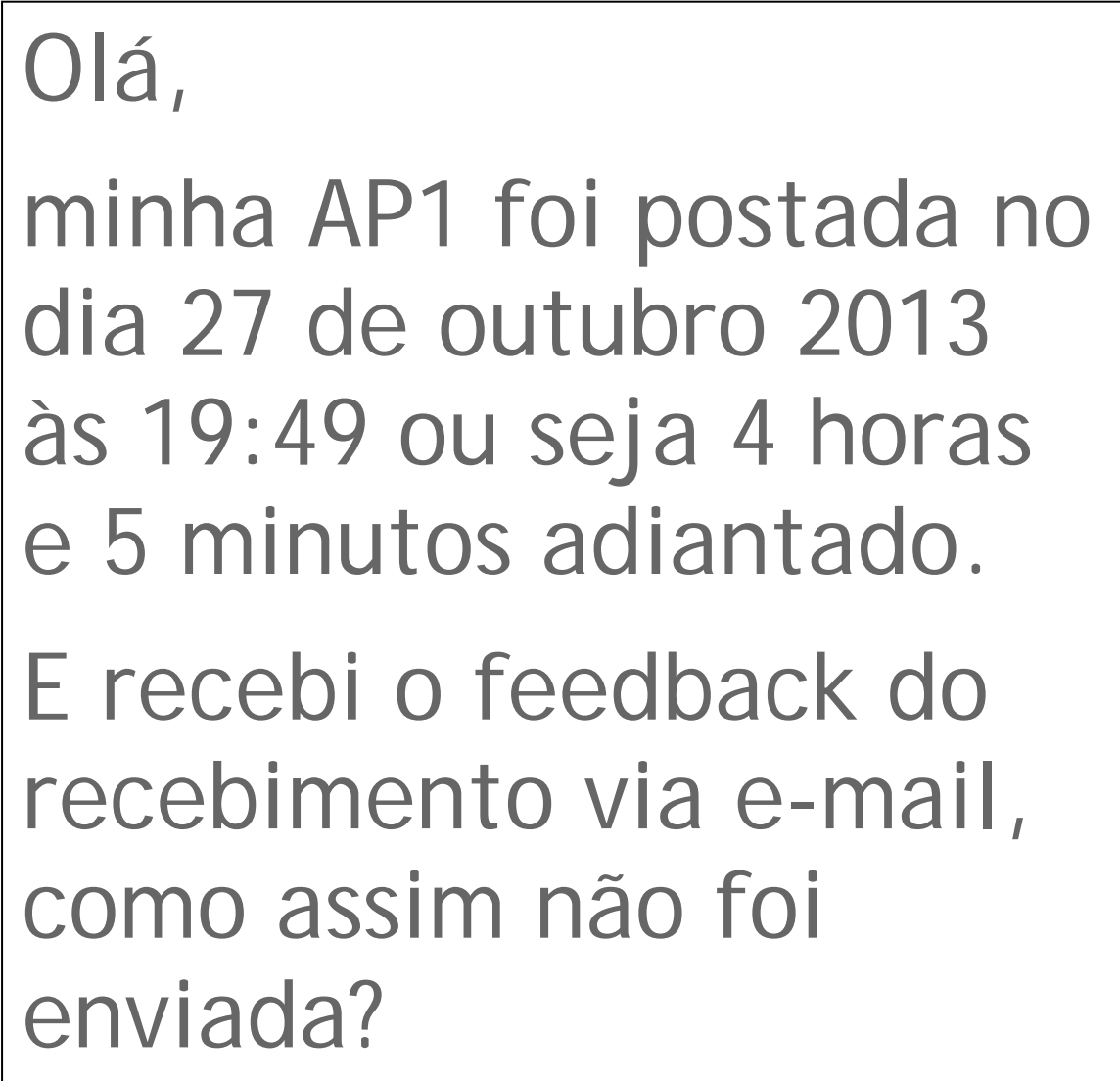
Harold Bloom, professor das universidades de Yale e New York, diz que uma das “funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal” (2001, p. 17). É a leitura que nos possibilita a formação de opiniões críticas e avaliações pessoais. Devemos ler buscando a formação humana pela reflexão. Para que isso ocorra, pontifica Bloom, devemos pensar que o sujeito que escreve é da mesma ‘matéria’ que o sujeito que lê, e essa identificação proporciona relações e construções de sentidos. Esse argumento fortalece minha convicção que nos construímos com as relações que desenvolvemos.

Ao aceitar o desafio de pensar sobre as construções de sentidos vamos percebendo que a linguagem é pensamento e cerne da mediação. A linguagem se desenvolve por meios que são, acima de tudo, extensões da capacidade humana de produzir linguagem. Mas, como dispõe Bloom, “para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos” (BLOOM, 2001 p. 24). A linguagem não morre. Ela permanece; é preservada em nós quando lemos, ganhando sentido e eternidade em nossas críticas, em nossos conhecimentos. Logo, então, vemos que a linguagem constrói subjetividades, e devemos perceber essa construção como relações *do eu e o outro*.

Na sala de tutoria a oralidade se faz presente com a escrita, é uma linguagem híbrida, uma escrita diferenciada. A entoação ganha outro símbolo. Podemos adotar letras ou cores diferentes, usar ou não *emoticons* (☹; ☺ etc). Cada escolha que fazemos está relacionada ao que queremos dizer, como queremos dizer, e principalmente o que sentimos ao dizer. Retornando à fala do aluno, as palavras do discente me desafiaram a refletir as relações do *eu docente e o outro discente*. Essas escolhas podem mostrar o posicionamento do aluno diante de sua relação professor-tutor. Logo me pergunto: quem nos ensinou que não podemos escrever em tamanho maior que 12? Ou que as cores representam, sim, a mensagem? Sabemos que há regras, há julgamento de valor, o aluno sabia a quem falava e que seu texto era lido por todos os outros colegas, há intencionalidade na cor, na fonte: elas são gestos e tons.

Vejam os mais um exemplo. Uma aluna recebeu *falta* no sistema de notas, e recebeu um e-mail informando que sua avaliação não tinha sido postada apesar de ter acessado o link do trabalho no ambiente virtual. Após receber essa mensagem, ela foi à sala de tutoria buscar informações sobre o que tinha acontecido, e seu texto foi escrito em tamanho 36 e na fonte Trebuchet MS. Vejamos:

Figura 3 - Sala de tutoria da disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

A screenshot of a text message displayed in a white rectangular box with a thin black border. The text is in a large, black, sans-serif font. The message reads: "Olá, minha AP1 foi postada no dia 27 de outubro 2013 às 19:49 ou seja 4 horas e 5 minutos adiantado. E recebi o feedback do recebimento via e-mail, como assim não foi enviada?"

Olá,
minha AP1 foi postada no
dia 27 de outubro 2013
às 19:49 ou seja 4 horas
e 5 minutos adiantado.
E recebi o feedback do
recebimento via e-mail,
como assim não foi
enviada?

E agora o que fazer ? A culpa não é minha já que enviei dentro do prazo, vou ficar prejudicada?

Como fazer a AP3 que conteúdo estudar? Pois não existe orientação nenhuma até agora para a realização da

Ao ler a colocação da aluna, respondi em fonte 12 e letra Book Antiqua, pois acho a letra mais suave no texto, e exatamente o que desejava era ser firme, mas sensível. Fiz questão também de trazer o relatório de envio de atividades que é gerado na AVA para toda atividade feita por cada participante.

Vejamos:

Figura 4 – Mensagem postada na Sala de tutoria da disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

Olá R,

Primeiramente, acho importante orientar que não há necessidade de aumentar a letra para 36 em um ambiente formativo, na verdade, não é educado em ambiente nenhum. Ainda estamos começando nosso aprendizado com o virtual, suas potências e suas regras sociais. Mas esse é um primeiro ponto que deve ser aprendido, aumentar a fonte é rude.

Em segundo lugar, verifiquei, e realmente você buscou enviar a atividade. Contudo, nenhum arquivo foi enviado. Veja:

Dom 27 outubro 2013, 19:49	187.69.120.195	R. Aluno(a) - UERJ - PLI - NIG	assign submit for grading	Status de envio: Enviado para avaliação. the number of file(s) : 0 file(s)
----------------------------------	--------------------------------	---	--	---

Faremos o seguinte, como você tentou fazer o envio da atividade na data correta, mas por alguma razão que desconhecemos o arquivo não foi selecionado, liberei o envio para você. Por favor, tente novamente. Aguardo contato.

Att., Professora Lydia Wanderley

Mais uma vez temos um aluno que se coloca usando fonte grande, mostrando seu posicionamento de cobrança. Falo com ele sobre as regras no ambiente virtual, mas onde aprendemos essa regra? Há muito para se pensar, para refletir e construir a partir do que estamos discutindo, e para tecer conosco as questões levantadas chamaremos M. M Bakhtin para fundamentar a pesquisa com sua discussão filosófica de linguagem. Pretendo analisar as relações travadas no AVA, esperando, assim, contribuir com a compreensão e prática da Educação a Distância e formação do docente online.

1.5 Eixos Teóricos

A tessitura dos eixos que constroem minhas perguntas traz para esta roda de conversa o quadro teórico já apresentado. Minha vivência na educação a distância vem *transformando* minha prática docente, e a partir de leituras e estudos dos referenciais, dois eixos começaram a se destacar nas análises até aqui construídas, são eles: diálogos e docência online.

Os eixos que emergem do movimento da teoria junto aos seus referenciais nos ajudam a pensar as questões apresentadas. Por isso gostaria de exemplificar como a (auto)biografia contribui para a formação das subjetividades e dos processos de autorização do narrador. O interior toca o exterior pelas palavras e silêncios que se fazem e que contribuem para a formação de alguns coletivos sociais.

É nessa conotação que resgato o livro “Muito Longe de Casa - Memórias de um Menino-Soldado”, de Ishmael Beah. Essa história exemplifica “o caráter *transformativo* da autobiografia no contexto do sofrimento, que o diálogo alcançado, no lugar da identificação da perda, abre uma outra realidade, a partir da *alteração* consentida de si mesmo” (MACEDO, 2010, p. 135, grifos do autor). Beah traz sua narrativa como um menino que, após ter sua aldeia em Serra Leoa invadida e fugir por um período, é capturado e recrutado compulsoriamente pelo exército de resistência de seu país. Ele fica sendo conhecido como um dos meninos-soldados presentes no cenário de muitas guerras civis. Nessa história, os meninos caminham juntos, vivendo os mesmos medos e anseios; as mesmas perdas e mesmas despedidas... Mas um dos meninos, a cada nova fuga que tinha que fazer, escondido nas florestas, em aldeias estranhas, ia se calando. O menino que se calou, um dia não acordou; seu corpo desistiu, sem nenhuma razão física, conta Beah, pois não houve dor, ou febre, ou ferida, somente ausência de esperança, ele simplesmente se apagou. Ao ler essa narrativa, e ver com um olhar *outro* a história de vida ali contada, posso compreender o que Rugira (2005), em sua tese de doutorado, tese autobiográfica, diz: “Eu tento nomear minha dor, confiar-lhe a uma palavra para que ela encontre um destinatário” (RUGIRA, 2005 apud MACEDO, 2010, p. 135). Ao ler essas narrativas vou ao encontro daquilo que considero a originalidade da metodologia autobiográfica: produção de conhecimento que tem sentido para o autor e que ele próprio se inscreve em um “projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2010, p. 33).

1.5.1 Diálogos/Dialogizar

Estas memória ou lembranças são intermitentes
 e, por momentos, me escapam porque a vida
 é exatamente assim. A intermitência do sonho nos
 permite suportar os dias de trabalho.
 Muitas de minhas lembranças se toldaram
 ao evocá-las, viraram pó como um cristal irremediavelmente ferido.
 As memórias do memorialista não são as
 memórias do poeta. Aquele viveu talvez menos,
 porém fotografou muito mais e nos diverte
 com perfeição dos detalhes; este nos entrega uma
 galeria de fantasmas sacudidos pelo fogo
 e a sombra de sua época.
 Talvez não tenha vivido em mim mesmo, talvez
 tenha vivido a vida dos outros.
 Do que deixei escrito nestas páginas se
 desprenderão sempre – como arvoredos de
 outono e como no tempo das vinhas – as folhas
 amarelas que vão morrer e as uvas que
 reviverão no vinho sagrado.
 Minha vida é uma vida feita de todas as
 Vidas: as vidas do poeta.
 (Pablo Neruda, ‘ Confesso que vivi’)

Dialogar. Diálogos. Seriam os diálogos sinônimos de conversas? Dialogar e conversar são ações semelhantes? Do que precisamos para dialogar? São questões que me levaram a refletir e buscar em Mikhail Bakhtin a compreensão dessa ação. Nessa construção, me pego voltando a textos que possam me mostrar caminhos para escrever. No primeiro momento já é possível perceber que não posso pensar o sentido de dialogar sem me apropriar de autores que tão lindamente me ensinam sobre a poesia presente nos *diálogos*.

Dialogar não pode partir do nome singular *diálogo*, pois dialogar é tecer vozes, sentimentos, experiências. Só se faz possível pensar em *dialogar* na pluralidade e integralidade subjetiva do sujeito. Ao escrever este texto estou ouvindo ‘the kiss’, composição de Trevor Jones e Randy Edelman para o filme “O Último dos Moicanos”, essa música me toca motivando-me à escrita reflexiva. Dialogar é ser tocado para o movimento da construção; caminhar para o desconhecido, o diferente. Aceitar o risco de problematizar e estar atento às diferentes interpretações. É se dispor a ouvir, não se limitando ao sentido da audição, mas a todos os sentidos; ou seja, *ouvirendo, ouvirendo, ouvirendo, ouvirendo*.

No diálogo ocorrem os enfrentamentos e estranhamentos. E são eles que nos movimentam para mais perto do fato exposto em palavras. Mas ao nos dispor ao diálogo

somos também convocados ao diálogo interno. Para ouvir o outro se faz necessário aprendermos a dialogar com nossos próprios pensamentos e histórias.

A escritora Cecília Meireles (1975) abre sua prosa, “Reino da Solidão”, com a pergunta “Onde estão os donos das belas casas vazias?”. Não seríamos nós essa casa vazia? Tendo tanto potencial para construir laços fortes e fracos em nosso cotidiano, fazemo-nos, no entanto, sozinhos. “Minha vida é uma vida feita de todas as vidas” escreveu o poeta chileno Pablo Neruda [S.l: s.n.]. Ele experimentou que o outro se faz nele, e ele se faz no outro, nos diálogos travados na vida. Porque:

Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. O território interno de cada um não é soberano, como bem explicita Mikhail Bakhtin (2003, p. 34), *ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio*. É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com meu interior. Tudo que chega a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia (...). (SOUZA&ALBUQUERQUE, 2012, p. 110).

Somos formados nos diálogos que podem ser *escaneamentos* de pensamentos construídos no próprio ato e processo de dialogar com a leitura de rotina, as mediações feitas nos livros, na arte, na música, no cinema, na rede: nas rodas de conversas travadas no/do/com cotidiano e seus sujeitos presentes. Mas não devemos, no entanto, e jamais, nos limitar às imitações ou interpretações.

1.5.2 Docência online

Docência é ensinar. Disponibilizar tempo e conhecimento para *o outro*. É ter e compartilhar, sabendo que ao compartilhar também recebemos. Docência é ver as possibilidades do outro. E ao *docenciar* atuamos e atualizamos o que, sem isso, seria potência inerte. *Docenciamos* para a emancipação, pois forçamos uma capacidade ignorada ou negada a reconhecer-se e desenvolver-se a partir desse reconhecimento e toda consequência alcançada por meio dele. O *outro* tem uma infinidade de saber, e a docência se propõe dialogar com esse saber, possibilitando a construção e relação de novos saberes.

Docência, diálogo, o outro. É como a construção de “uma ponte, pedra por pedra”. Ítalo Calvino (1990), mais uma vez, nos oferece uma boa ilustração por meio da narrativa de

um diálogo entre Marco Polo e Kublai Khan, no livro “Cidades Invisíveis”. Ele descreve o cenário que verbalizo:

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe.

Sem *o outro* a docência não se faz. E conquanto aconteça no espaço virtual, a docência online está inteiramente relacionada com “as pedras”; sujeitos e objetos concretos, sem os quais nada se faz. Enfrentamos uma intensa revolução digital, e a virtualização constitui a essência da mutação que se dá em nossa Era, e isso nos desafia filosoficamente, antropologicamente e socio-potilicamente.

Virtualidade e atualidade são duas maneiras de ser diferentes. A primeira produz efeitos que alteraram a noção de espaço e do tempo, e eu ousou dizer, que alteram, inclusive, o conceito de *ser*. Pierre Lévy (1996), filósofo francês, enfatiza que a virtualização amplia as potencialidades humanas, construindo uma nova forma de aprender e pensar. O docente online aceita o desafio de habitar esse espaço para problematizá-lo, propondo a construção de pontes no ciberespaço, que como já vimos, somente se torna espaço de cultura a partir da intervenção e atuação dos sujeitos.

Não quero conceber verdades novas ou criar modelos, mas lendo Bakhtin percebo que o contexto nunca está no singular, e tenho meu olhar direcionado para ver as possibilidades na pluralidade de homens, na integridade e complexidade de conceitos e subjetividades. Até aqui, a proposta de observar/estudar as relações travadas entre professor e aluno na educação a distância, trouxe à superfície, conceitos que o teórico me ajuda a compreender, de forma que altera meu olhar sobre EaD. Logo aprendo que o campo de pesquisa não se esgota no objeto; o desafio é que o pesquisador e os seus sujeitos se percebam como atores. É o encontro de vozes que altera as relações, que nos conduz à diferença que se tornará conflitos; e estes afetam o docente em sua prática e vida. Como nos afirma Josso (2010, p. 35) “*Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração*”.

1.6 O Movimento dos Enunciados no Campo Empírico

Talvez seja esse o momento mais difícil para a pesquisa: trazer o movimento da teoria que se mostra no espaço empírico do pesquisador. Pretendo analisar algumas falas dos alunos; o que sentem e o que dizem com essas falas. Viso com essa análise compreender as relações discursivas dos interlocutores presentes no ambiente virtual de aprendizagem, analisar os conflitos e estranhamentos ocorridos no AVA e nesse processo compreender como me constituo a docente que sou.

Aprendemos que o diálogo não está restrito ao face a face, mas a língua na sua totalidade é viva e dialógica (FIORIN, 2006),

Logo todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 19)

Nós estamos estudando os enunciados e suas relações dialógicas do ambiente virtual, e entendemos por enunciados a utilização da língua efetuada

Em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (...) A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável (...). (BAKHTIN, 2000, p.279)

É fácil reconhecer a complexidade do que está sendo posto, pois os enunciados analisados são vastos em seus gêneros, mas se faz necessário essa busca para que possamos compreender as relações tutor-aluno em que estou pensando no trabalho, pois são eles que me indicam as ideologias e as relações construídas no espaçotempo aqui discutido. Vemos no teórico que é possível e necessário trabalhar com os enunciados concretos, pois é por meio deles que a língua penetra na vida e a vida penetra na língua. Contudo, é essencial que percebam que não me proponho a separar o enunciado do interlocutor. Irei caminhar na

concepção de que o “sujeito bakhtiano não está completamente assujeitado aos discursos sociais” (FIORIN, 2006, p. 28). A singularidade de cada pessoa marca suas falas; “cada ser humano é social e individual” (FIORIN, 2006, p. 28). Sendo assim, encaramos nesta pesquisa a fala dos locutores em sua integralidade, seu concordar, discordar, completar, criticar, adaptar etc. Ela pode nos levar a compreender o sujeito que se forma na coletividade dos discursos que se formam antes dele, nele e por meio dele. Logo percebemos que essa análise parte do pressuposto de que

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290)

Como posso pensar as relações entre professor – aluno na EaD e construir hipóteses a partir de falas que, frente ao universo de sujeitos e suas complexidades, podem parecer pequenas para uma análise de tamanho desafio? No entanto, eu julgo isso possível a partir de Benjamin (apud BUSSOLETTI & MOLON, 2010) quando diz que podemos “revelar a totalidade, pelo fragmento”. Não ignoro o risco, mas buscando o que discutimos anteriormente como um *rigor outro*, desenvolvo a pesquisa na fundamentação de que

Os vestígios, as minúcias aparentemente insignificantes e os fragmentos da vida cotidiana são encarados como possibilidades de estudos e de análises dos detalhes e das sutilezas das relações intersubjetivas e das práticas sociais e pedagógicas sem perder a dimensão histórica, uma vez que relaciona presente, passado e futuro aos acontecimentos e permite a valorização do singular sem perder a noção da totalidade; pois o indício não é visto como um elemento ou objeto isolado, mas em um processo de interconexões de fenômenos e situações, de características coletivas e de manifestações de singularidade que expressam a totalidade. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.79)

Quando vemos o e-mail do aluno S, apresentado na página 20, precisamos problematizar a escolha da cor do seu texto e a expressão “sou enquadrado pela legislação como um consumidor”. É importante que tenhamos em mente que não nos ateremos à avaliação se o aluno está ou não com a razão. Vejamos dois fragmentos das mensagens:

Figura 5 – Fragmento recortado da mensagem recebida no meu email

Senhora(s) Tutora(s), está é a cópia referente a minha última postagem na Sala de Tutoria, já não suporto mais receber a resposta de que sou eu quem tem que enviar as fichas por meio de documentos escananeados, visto que se eu tivesse as fichas comigo já o teria feito, e como cumpri com minhas obrigações de aluno, tenho a certeza que não é pedir demais que tudo seja resolvido e minha nota continue a ser alta conforme sempre tenho primado durante todo o curso no qual possuo um CR 8,9, com pretensões de subir o mesmo para 9,1

Figura 6 – Fragmento recortado da mensagem recebida no meu email

Então não vejo motivos para minha nota estar baixa, e mesmo que a(s) Senhora(s) não tenham recebido as fichas não justifica eu ser penalizado por algo que não fui o culpado, pois, neste caso sou enquadrado pela legislação como um consumidor, sendo assim cabe a Instituição por meio de seus representantes (tutores, secretaria) realizarem a verificação e veracidade das informações e corrigirem com a maior brevidade possível a minha nota, independente de encontrarem ou não as fichas, já que o problema ocorreu dentro da instituição e não por desleixo ou descuido do Aluno, no caso eu que sou o maior prejudicado pela referida falha administrativa, e de forma alguma poderei ser penalizado, cabendo aos senhores a aplicação no caso da nota máxima a minha pessoa.

Devemos considerar que o vermelho isoladamente é somente uma cor. Mas a partir do momento que o aluno *S* a enunciou, ele deu um acabamento específico ao enunciado que transformou toda a relação que construí com a mensagem a mim destinada. A cor vermelha no texto, ao ser adotada pelo aluno, foi convertida em acabamento específico do enunciado, fazendo-a parte da enunciação ali apresentada. São essas enunciações que trazem ideologias, emoções, juízos de valor etc. “cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 291), e tanto a cor quanto o tamanho da letra deve ser considerado como parte da enunciação.

Nesta discussão precisamos pensar no conceito de autoria, conceito caro para nosso estudo. Segundo Bakhtin, a fala de uma pessoa traz discursos que antecederam a mim e afetaram o discurso que trago. Eles são meus *outros* que comigo tecem ideias, julgamentos, ideologias etc. É importante que percebamos que não há neutralidade no jogo das vozes. Temos, na formação social, a atuação instituída do passado que traz os enunciados pela tradição, do presente com a enunciação que circulam entre nossas vozes e pelo enunciado do futuro, isto é, pelas utopias da contemporaneidade.

Mas qual é o jogo de vozes que estamos fazendo parte? Qual é o contexto social que trazemos em nossa voz? Se a formação social se dá na atuação dos enunciados construídos no passado, presente e futuro, como podemos identificá-los no espaço da EaD e de que forma isso influencia a formação que estamos tratando aqui?

O sociólogo polonês Zigmunt Bauman (2008) faz uma leitura cuidadosa de nossa sociedade em seu livro “Vida para Consumo”. Lendo suas análises e categorias, fui percebendo de que estamos falando e quais são os discursos que estão influenciando nossa própria construção discursiva. O autor pretendeu, em seu livro, propor três “tipos ideais”¹¹: o do consumismo, o da sociedade de consumidores e o da cultura consumista. Esses “tipos ideais” foram propostos somente para instrumento de análise. Para Bauman são apenas uma forma de buscar retratar a sociedade em que habitamos de forma que “faça sentido”¹². Na introdução de seu livro, este sociólogo nos faz perceber que crescemos para nos fazer mercadoria, e somos convocados a vender aquilo que somos:

Seja lá qual for o nicho em que possam ser encaixados pelos construtores de tabelas estatísticas, todos habitam o mesmo espaço social conhecido como *mercado*. Não importa a rubrica sob a qual sejam classificados por arquivistas do governo ou jornalistas investigativos, a atividade em que todos estão engajados (por escolha, necessidade ou, o que é mais comum, ambas) é o *marketing*. O teste em que precisam passar para obter os prêmios sociais que ambicionam exige que *remodelem a si mesmos como mercadorias*, ou seja, como produtos que são capazes de obter atenção e atrair demanda e fregueses. (BAUMAN, 2008, p. 13)

Estamos tão influenciados por esse discurso mercadológico que podemos refleti-lo em nossa formação. Olhemos para a expressão “enquadrado na lei do consumidor” no fragmento da fala do aluno. Percebemos no seu discurso, que ao cobrar sua nota, o aluno se coloca no papel de consumidor, e se mostra claramente insatisfeito com o produto adquirido, pois sua nota lhe parece injusta, e isso para ele seria inadmissível, pois sua dedicação deve ser recompensada em sua avaliação. Dessa forma, o empenho dispensado ao cumprimento das tarefas soa como moeda de compra, não como avaliação do trabalho construído pelo aluno. O aluno S se relaciona comigo como um comprador, e eu, no papel de vendedora, não apresentei um serviço aceitável. Mas a suposta ‘falha administrativa’ não pode penalizar o cliente. A nota baixa é um produto defeituoso devolvido com protesto e solicitação de pronta solução do serviço de atendimento ao consumidor (SAC) acadêmico. Há nessa cobrança e expectativa a

¹² Aspas do autor.

presença forte da relação de sujeitos que se percebem em todo tempo consumidores, ainda que estejamos tratando de relações no espaço de aprendizagem, pois temos

O padrão cada vez mais comum de uma “relação pura”, revelado e descrito por Anthony Giddens em seu livro *Transformações da intimidade*, pode ser interpretado como um transplante da regra do mercado de bens para domínio dos vínculos humanos. A prática da “relação pura”, bastante observada e por vezes louvada no folclore popular e em sua representação pelos meios de comunicação, pode ser visualizada à semelhança da presumida ou postulada soberania do consumidor. (BAUMAN, 2008, p.31-32)

Há algo nesse momento que precisamos repensar. Estamos trazendo mais do que expressões do mercado para nosso ambiente formativo e relações humanas. Pensando sobre isso e estudando nossos teóricos da pesquisa observo com maior atenção nossos discursos no ambiente virtual de aprendizagem. Uma aluna disse no AVA:

Figura 7 – Mensagem postada no Fórum da disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

Já tive o privilegio de trabalho com EJA em projeto, e estou feliz de voltar a ter contato com essa clientela maravilhosa, desejo um excelente período para todos nós. Beijos para todos.

Não foi a primeira vez que um termo do mercado -“clientela”- foi usado para referir-se a um grupo específico de sujeitos, contudo foi a primeira vez que percebi isso no contexto da educação como enunciado, pois

Unidades da língua, sendo entidades potenciais, têm significação, que é apreendida da relação com outras unidades da mesma língua ou de outros idiomas – por exemplo, a palavra “homem”, em português, significa tanto “ser humano” – e, nesse caso, engloba homens e mulheres – quanto “indivíduo do sexo masculino” e, então, opõe-se a mulher. Os enunciados têm sentido, que é sempre de ordem dialógica. (FIORIN, 2006, p.23)

Ao me deparar com a palavra “clientela”, tive uma compreensão diferenciada de outros momentos e contextos. E a sua significação, para mim, como interlocutora, me conduziu a adotar uma atitude responsiva ativa àquele enunciado. Refleti em seu sentido e nas relações dialógicas que ele faz com os enunciados que estamos analisando. O que temos diante de nós são dois objetos importantes para discussão: o discurso e os locutores. Bakhtin diz que a “compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma

resposta” (2000, p. 291). Este estudo é a minha resposta. Ao encarar a questão neste momento, trago comigo os enunciados de interlocutores que me levaram a perceber as implicações do discurso que o conceito ‘clientela’ traz para o contexto educacional. Assim percebemos que “a significação é um movimento, assim como a identidade é um movimento. “Errância do sujeito, errância dos sentidos” (ORLANDI, 1995, p.38).

Temos diante de nós uma palavra que nos indica duas faces: aquela que a aluna reproduz - sem perceber o discurso presente nela - e a que eu recebo, lendo nela a relação mercadológica que o enunciado representa a partir da relação serviço-cliente, pois toda palavra

É determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

Aquela aluna, em sua breve apresentação no fórum, conclui a mensagem e, então, aguarda minha resposta, ou talvez não. Sendo o fórum uma atividade assíncrona, na disciplina de Estágio Supervisionado em EJA, o aluno não tem pontuação por participação no fórum. Ele pode não retornar. Isso depende do sujeito que participa e também da minha mediação. Todavia, é importante considerar que o

Locutor termina seu enunciado para passar a palavra a outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 2000, p. 294)

O que vemos nessa errância é o dialogismo que nos forma. Como já vimos, todos os enunciados constituem-se partindo de outros, e devemos ter em mente que a estrutura do enunciado é de natureza social,

Estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução. [...] Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica. (BAKHTIN, 2006, p. 124)

Quando penso em formação do sujeito falo de construção de subjetividades. E quando penso em formação de professores, me remeto à formação de sujeitos reflexivos e críticos, que se interessam pela sociedade e pela constituição de seus diálogos.

Não devemos trabalhar com o desejo de *conscientizar o sujeito*, não é possível acreditar na ação de fora para dentro, mas também não devemos ser ingênuos para pensar que o exterior não participa nas nossas vozes. O grande desafio ao docente que se percebe como mediador do espaço de educação é contribuir para que as vozes sejam percebidas como enunciados em um contexto social. Na arena não há palavras que não significam (BAKHTIN, 2006). Por essa razão é preciso ter escuta sensível aos enunciados no AVA, principalmente ao fato de que o sentido da palavra está determinado por seu contexto,

É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (BAKHTIN, 2006, p. 109)

Diante dessa análise, compreendendo que a enunciação é o produto do ato de falar e que essa “enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 2006, p.111), a apropriação da aluna ao trazer a palavra “clientela” para o espaçotempo em que fazemos parte, me instiga a questionar se a apropriação é consciente ou não. No primeiro momento de encontro com a fala em questão, em minha compreensão responsiva, há uma resposta em mim para o enunciado enviado: o silêncio. Não posso responder ainda. Pergunto-me se a ideologia do que está sendo apresentado, partindo do pressuposto que a enunciação é organizada fora do indivíduo e que é “puro produto da interação social” (BAKHTIN, 2006, p. 126), me sinto perdida em como ouvir o que está sendo dito. Mas é esse silêncio que ganha para nós uma importância *outra* nesse momento.

Orlandi (1992) vai dizer lindamente que “o silêncio não fala, ele significa”. Meu silêncio possibilita uma enunciação *outra*, pois, de acordo com a autora, no “silêncio, o sentido ecoa no sujeito. É esse processo que lhe torna possível perpassar as diferenças dos diferentes processos de identificação, sem, no entanto, perder sua unidade” (ORLANDI, 1992, p. 38). Ao silenciar-me o protesto ou reação, organizo meus sentidos construídos, e me vejo enunciando de forma simples

Figura 8 – Minha resposta à mensagem no Fórum da disciplina de Estágio
Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

A,

Você poderia desenvolver um pouco mais a ideia de "clientela" que apresentou?

Um abraço carinhoso,

Lydia

Não obtive resposta para pergunta que postei. Mas a contribuição ficou. Estamos trazendo para o interior de nosso discurso (AMORIM, 2001) outros discursos que encaram a educação como mercado. Em que momento o professor e o aluno se tornaram clientes um do outro? Seria isso formação humana? Construção de subjetividades? Então, diante do que está sendo pensado aqui, as análises nos direcionam a olhar a contemporaneidade e seu discurso de forma desconfiada. Começo a problematizar minha atuação como docente, se não estaríamos fortalecendo o discurso apresentado. Compreendemos que cada época desenvolve seu discurso (BAKHTIN, 2000) e sua marca,

Em cada época de seu desenvolvimento a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos dos diálogos oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, da linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc). (BAKHTIN, 2000, p. 285)

A primeira orientação dada aos discentes no começo dos semestres letivos é a leitura do cronograma que propõe a organização semanal do conteúdo e atividades, leitura do guia da disciplina que busca apresentar os objetivos e a nossa proposta de trabalho e, finalmente, a leitura do material didático que orienta o estágio, suas atividades e aponta as relações teóricas na prática docente. Enquanto pensava sobre a afirmação do teórico e dos conceitos que estamos discutindo, ou seja, compreendendo que a natureza da enunciação é social (BAKHTIN, 2006) e produto da fala, me senti instigada a analisar o material que adotamos na apresentação da disciplina em busca de uma resposta que indicasse o significado da palavra “clientela” dentro do espaço da educação e, para minha inquietação *descobri* seu uso no material didático da disciplina:

A etapa de sondagem é o momento de conhecer a realidade institucional e de refletir sobre o panorama da EJA no seu município. Desta forma, quando você iniciar as atividades práticas do Estágio Supervisionado na EJA, já conhecerá tanto o contexto da educação municipal em que a instituição está inserida, bem como aspectos importantes relativos a seus profissionais e sua clientela. (LEITE & VASCONCELOS, 2007)

Desta forma, é possível perceber que se faz necessário à disciplina problematizar suas palavras que enunciam fortemente sua natureza social. Se já analisamos que o exterior participa dos nossos discursos, ainda que não anulando o interior, talvez tenhamos diante de nós o papel mais importante da formação: contribuir para a reflexão do que é falado na arena da palavra, contribuir para o processo emancipatório dos sujeitos diante de discursos a eles apresentados. Esse espaço é criado a partir dos conflitos gerados, o que nos indica que precisamos desses conflitos para que indicativos sociais ganhem noções e possam ser compreendidos. É no conflito que encontramos os estranhamentos que apontam que a formação subjetiva está sempre no vir a ser... Hoje atuo como docente com enunciados construídos em minhas relações vividas como sujeito histórico que sou, e foi ao me deparar com a fala da aluna que me silencieei para buscar organizar os sentidos do que era possível estar sendo dito na palavra, pois a

Palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006, p.34, grifo do autor).

Mas algo mais se destaca fortemente no ambiente virtual de aprendizagem e que devemos analisar junto ao estudo da palavra. Os usos de ícones ilustrativos de expressões faciais que aparecem no texto escrito, são marcas não-verbais que trazem comunicação, fazendo parte da mensagem e produzindo significados. No espaço virtual os *emoticons*, também conhecidos por *smileys*, fazem parte da rotina dos sujeitos, e representam sentimentos de forma que fazem parte do texto escrito, e não muito raro substituem palavras. No site da wikipedia¹³ os ícones são definidos como

Forma de comunicação [paralinguística](#), um **emoticon**, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado [smiley](#)) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :) , ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de [ícones](#) ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: 😊 (isto é, sorrindo, estou

¹³ Enciclopédia livre virtual multilíngue que é construída coletiva e universalmente: Wikipédia.

alegre); 😞 (estou triste, chorando), etc. Normalmente é usado nas comunicações escritas de programas mensageiros, como o [MSN Messenger](#) ou pelo [Skype](#) e outros meios de mensagens rápidas.

Seu uso tem sido cada vez mais frequente em diálogos virtuais, e diante de nossa proposta podemos começar a pensar como eles aparecem em nosso AVA e como nos afeta. Alves (2014, p.14) diz que “tratamos como objetos o que, em verdade, são processos”. E para analisar os *emoticons* gostaria que adotássemos esse olhar: ele faz parte de um processo de linguagem. Para iniciar essa análise tomemos alguns diálogos com meus alunos:

Figura 9 – Mensagens postadas na Sala de tutoria da disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ, 2013

Informações !
<p>GOSTARIA DE SABER OS NOMES DO TUTOR PRESENCIAL DE RESENDE E DO COORDENADOR DESTA DISCIPLINA, ALÉM DE SABER QUANDO SERÁ POSTADO O CRONOGRAMA ATUALIAZADO.</p> <p>ATT, V.</p>
<p>V.,</p> <p>O cronograma está atualizado... A professora tutora de Resende é Profª S. e Profª L. é coordenadora.</p> <p>Um abraço carinhoso, Lydia</p>
<p>BOA NOITE LYDIA ! 😊</p> <p>OBRIGADA POR RESPONDERME.</p> <p>UM ABRAÇO CARINHOSO PARA VOCÊ TAMBÉM E UM BOM FIM DE SEMANA.</p>

Figura 10 – Mensagens postadas na Sala de tutoria da disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ, 2013

APELO!!!
<p>Por favor, espero que não cometam a mesma injustiça do semestre passado, isto porque entreguei todo o material deste estágio e sumiram com alguns deles... concluindo: FUI REPROVADA... Agora visualizando meu sistema de notas, a ad1 esta como FALTOU, resultado irrelevante, pois entreguei a mesma no meu polo e tenho o COMPROVANTE DE ENTREGA...</p> <p>Façam a correção do mesmo... Atenciosamente. 😊</p>
Reflexões
<p>Boa tarde, Terminado o estágio de EJA cheguei a algumas conclusões. Na escola em que estagiei constatei que eles acham que qualquer atividade que tenha que recortar, colar, pintar etc é coisa de criança. Então, há um preconceito com relação a essas atividades. Os que estão sendo alfabetizados tem o foco somente em ler e escrever e quando a escola faz projetos como o de Vinicius de Moraes na biblioteca com atividades lúdicas a maioria acha que é perda de tempo. Na intenção de entender isso conversei com alguns e ouvi o seguinte: "a gente quer aprender a ler e escrever e não ficar perdendo tempo com essas atividades". Eles não entendem e por isso não valorizam. A criança aprende a ler e escrever, pois não tem esses questionamentos e se deixa levar pelas atividades lúdicas que a faz penetrar no mundo da leitura e da escrita. Aliás, o lúdico é fundamental para o ensino/aprendizado delas. A minha dúvida é: o conteúdo passado para as crianças de 1º ao 5º ano (primeiro segmento) é o mesmo da Eja primeiro segmento (o que muda é a abordagem contextualizada para adultos). O processo, pelo que vi se dá de maneira semelhante, ou seja, não é igual pelo fato da idade. Então, o processo de alfabetização, por exemplo, da EJA será basicamente o mesmo processo com as crianças? (como já mencionado sei que a contextualização será diferente para o público adulto, mas o conteúdo será o mesmo) Há muitos livros de escritores, como: Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro etc, que abordam os processos psicológicos e do desenvolvimento da criança. Eu gostaria de saber se há literatura com relação a esses processos ou algo parecido para a EJA, ou seja, adultos. Gostaria de entender melhor como acontece esse processo com os adultos (EJA), pois temos muita literatura explicando esse processo para as crianças. Sei que os adultos estão em fases diferentes, mas há algum estudo, literatura, livros explicando esse processo na EJA? 😊</p> <p>Obrigada</p>

No primeiro exemplo temos um diálogo simples de pergunta-resposta que tem como objetivo encontrar uma informação sobre a disciplina. No segundo quadro temos uma postagem denúncia em que o aluno se mostra ‘revoltado’ com sua situação e no terceiro encontramos uma reflexão sobre o estágio desenvolvido pelo aluno narrador. Nos três exemplos encontramos como título da mensagem: Informação, Apelo e Reflexões, respectivamente. Interessante perceber que os alunos escolheram como título de suas mensagens o que realmente elas apresentavam como ideia central. E por que a utilização dos *emotiocons*? O que eles enunciam? Devemos partir do princípio que eles são parte da mensagem, da mesma forma que o título oferece uma direção para aquilo que será dito, os ícones podem representar o desejo do enunciador de se aproximar do seu interlocutor.

A apropriação dos *smileys* é um processo que enuncia os sentidos daquele que fala para aquele que recebe a fala. Como interlocutora das mensagens apresentadas, leio nos ícones a tentativa de aproximação do que está sendo dito ao que está sendo sentido, pois o

Enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.). (FIORIN, 2008, p. 52)

No primeiro quadro, podemos compreender que o aluno abre sua mensagem com o “*happy emoticon*”, mostrando sua satisfação com a resposta recebida. No terceiro quadro, a aluna inclui o “*emoticon*” que sugere simpatia, beijo e bom humor o que direciona nossa interpretação para sua empolgação com suas experiências dentro do espaço escolar em que desenvolveu seu estágio.

No segundo quadro temos um ícone que conota uma emoção de grito e aborrecimento. Está claro no texto a insatisfação do aluno, e o “*emoticon*” fortalece o discurso ali enunciado. Recebo pela mensagem uma *ordem* de resolver a falha e injustiça que ela julga ter sofrido. Contudo, ao enviar o ícone no final do texto é possível que ela deseje aliviar o sentido dado ao seu apelo e suavizar a sua voz. Adoto a perspectiva bakhtiniana de perceber o signo, por natureza, “vivo e móvel, plurivalente” (BAKHTIN, 2014, p.15) não aprisionado às palavras e os signos aos dicionários e suas inflexibilidades. Ao adotar o “*emoticon*” ao final de seu discurso faz possível tecer sentidos outros à mensagem a mim destinada. Será, então, que se eu adoto os “*smileys*” em meus textos ele me dá o direito de dizer o que quiser e como quiser? Essa é a pergunta que nos leva ao início de nossa discussão e análise sobre a fragilidade das relações humanas. Essa questão também nos possibilita olhar que “diante de qualquer objeto simbólico, o homem, enquanto ser histórico, é impelido a interpretar, ou em outras palavras, a produzir sentidos” (ORLANDI, 1995, p.44). E trazer os “*emoticons*” nos dá uma pista da subjetividade do sujeito que fala, pois ainda que os ícones façam parte da linguagem no AVA, sua frequência em aparecer nas mensagens está, na maioria das vezes, relacionada aos mesmos sujeitos, quem se apropria deles são sempre os mesmos alunos. E o que será que isso significa? Assim, se forma, diante de nós, de uma pergunta mais perguntas...

No filme “Ponto de Mutação”, do diretor Bernt Capra (1990), há um diálogo entre os personagens – uma cientista, um político e um poeta – que oferece uma perspectiva de um caminho que temos diante do que estamos olhando:

Jack (político): Se você estiver preocupado com os possíveis perigos da engenharia genética, a quem você procuraria para responder suas perguntas? Você precisa perguntar a um cientista, ele é o único que entende. E você precisa aceitar suas respostas... Porque muitas vezes você não sabe nem quais perguntas fazer.

Sonia (cientista): A ciência deveria acolher bem suas perguntas porque ela mesma deve questionar tudo.

O que espero desta pesquisa é alcançar respostas para as perguntas levantadas. Contudo, para cada pergunta que consigo responder, outras surgem diante de nossos olhos. E, no primeiro momento, se estou buscando respostas e acho perguntas, tenho receio de estar no caminho errado. No entanto, ao *olhar* o diálogo entre o político e a cientista, compreendo que podemos caminhar acolhendo as novas perguntas como possíveis respostas ou percebê-lo como um movimento para refazer as velhas perguntas.

Comecei o capítulo destacando o desafio que seria a sua escritura, reconhecendo a sua importância para construção da ponte que nos leva a alcançar os objetivos propostos neste estudo. E eu não estava enganada. Percebi que a análise das falas, por alguma razão, levou de mim a liberdade que venho encontrando em narrar o caminho da pesquisa. Vivenciando cada dia a minha relação com as falas dos alunos, com as minhas falas, com as leituras teóricas, me senti engessada, como se eu perdesse a poesia do texto. Mas lendo uma entrevista com Eduardo Coutinho¹⁴, fiquei envergonhada de estar me relacionando com os dados dessa forma. A fala é o sujeito diante de mim, com sua história, com seus medos, com seu cotidiano, com suas lutas.

No fórum de apresentação do ano de 2014, uma aluna ao contar sobre a construção da sua identidade, compartilhou a imagem de sua neta que fazia na época um tratamento médico para vencer a leucemia. Ela não poderia falar de quem era sem trazer para a turma o que estava tão presente em seu contexto, em suas relações cotidianas. Para ela, estudar era a afirmação de estar viva, à sombra da morte. Então, me deparo com a fala de Coutinho (2011): *Eu trabalho com cinema que se baseia na palavra*. A qual está relacionada intrinsecamente ao sujeito que narra e, narrando, apresenta pistas de seu contexto, o que lindamente nos lembra que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2014, p.109).

O objetivo neste capítulo foi apresentar a justificativa da pesquisa, delimitar o tema, apontar as concepções da linguagem que fundamentam as análises dos enunciados dos sujeitos aqui apresentados e propor as tessituras das conversas no ambiente virtual de aprendizagem.

¹⁴ SIMÕES, Mariana Rebuá. “Tudo o que eu faço é contra o jornalismo”. Entrevista ao documentarista Eduardo Coutinho. Disponível em: < <http://www.apublica.org/2014/02/tudo-eu-faco-e-contra-jornalismo/>> . Acesso em: 24 abr. 2014.

2 OS OLHARES QUE TECEM MINHAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: OS CONSTRUÍDOS DA MINHA DOCÊNCIA ONLINE NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

A pesquisa adota a metodologia de autobiografia para a construção das possibilidades de respostas para as questões levantadas. Esta metodologia possibilitará as reflexões, os recortes de conversas do ambiente virtual de aprendizagem, as análises das hipóteses e a formação que se faz nesse espaço “virtual”.

Neste capítulo objetivo construir um memorial (auto)biográfico que se configura como dispositivo teórico-metodológico, elaborando uma pesquisa de natureza qualitativa que traz para a discussão a preocupação com o processo formativo. Busco compreender o contexto a partir dos meus atos de currículo, que se referem à capacidade de descrever, compreender e analisar como os sujeitos se instituem nas questões da formação. Eles estão relacionados às práticas e finalidades de entender e influenciar a realidade em que habitam os que participam do processo curricular.

Neste capítulo me proponho analisar como o processo de formação se faz, narrando minha própria experiência profissional e acadêmica. Trazemos no ato da escrita, a insatisfação que funciona como o motor do pensamento e a incompletude (BHABBHA, 1993) que acompanha toda essa ação reflexiva e metodológica. É sabido que a metodologia tem caminhos para as hipóteses serem colocadas, analisadas, refletidas e consideradas. Contudo, ela é também, uma parte sensível da pesquisa sendo necessário pensá-la com cuidado e se apropriar dela com zelo.

O começo da minha jornada se inicia pela aproximação do objeto, no encontro desejado, mas frequentemente inesperado com a questão e na elaboração árdua dos objetivos. Esse começo é como aquelas “sombras, na vagueza da paisagem” (MEIRELES, 1975). Essa aproximação chega de mansinho, mas os passos que se seguem vão inquietando intensamente, até o momento que as palavras são mais que palavras diante de nós. Então, a escolha da metodologia se impõe. Esta tem sido sempre para mim uma escolha difícil; exige sensibilidade, conhecimento e rigor. A escolha de um método ou caminho da pesquisa que vai se formando e me desafiando a cada novo passo no avanço para o objetivo.

Minha pesquisa e escrita estão avançando na direção do alvo posto, intrinsecamente influenciadas pelo pensamento de Macedo (2009), quando o autor discute o rigor na pesquisa em ciências humanas. Pois esse rigor é buscado em todo tempo em que penso o processo

metodológico deste estudo. Macedo e outros teóricos propõem um rigor qualitativo colocado como:

Diferença em relação aos sentidos convencionais do que seja o rigor em pesquisa, em geral eivados de valores formalistas, que acabam por confundir rigor com *rigidez* e *neutralismo* que se quer a-político. Poderíamos ousar dizer que há aí uma certa *naturalização/banalização/simplificação* da ideia de rigor a ser informada e problematizada, como tudo em ciências, aliás. (MACEDO, 2009, p. 77)

Considerando que a pesquisa qualitativa requer um referencial teórico-metodológico que dialogue com o quadro mental do pesquisador, considerando o local de onde falo, problematizando meu espaço de atuação; e vivenciando a realidade da educação a distância e suas construções desde 2004, a (auto)biografia se fez o referencial que potencializa a proposta que se formou.

Articular conteúdo e prática é considerado por Garcia (2001) o constante desafio para o pesquisador. Por isso, entendendo a prática como a teoria em movimento, o que melhor possibilita a compreensão do movimento das relações na EaD e do docente que me constituo nesses movimentos é o olhar (auto)biográfico. Contudo essa é uma metodologia com diferentes abordagens, vozes, influências e vertentes. É com Marie-Christine Josso (2010) que encontramos a perspectiva adequada para a pesquisa de processo autoformativo. É neste processo, ainda, que podemos perceber que

A “autobiografia” expressa o “escrito da própria vida” (JOSSE, 1991, p. 343), caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. (SOUZA, 2006, p. 25)

É por meio da minha atuação no lugar em que me configuram tutora que busco lutar para me desvencilhar de um rótulo que pode contribuir para uma prática pedagógica inerte e mecânica. E nessa busca vislumbro ser uma docente que vê o ambiente virtual de aprendizagem como um espaço dialógico, por isso formativo. Mas o que entendemos por dialógico? E como compreendemos a formação? Para conversar com o movimento que se faz aqui, Bakhtin (2000; 2006) e Macedo (2010) nos acompanharão.

Uma perspectiva é (auto)biográfica “porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.” (SOUZA, 2006, p. 26).

Durante o trabalho adotaremos a escrita entre os parênteses (auto)biográfico, pois reconhecemos a partir de Nóvoa (1988 apud SOUZA, 2006) uma dupla perspectiva de

investigação e da formação para onde desejamos caminhar de forma que contemplemos os objetivos já postos. Para Souza (2006) a utilização da metodologia biográfica e autobiográfica nos estudos, reflexões, pesquisas e publicações tem seu valor revelado, pois permite recolocar os professores como o âmago do debate nas pesquisas educacionais.

Como já vimos, esta é uma pesquisa qualitativa, e se constrói na empiria do campo, sob o olhar do docente online. Diante de nós temos o contexto de uma sociedade contemporânea que por muito que se estude não se esgota. Temos um cotidiano virtual que existe a partir de sujeitos que ali habitam, e precisamos compreender as relações entre eles. Podemos analisar as tessituras da educação a distância em um espaço encarado como democrático. Por exemplo, como se constituem nesse espaço as relações de poder?

A escolha desta metodologia está diretamente ligada à percepção de sujeito que se constrói no olhar do *outro*. E para fundamentar essa visão me basearei na filosofia de linguagem de Mikhail Bakhtin, pois é com ele que aprendo, e jamais esqueço que

Há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê. Ao aproximar os conceitos de exotopia e dialogismo, ou seja, a experiência espaço temporal com experiência vivida na linguagem, Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar (BAKHTIN, 2003 apud SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012, p113).

Para mim, a metodologia (auto)biográfica é coerente com a epistemologia das ciências humanas de Bakhtin, e acredito que nossa pesquisa se completará pelas leituras que estamos propondo. Calvino (1994), em seu livro “Palomar”, compartilha a trajetória de vida do personagem que dá o nome ao livro. Seu texto começa descritivo e vai ganhando características de uma narrativa que compartilha com o leitor as experiências e reflexões do personagem que vai se constituindo na sua relação entre o eu e o mundo. Em uma das narrações, “O Gorila Albino”, temos Palomar no zoológico de Barcelona observando um gorila de espécie rara e chamado de *Copito de Nieve* (Floco de Neve) por ser coberto de pelos brancos. E olhando *Copito* longamente, o narrador descreve:

“Copito de Nieve” não abandona nunca aquele pneu. O que será este objeto para ele? (...) A fêmea também possui um pneu de automóvel, mas este é para ela um objeto de uso, com o qual mantém uma relação prática e sem problemas: está sentada dentro dele como se fosse uma poltrona (...). Para “Copito de Nieve”, pelo contrário, o contato com o pneu parece ter qualquer coisa de afetivo, de possessivo, numa forma que é de algum modo simbólica. Aquele contato pode abrir-lhe um caminho na direção daquilo que é para o homem a procura de uma saída para o pavor de viver: o investir-se a si próprio nas coisas, o reconhecer-se nos sinais, o transformar o mundo num conjunto de símbolos; quase como um primeiro alvorecer da cultura na longa noite biológica. Para isso, o gorila albino dispõe apenas de um

pneu de automóvel, um artefato de produção humana, estranho a si próprio, privado de qualquer potencialidade simbólica, despido de significados abstratos. Ninguém, ao contemplá-lo, diria que se pudesse extrair dele grande coisa. E, no entanto, que coisa melhor do que um círculo vazio poderá assumir todos os significados que se lhe queiram atribuir? Talvez que ao identificar-se nele o gorila esteja à beira de atingir no fundo do silêncio as nascentes de onde emana a linguagem, de estabelecer um fluxo de relações entre os seus pensamentos e a irreduzível e surda evidência dos fatos que determinam a sua vida... (CALVINO, 1994, p.48)

O outro extremamente significativo pode ser menos que uma pessoa, um objeto. Esse fragmento da narrativa de Palomar contribui para a compreensão da *possível trajetória da metodologia em questão; o potencial da narrativa que compartilha* a singularidade de sua história e que mostra o sujeito histórico presente nas vozes que tecem suas relações até mesmo com simples pneus de automóvel. Com olhar sensível, o personagem investiga o que nele mesmo identifica, e nesta investigação do outro se percebe parte, descoberta essa que o leva a ser, por um curto espaço de tempo, o outro, e ao retornar, vê a sua experiência adquirida no processo formativo do círculo vazio: o acontecimento, o conflito, a palavra, o silêncio, a ausência etc. Palomar nos ensina que a subjetividade nossa se constrói na relação que desenvolvemos com aquilo que nos envolve, com aquilo que nos cerca; é com um olhar assim que objetivo investigar o ambiente virtual de aprendizagem em que atuo, buscando nas mensagens postadas e trocadas, avaliar as relações discursivas dos interlocutores, o eu-docente e o outro-discente (s).

2.1 O olhar que investiga

Olhar? Do que precisamos para *olhar*? A ação que envolve olhar sussurra por sensibilidade, pois ela potencializa a tessitura de olhares que evocam sentimentos e experiências. Em Roma, no terceiro mosteiro da Ordem dos Cavaleiros de Malta, localizado na colina do Aventino, apesar de não ser aberto ao público, é possível olhar pela fechadura da sua suntuosa porta e avistar a basílica de São Pedro, no Vaticano. A fechadura deve ter 1,5 cm de diâmetro, mas que descortinou uma das mais belas visões que já tive. As fotos que encontro desse local não fazem justiça a sua real visão. Ela não pode ser reproduzida, somente vivida e contada. O olhar que vivenciei naquela pequena fechadura me ensinou que os olhares tecidos em nosso cotidiano podem despertar a sensibilidade do sujeito que olha, mas exige desse sujeito atenção. Os olhares que formam não podem ser sem cuidado, podem

ser despreziosos, mas não endurecidos. Pois são os olhares afetados que evocam nossa atenção e que serão recontados nas experiências; são eles que trazem visões que serão interpretadas, pensadas, reproduzidas, mas não serão vividas fora daquele que teve esses olhares. Cada um deve viver seus olhares e buscar recontá-los, pois nessa conversa damos ao outro a visão e sentimentos construídos por nossos olhares. Eles são a ressignificação de ações anteriores e a beleza desses olhares ganha vida nas intervenções feitas por nós e talvez pelo outro. Não é tanto pelo que se vê, mas pelo que se sente ao ver. Os olhares vividos são luzes lançadas para dentro e que sairão em vozes que apresentarão um lugar enunciativo de onde estamos e quem somos no texto e contexto da vida. São os olhares que contribuem para a formação das nossas utopias que nos farão caminhar e são eles que nos iniciam na arte de pensar e ao risco de interpretar.

O ambiente virtual de aprendizagem une diversos olhares. O que o professor-tutor tem diante dele são olhares que antecedem as palavras, e com ela, os seus conflitos. O olhar lançado para cada momento da pesquisa sobre os sujeitos pesquisados e sobre o si mesmo do pesquisador guia as reflexões, leituras e escrituras da dissertação, o ato de narrar as experiências e vivências que se constroem.

2.2 O ato de escrever, a ação de narrar: O olhar sobre si, o caminho percorrido

Moreira (2013), no prefácio do livro “Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica”, diz que se queremos “de fato uma escola de qualidade no país, os debates e o diálogo se fazem imprescindíveis para que as mudanças se acelerem” (MOREIRA, 2013, p.11). E ele afirma que nós, como pesquisadores, temos o papel de oferecer recursos para esse avanço. Logo, pensando com ele sobre qualidade, debates e diálogo, imediatamente sou instigada a pensar na formação de professores e na Educação a Distância. Se desejamos o avanço na modalidade precisamos continuar aceitando os espaços para debates e reflexões, o desafio de dialogar com os sujeitos que pensam de forma diferenciada, e mais do que isso, acelerar esses avanços para que possamos estar compreendendo o processo e seu desenvolvimento.

E foi exatamente pensando nessa busca pela compreensão do processo e na forma de contribuir para o avanço/investigação da formação na EaD que escolhi a perspectiva autobiográfica que possibilita o espaço de reflexão sobre si, uma autoescuta que cria uma aproximação valiosa para o objeto de estudo. Vou usar como questão provocativa para esta

narrativa a pergunta “O que faríamos com o que estavam fazendo de nós?” (MACEDO, 2013, p. 13). O motor para os pensamentos que iniciaram o desenvolvimento da minha atuação como tutor a distância foi a inquietação de uma atuação vazia de sentido. A Educação a distância, em moldes tradicionais, é construída por aqueles que se propõem a atuar com essa perspectiva, na qual, os professores podem ter práticas pedagógicas menos reflexivas, contextualizadas e significativas. A Educação a Distância da qual fazia parte, *eu* era o sujeito que contribuía para uma construção de EaD sem espaços dialógicos de formação. Para compreender esse processo me aproprio do dispositivo metodológico da escrita narrativa que

Remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida através, do **conhecimento de si**. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação – formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SOUZA, 2004, p. 16)

Sendo assim, tomaremos minha narrativa (auto)biográfica como corpus de investigação, reconhecendo, nessa proposta, o sujeito não somente como produtor de conhecimento, mas também como produtor de si mesmo e trazendo, nesta narrativa, um recorte do *espaçotempo* da Educação a Distância que apresenta um contexto que legitima essa discussão entre a formação e sua constituição docente. Para pensar a narrativa, antes de trazê-la na prática da escrita, julgo importante nos deter um pouco na compreensão dessa forma de escrever que, em meu estudo, é um importante dispositivo da pesquisa.

Aqui busco problematizar a escrita do texto, pois ela influencia diretamente a qualidade da pesquisa, e essa construção é intrínseca à metodologia adotada. Tenho consciência que há um grupo que afirma que há uma possível fragilidade no dispositivo da escrita narrativa, olham com suspeita para a legitimidade da subjetividade como modo de produção do saber e a intersubjetividade como apoio do trabalho de interpretação e de construção de sentido para os autores das narrativas (JOSSO, 2010). Dessa forma, permanece conosco o desafio de demandar um espaço na academia e muitas vezes de criá-lo, contudo eu não vejo essa fragilidade como um risco para o trabalho, mas uma possibilidade preciosa de construir um rigor outro (MACEDO), pois vejo que

A recepção de uma narrativa é um fato socialmente determinado. Nossa hipótese sobre a aceitação de uma narrativa é que algumas possíveis falhas afetam a confiabilidade do que narramos, e esta consideração é útil para tornar nosso

pensamento mais exigente, nos faz reconsiderar o motivo que nos leva a tomar a palavra, sabendo que certamente usaremos palavras mil vezes usadas, mil vezes com um intuito diferente. (LECLERQ, 2005, p.12)

Há algo de extraordinário na escrita narrativa que está relacionado ao potencial do ato de narrar que nos abre para a possibilidade de, a partir dessa construção, ter o ato de prever, pois “é graças a uma espera presente que as coisas futuras estão presentes a nós como porvir” (LECLERQ, 2005, p.11), mas nos parece que no cotidiano, por meio da linguagem, somos forçados a definir o tempo, estando ele representado em nossos discursos como se somente o passado e o futuro fossem possíveis de *medir*, contudo

O passado e o futuro podem ser colocados no presente, por intermédio da memória e da espera. É assim que Agostinho oferece a idéia de um tríplice presente, como principal referência para a apreensão das estruturas intuitivas do tempo: "Talvez se pudesse dizer no sentido próprio: há três tempos, o presente do (de) passado, o presente do (de) presente e o presente do futuro." (AGOSTINHO, 1994, p. 28).

Somos seres temporais, somos finitos, e esta relação com o tempo está na narrativa, construída por nosso tempo do ir e vir, esse movimento entre passado e futuro são movimentos no presente. Desta forma, narramos no agora o que nos aconteceu no passado, ou seja, para narrar no presente nos voltamos para o que passou, e isso somente se torna possível por meio da memória. E é na narrativa que a memória faz dialogar os tempos, mas não é a reprodução dos acontecimentos em si, mas ao narrar apresentamos palavras que nascem das imagens fixadas na alma pelos acontecimentos vividos. Logo o que narramos são essas imagens construídas pelos acontecimentos passados que estão fixados em nossa memória com suas marcas cheias de sentido.

Ao construir o memorial estou me apropriando da ação, linguagem e temporalidade que estão imbricadas na descrição da minha experiência que acontece na minha própria dialética interior do tempo e seus acontecimentos. Ao pensar em minha escrita narrativa para a organização do meu memorial de formação vou seguindo os rastros que possibilitam ao leitor acompanhar o caminho que percorre o indivíduo que é “remetido à construção reflexiva de sua própria existência, à sua biografia” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 31). As verdades narradas são trazidas pela memória do indivíduo que a propõe, sendo ele parte individualizada da sociedade, em que aprendeu a ser o centro de suas decisões, um gabinete de sua própria existência (BECK apud DELORY-MONBERGER, 2012). Temos aqui um dispositivo que contribui para a formação a partir da organização dos acontecimentos em uma lógica causal e nos remete aos efeitos, o que vemos é que a proposta da narrativa que

Transforma os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em *episódios, enredos e em personagens*; ordena os acontecimentos no tempo e constrói entre eles relações de causa, de consequência, de fim, dando, assim, um lugar e um sentido ao ocasional, ao fortuito, ao heterogêneo. Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma *história*. (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 39)

Temos diante da linguagem da narrativa a capacidade antropológica do homem ordenar sua experiência dando um sentido aos acontecimentos, pois por meio da percepção e inteligência do que foi vivido o indivíduo constrói sua escritura como uma manifestação mais expressiva, passando pelas representações na/da linguagem dando sentido aos acontecimentos de forma que nosso cotidiano e rotina nos encaminham ao *biografar*¹⁵. Nesta produção reflexiva vemos que a narrativa tem lugar na vida e tem lugar como história, ela vem como:

Manifestação mais significativa dessa “escritura do vivido”: relatos de vida, escritos autobiográficos, usos sociais instituídos da história individual (curriculum vitae, balanço profissional), e bem mais frequentes do que essas formas circunstanciadas da produção narrativa, as múltiplas e incessantes intervenções de retomada de palavra (mim, eu...) e de autoapresentação que constituem, sob a forma de fragmentos ou de esboços de narrativa, a base das trocas cotidianas com o outro. (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 42)

Cada um de nós vive cada instante da vida como uma história em curso: algo começa, algo acontece e algo se encerra – a história de uma vida, de um dia, de uma hora. A atividade biográfica, segundo a autora, não pode mais ficar restringida ao discurso, mas está relacionada a uma atitude comportamental e mental que se encontra na compreensão da experiência e a estruturação da ação que são exercidas por essa relação aqui apresentadas: do vivido do indivíduo com o mundo que o cerca.

Este é outro ponto crucial para nossa pesquisa, pois a abordagem biográfica faz possível considerar o caráter histórico e cultural construído a partir da representação/figuração da narrativa do indivíduo e, segundo a variabilidade de suas formas, em conformidade com as sociedades e épocas. Há histórias contadas sobre nós mesmos que são dirigidas a outros, elas atuam na conciliação do nosso espaçotempo individual com o espaçotempo social, temos nessa abordagem a:

Dimensão socializadora da atividade biográfica, o papel que ela exerce na maneira pela qual os indivíduos compreendem a si próprios e se estruturam numa relação de colaboração de si e do mundo social.

¹⁵ Segundo a autora Delory-Momberger a ação de biografar é definida como “uma dimensão do pensar e do agir do homem que, sob a forma de uma *hermenêutica prática*, permite aos indivíduos, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, integrarem, estruturarem e interpretarem as situações e os acontecimentos de seu vivido” (2012, p. 41).

(...) sequência narrativa que construímos, em suas formas e seus conteúdos, pressupõe um conhecimento dos contextos, das instituições, das práticas, porque dá forma de enredo a uma racionalidade social com a qual confundimos, porque ela é uma mediação entre o mundo social e nós mesmos. Nas múltiplas ocasiões de narrativa que cada dia nos oferece, instituindo-nos, assim, como autores (pelo menos narrativos) das “histórias” que contamos, na verdade, não cessamos de participar da construção da realidade social, declinando-a conforme os múltiplos motivos e enredos que nos ligam a ela. De qualquer modo, não podemos impedir que as histórias que contamos sobre nós mesmos sejam, ao mesmo tempo, histórias de sociedade (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 43-44)

Logo, considerando o que está sendo apresentado, é possível dizer que a *questão biográfica* atua na compreensão dos laços e do funcionamento da produção e construção tantos dos indivíduos quanto das sociedades. O *biográfico* deve ter seu espaço definido e sua função reconhecida, pois as narrativas operam nas construções das relações de si mesmos e nas atuações internas do coletivo social.

2.3 O olhar primeiro lançado à narrativa: o presente do passado

A tessitura de nossa história se faz dia a dia, ganhando identidade nas decisões que tomamos ao refletir sobre o vivido e buscando compreender o que temos feito do que fizeram de nós. Há momentos, vividos, que sabemos que não serão esquecidos, nem tanto pelos fatos que ocorrem, mas pelo que internamente se forma, são acontecimentos vividos que são finitos no tempo, mas que se tornam sem limites pela memória. Ela é a chave para o antes e depois do sujeito (BENJAMIM, 1994) e sua subjetividade. Esses acontecimentos, no momento que são vividos, são reconhecidos pelo sujeito que os vivencia, pela certeza de que a partir dali outros rumos de si serão dados.

Há uma trajetória que nos direciona para as nossas linhas de frente, que força nossos limites para além das perspectivas que temos. São essas experiências que devem ser contadas pelo narrador. São elas que possibilitam a outros o encontro com uma percepção diferente da sua, um encontro que pode gerar novos rumos.

A escolarização parte dessa linha de frente dos professores. Ser discente possibilita encontros na formação profissional que influenciam as decisões. Para mim, dois momentos definiram meu rumo pela carreira na Educação. Eles estão marcados na memória.

Minha jornada escolar se iniciou em uma escola privada católica na cidade de Niterói (Rio de Janeiro). Poucas memórias tenho a relatar desse espaçotempo. Até mesmo a festa do

livro¹⁶ não foi de grande impacto na minha formação, apesar da apropriação da escrita leitura ser uma conquista eternamente útil. Mas não foi este acontecimento que direcionou o rumo da minha relação com a docência. Nessa época tudo parecia naturalmente aprendível. Os momentos definitivos para mim começaram no Ensino Médio, em uma escola pública canadense. Em outro país, outra cultura, foi onde alguns acontecimentos definitivos para minha formação se sucederam.

Em 1998, meu pai decidiu dar continuidade a sua formação acadêmica em Vancouver. Logo, toda a família se mudou para aquela cidade canadense de língua inglesa, e meu maior desafio foi exatamente aprender a comunicar-me. Como não falava inglês, a escola direcionou meu currículo de acordo com minha condição como estudante de inglês como segunda língua. Além da escola, eu vivia a cidade, os parques, as estações, as ruas, as amizades, a vida, com um olhar diferente, com um olhar de estrangeira. Tudo era diferente. E entre mim e todas as coisas, a barreira da língua que, em um primeiro momento pareceu-me intransponível. E quando se tem 17 anos vivenciar uma escola cujo nome, Lord Byng Secondary School¹⁷, precisei aprender a pronunciar, foi uma oportunidade singular. Não poderia imaginar que isso impactaria toda minha relação com a educação. E que aprender é uma questão de sobrevivência. Essa experiência teve grande importância para minha formação. O encontro com a orientadora educacional em sua sala; as fotos 3x4 de cada aluno no quadro da orientadora; as conversas com ela; seu cartão no dia do meu aniversário e a liberdade para escolher as disciplinas extracurriculares foram encontros que influenciaram meu olhar sobre a educação. Os corredores daquela escola marcaram intensamente minha história. Embora eu não percebesse imediatamente o peso do que vivenciava.

Naqueles curtos onze meses, a Educação se apresentou a mim em minha condição como estrangeira, como uma oportunidade para uma nova vida. Cada dia era um desafio para aprender a viver a cidade e a escola em um sentido novo, e com impressões definitivas.

Lembro um dia em que fui até a sala da orientadora, e enquanto aguardava foi possível ver e ouvir uma colega da minha classe de *Cooking*¹⁸ conversando com a orientadora dela sobre o rumo profissional que daria à sua vida após a escola. Aquele momento marcou meu percurso pela importância do encontro que ali acontecia entre a escola e a vida, o que, sentada ali, eu percebia pela primeira vez. Ainda com um olhar adolescente sobre o todo, além

¹⁶ Evento que acontece com as crianças ao final do 1º Ano do Ensino Fundamental como representação do processo de aquisição da leitura.

¹⁷ Escola Secundária Lord Byng, 3939 West 16th Avenue Vancouver, BC, com 1320 alunos entre grade 8 até 12.

¹⁸ Cooking Class – aula de culinária.

daqueles corredores da escola: o que seremos depois daqui? Por que confiamos nessas pessoas para nos apontarem a direção? O que faremos com o que estão fazendo de nós? Ali, sentada, enquanto aguardava meu encontro com a pedagoga, eu já iniciava sem perceber o que percebia, e que somente veria depois, a partir da memória e da ação de narrar, que a

Dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido. O diálogo intertextual construído através do acolhimento e da polifonia de vozes das pessoas com quem aprendo na minha itinerâncias, faz-me cotidianamente apreender e potencializar sentidos autoformativos sobre a vida, a formação docente e a profissão. (SOUZA, 2004, p.23)

E dentro de turbilhão de emoções, como minha colega de classe, eu me perguntei: “E depois daqui?”.

Houve um segundo encontro que começou o movimento que viria a definir o que sou: docente. Esse foi um encontro inesperado, simples e tecnológico. Foi ao ar, em 1998, um episódio da série *Dawson's Creek*, série dramática da Sony Pictures, produzida por Kevin Williamson, que apresentava um conflito entre um dos personagens com seu professor do Ensino Médio. Ainda posso lembrar os questionamentos e discernimentos decorrentes daquela história. Para mim foram as cenas mais marcantes da televisão. O enredo, o diálogo e a atuação dos personagens, tudo contribuiu para as impressões fortes que permanecem em mim.

Na pós-graduação *lato sensu*, já atuando como tutora a distância na Formação de Professores, resgatei na memória a cena dessa série de TV, e como seus diálogos me trouxeram tanta reflexão. Em uma disciplina da especialização, em que eu precisava propor uma atividade pedagógica com uma interface no AVA, tive oportunidade de pesquisar essa cena e busquei no site [YOUTUBE](#)¹⁹ o episódio que nos meus 17 anos contribuiu para o meu interesse pela Educação. Como uma cena de uma série de TV pôde trazer algo relevante para a formação de uma professora?

O episódio da série *Dawson's Creek* é o 214, “*To be or no to be*”. A história envolve um grupo de amigos que frequentam a mesma escola em uma cidade pequena. Nesse episódio, um professor de literatura requer como trabalho de casa um poema. Cada aluno deveria escrever um poema e entregá-lo na aula seguinte, com a garantia de que só o professor leria o trabalho. Contudo, na aula de entrega, o professor decide que o poema deve ser lido para toda turma, e pede que um aluno faça a leitura do poema dele. O aluno insiste com o

¹⁹ Site de compartilhamentos de vídeos em formato digital fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim.

professor para que o dispense disso. Ele argumenta que o professor dera garantia de que seria particular. Mas o professor não cede. Mas ao começar a leitura, o aluno chora e se retira da sala rapidamente. Na aula seguinte, o professor pede que esse aluno retome a leitura de seu poema. Então, para que o aluno não seja constrangido novamente, um de seus amigos assume a leitura, e o professor reage mandando-o parar. Quando o aluno o desobedece, ele é expulso da sala de aula. Após a agressão verbal de seu professor, afirmando que o investimento em pessoas como ele é cuspir no sistema educacional, esse aluno, antes de deixar a sala, tem uma reação que choca a todos, ele cospe no rosto do professor e diz: “*Não, senhor, isso é cuspir no rosto do sistema educacional*”. Quando o aluno é encaminhado para a direção, ele recebe um prazo para se desculpar pelo ocorrido. Então, chamado pela direção ele diz:

“Devo começar dizendo que tenho mais vergonha do que fiz na sala de aula ontem do que qualquer outra coisa que tenha feito em toda a minha vida. Foi realmente errado, e eu sinto muito pelos acontecimentos. Mas, agora, nem jamais, irei me desculpar pela intenção. Todos os dias, nós, alunos, viemos para um lugar em que vocês estão no comando. Vocês nos dizem que horas chegar, sair, que horas mudar de sala e que horas lanchar. Nos dizem quando estamos indo bem e quando precisamos melhorar. E nós nunca, nunca questionamos porque temos medo. Porque questionar é ir contra algo que confiamos: que todo o sistema está baseado na confiança em que vocês sabem o que é certo. E eu não estou com medo de dizer que o que aconteceu naquela sala de aula ontem não é certo. Fazer um aluno chorar... envergonhá-lo... tirar a sua dignidade na frente de seus colegas de sala não está certo. E embora eu respeite este sistema, eu não respeito homens como Sr. Peterson, não respeito. Eu não posso, e nunca poderei. Não depois do que fez. Tenham uma boa tarde.”²⁰

Esta cena pode não ter causado impacto em todos, em mim causou. Nisso vejo, até hoje, riqueza, valor e possibilidades de reflexão na minha prática docente. A formação discursiva é definida por Orlandi (1992, p. 20) como “tudo o que pode e deve ser dito a partir de uma determinada posição”. Os sujeitos que trabalham no roteiro de um filme têm seu espaço discursivo que é construído a partir de sua ideologia. Mas foi minha experiência com a cena que me trouxe a uma posição que me fez pensar e repensar o que vivia dentro e fora da escola e como aquilo me afetava.

Em 2009, no “Colóquio Internacional Cinema, Tecnologia, Percepção – novos diálogos”, no Rio de Janeiro, pude refletir criticamente sobre a posição discursiva que, emocionalmente, me afetara tanto. Isso instigou-me a pensar sobre os cotidianos da escola e seus valores. Naquele evento tive a oportunidade de ouvir a professora Bardet (Paris VIII) dizer que a imagem não é o movimento, mas ela nos força o movimento, ela nos provoca o movimento. Admiti que ela tinha razão. E com esse pressuposto refleti sobre o significado

²⁰ Tradução livre.

dessas experiências vividas na minha experiência formativa, e que talvez fossem essas as possibilidades do encontro da imagem com as palavras, do cinema com o livro, da escola com a cidade: forçando-me ao movimento. E como esse movimento me afetava.

Essas reflexões são meus olhares presentes lançados sobre minhas experiências e vivências ocorridas, são meus “vividos”, o presente do passado. Elas me chegaram sem prepotência de ser, e fizeram sentido em mim. Para Josso (2010, p. 143), duas questões organizaram suas reflexões: “O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?”, e “Como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?”. Para esta autora, estas duas questões propiciam significações do processo de conhecimento, uma que a direciona para sua própria visão de mundo, relativamente coerente/consciente, e a outra que “reenvia para as modalidades de constituição de uma referência teórica” (JOSSO, 2010, p. 143).

Pensando nessas questões provocativas de Josso (2010), vou me encontrando com a originalidade da metodologia que julgo apropriada, pois essas questões vão delineando meu projeto de conhecimento a partir do autoconhecimento que me constitui como sujeito. Mesmo sem saber ainda teorizar, trouxe comigo do Canadá minhas vivências para o Brasil, ao retornar para casa, em 1999. O retorno foi inesperado, pois com a crise do real e a desvalorização cambial, meu pai decidiu retornar ao Brasil no começo do ano de 1999. Assim, mais cedo que o esperado, me vi de malas prontas para a volta. Foi empolgante. No entanto, a readaptação foi surpreendentemente difícil. A escola particular, onde tinha estudado do 6º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, não considerou o ano estudado na escola pública do Canadá. Fui matriculada no 2º ano, e apesar de não ter o conteúdo do programa do ano escolar exigido e compreender a exigência da escola, não consegui me adaptar à turma, e comecei a ter notas baixas, gerando ansiedade e descontentamento. Então, pela primeira vez no Brasil, decidi procurar uma orientadora educacional e expor a dificuldade que estava encontrando para adaptar-me à escola, tanto ao formato como ao conteúdo. Tudo o que lembro é de ouvi-la dizer para dar um tempo, que aos poucos eu voltaria a me sentir eu mesma.

De fato, o tempo contribuiu para que eu tivesse certeza que não tinha mais nada em comum com aquele ensino proposto. Decidi, então, após conversar com meus pais, que era hora de fazer alguma coisa. Deixei a escola. E me matriculei no Centro de Estudos Supletivos

de Niterói²¹ (CES), em um curso de Português, Literatura e Redação. Estava decidida a fazer o vestibular naquele ano, e me dediquei a estudar em casa, e fazer as provas do “Supletivo”, para que pudesse concluir o 2º e 3º ano do Ensino Médio antes dos exames de acesso à Universidade. Começava assim meu primeiro contato com educação a distância. Embora a proposta fosse tradicional e conteudista, para mim a oportunidade foi libertadora. Eu me vi *mestre do meu destino, capitão da minha alma*²². Apropriei-me da minha formação com autonomia e esta foi, a partir daquele momento, decidida por mim. O currículo se tornou para mim as

Experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas *epifanias* que irrompem, acontecem ações instituintes. Plurais e muitas vezes não normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências *curriculantes* que se instituem como *temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras*. (MACEDO, 2013, p. 22)

O que vi acontecer comigo foi um empoderamento da formação significativa do currículo. Eu me impunha o ritmo e a flexibilidade na abordagem do programa. A dinâmica de estudos ganhava outra cor e ritmo, pois meus pontos fracos e fortes eram avaliados e gerenciados por mim. O momento de fazer ou não a prova também era determinado por mim. Os exames no Supletivo eram definidos por aprovação ou reprovação. Eu só saberia o número de acertos se o requeresse. Há uma impressão de liberdade sobre minha formação nessa experiência, como se eu me apropriasse daquilo que decidiam por mim. Foi como se eu estivesse respondendo à questão sartriana²³ que Macedo (2013) resgatou; foram meus atos a partir do meu vivido. Não poderia voltar mais àquela sala de aula tradicional em que tudo era decidido pelo currículo da escola. E ainda que a proposta do CES também fosse, e permaneça sendo, tradicionalista, havia, no entanto, para mim, uma apropriação da responsabilidade pela minha formação.

A experiência no exterior, e no CES-Niterói, possibilitou-me vivenciar a apropriação de autoria no processo de construção do conhecimento na minha própria formação. Todavia, somente nos estudos e reflexões para esta pesquisa eu tenho elaborado melhor essas ocorrências, pois

²¹ O Centro de Estudos Supletivos de Niterói teve seu plano de estrutura e funcionamento em 1976, na função de Suplência por meio de exames, buscando suprir a escolarização de adolescentes e/ou adultos que não a tenham realizado/concluído em idade própria.

²² Do poema *Invictus* de William Ernest Henley (1888).

²³ “Não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim” - J. P. Sartre.

Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimento, postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado, tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoieticas*²⁴. (JOSSO, 2010, p. 35)

Tenho neste estudo o olhar tanto sobre os atos como sobre o processo de *formar-se e aprender*. Por *formar-se*, assumo como uma ação de integrar saber-fazer e conhecer, e *aprender* como o ato de apropriar-se do processo de integração (JOSSO, 2010). Desta forma, diante do que está sendo narrado e analisado, vou compreendendo que excogitar a formação é empenhar-se em ouvir do lugar em que estes processos e suas articulações se fazem: na dinâmica da vida.

Os conceitos que vem a esta discussão estão aqui a partir do olhar do aprendente²⁵ como narrador da sua experiência como objeto de observação e objeto pensado, e deste lugar o conceito de formação atua como gerador agrupando pouco a pouco os conceitos descritivos que são, de acordo com Josso (2010), processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade.

Estou aqui virando ao avesso a perspectiva da investigação sobre os processos formativos que esta abordagem autobiográfica me possibilita, por meio dos referenciais que trazem ao desafio de aproximar o olhar das experiências para compreender sua potência na atuação sobre o sujeito. O que apresento nas minhas narrativas biográficas são recordações-referências (JOSSO, 2010, p.36), organizando em uma coerência narrativa e seguindo também uma lógica cronológica, e não de importância, que encaminha a pesquisa em torno da questão levantada. É importante destacar que as recordações-referências presentes na narrativa de formação são

Simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão

²⁴ Autopoiese foi usado pela a autora em seu texto, e o termo foi justificado como sendo um neologismo proveniente das biociências, tendo sido apropriado especialmente por Humberto Maturana e Francisco Varela. Ele tem como significado “produzir a si mesmo”, e é referente “aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz” (JOSSO, 2010, p. 28)

²⁵ Uso *aprendente* aceitando o olhar de Josso (2010, p. 27) de que ele possibilita enfatizar a compreensão daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem, diferenciando do termo aprendiz, pois ela receia que este último poderia ser relacionado com “grau de aprendiz” de corporações ofício medieval.

concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve, daí para a frente, quer como referência a numerosíssimas situações do gênero, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São experiências que podemos utilizar numa ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em forma socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2010, p.41)

A experiência com a liberdade e autonomia no processo escolar relatado gerou uma transformação na minha relação com o formar-se que vem me acompanhando desde então. De fato concluí o Ensino Médio no CES e ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foram quatro anos de faculdade. Vivências pelos corredores da Universidade, no Centro Acadêmico, nas suas lutas frente às políticas universitárias, engajamentos que apenas contribuíram mais e mais para aquilo que já tinha começado a vivenciar: a liberdade de formar-se dentro e fora do currículo, fazendo por si a formação do sujeito ato do currículo.

O caminho trilhado na faculdade foi desafiador desde o princípio, pelo apontamento que uma professora fez em meu 1º período.²⁶ Ela apontou que o sonho que me trazia de tão longe (MEIRELES, 1975) era uma utopia. Esta afirmativa tem permanecido como uma sombra em minha jornada com a Educação. E como no decorrer do processo de minha formação no curso de Pedagogia minha visão foi sendo direcionada para a Educação Pública, e minha formação se tornou tão envolvida com ela que passei a amar minha utopia. Ela me faz caminhar e acreditar nos engajamentos que travamos em busca de uma Educação Pública de qualidade.

Na graduação, a partir do segundo ano, ingressei como bolsista de Iniciação à Docência (ID), nos projetos “Prática de Ensino os saberes Educacionais em espaços de Supervisão” e “Orientação Pedagógica e Prática de Ensino, os saberes pedagógicos em Espaços Culturais”, coordenado pela Prof^a. Joy Costa Mattos. Os dois projetos eram diretamente ligados à disciplina curricular de Estágio Supervisionado. Nesse tempo, fui observando as idas e vindas dos alunos das Licenciaturas às escolas; suas relações, seus conflitos, e, muitas vezes, seus desânimos com as disciplinas pedagógicas. E foi nesse encontro com os alunos no espaço da sala 12.024B do Campus Maracanã, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que iniciei meu envolvimento com a formação de professores no

²⁶ Este episódio está narrado na apresentação desta dissertação, p. 4.

Estágio Supervisionado. Foi essa disciplina que me abriu o caminho para o trabalho com Educação a Distância.

No estágio com os alunos da Educação e das Licenciaturas fui tendo oportunidade de dialogar com as escolas municipais e estaduais, por telefone, por fluxo de documentos, e, quando necessário, por meio de visitas às escolas públicas que formavam o espaço para estágio dos nossos estudantes. Naquela oportunidade, fui me envolvendo cada vez mais com o ato/atividade formativa dos estágios. Eu incluí no trabalho de atendimento aos alunos uma breve discussão sobre a construção de um relatório final da disciplina.

O tempo como bolsista de “Iniciação a Docência” foi o começo da minha construção consciente da *práxis* na formação docente, pois foi vendo o encontro dos alunos com o campo de estágio, vendo a teoria em movimento, que meu campo de atuação profissional foi sendo forjado. A disciplina de Estágio Supervisionado me ensinou a pensar a formação docente nesses encontros dialógicos, entre o ir e vir do campo, ouvindo as histórias de diferentes alunos e de diferentes áreas de formação.

2.4 O olhar sobre o projeto político pedagógico: a escola para onde formamos

Venho narrando e discutindo o processo do *formar-se* em mim a partir dos vividos; das minhas recordações-referências que oferecem neste estudo uma compreensão do meu processo de busca de hipóteses para responder à questão da pesquisa. Percebo que é preciso refletir sobre: para quem formamos os professores? Ao narrar minhas memórias, quero mostrar que minha relação com a jornada de minha construção como professor convergiu para a Escola Pública. E isso me obriga a ver que a pesquisa demanda de mim pensar e refletir sobre esta questão: para quem estamos formando professores? A relação formação de professores e escola impulsiona a discussão para a função além da formação. Julgo importante pensar a escola onde os professores vão exercer seu ofício e construir suas carreiras docentes. Como disse na introdução deste trabalho, minha maior angústia é ter relevância para os atores da Educação a Distância, tanto aqueles que atuam na docência online de formação de professores, como os alunos-professores, e acredito que o eixo das discussões da pesquisa em linhas de formação seja a formação de sujeitos. Nisso, o ambiente da escola é fundamental. Portanto, ao pensar o docente online que atua na formação de professores, é preciso refletir o contexto da escola pública e sua comunidade, mesmo não sendo uma análise ampla.

Começo por três conceitos-base que devem estar propostos no Projeto Político Pedagógico²⁷ das escolas. E a minha referência é a escola pública do Estado do Rio de Janeiro, meu loco de atuação na formação de professores. Nessas reflexões farei uma alteração de pessoa da narrativa, pois como estarei falando da escola pública do nosso estado, apresentarei os apontamentos teóricos na 1ª pessoa do plural.

2.4.1 O Marco Situacional

Nossa Escola Pública²⁸ está diante de uma realidade social de luta. Fazemos parte de um país que tem conquistado crescimento econômico e social, investindo e esforçando-se para conquistar seu espaço no cenário mundial. Contudo, nosso cenário social está absorvido pela demanda de consumo de bens e serviços; uma sociedade que se preocupa em demasia com o *ter*, considerando pouco, ou nada, o *ser*.

A pós-modernidade chegou como superação da modernidade. No entanto fazemos parte de um processo em que nossa consciência pós-moderna foi produzida pela modernidade que acreditamos deixar para trás. A modernidade fez alto investimento humano na racionalidade, segurança e organização, e a pós-modernidade tem investido na busca da liberdade, sendo esta entendida pelo “tudo pode”. A angústia que enfrentamos é decorrente do intenso desejo de ser livre. Livre das tradições, dos valores herdados de nossos pais. Mas a liberdade é cara. Estamos pagando um alto preço por isso. Somos atormentados pelo peso da responsabilidade do que fazer com a liberdade que queremos. Com a rejeição da moralidade tradicional, que critérios vamos criar para saber o que é certo ou errado? Justo ou injusto? Um bem ou mal? É mais fácil ser consumidor do que cidadão. E perseguir emoções do que cultivar valores. Mas se a nossa felicidade está nos bens que temos, não no bem que somos, vamos impulsionar nossa constituição como sujeitos pelos fatores do consumo

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo

²⁷ Projeto Político Pedagógico é um instrumento construído por toda comunidade escolar, inclui o corpo diretivo, docente, administrativo, discentes e responsáveis. Ele apresenta não somente o contexto escolar, mas também a perspectiva política educacional adotada.

²⁸ Usarei Escola Pública como nome substantivo próprio por identificar uma Instituição de forma específica.

que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias* (BAUMAN, 2008, p. 20, grifos do autor)

Fazemos parte do sistema capitalista, um sistema que funciona como *parasitário* (BAUMAN, 2010, p. 8). Aceitamos o convite de viver de créditos, não precisamos adiar nossos desejos, compramos agora e pagamos depois. Essa possibilidade de adiamento dos pagamentos foi seguida de empréstimos para pagamentos de dívidas que foram adquiridas por adiantamentos de pagamentos, afinal o “depois” chega tão rápido quanto o “desejo” comprado. E o dinheiro emprestado pelos bancos nos faz consumidores de crédito, sujeitos e objetos queridos pelos banqueiros, que mesmo endividados ganhamos mais créditos e liberdade de comprar mais, pagando altos juros e encargos. E dessa forma adentramos na crença subordinada do “para ser é preciso ter”.

E nesse contexto a escola é erguida. Os alunos são por si mesmo ou por seus pais, cidadãos com dívidas, ou com risco de se endividar, com todas as consequências no indivíduo e na família. O nosso contexto social, político e econômico é hostil à priorização do bem social ao bem de consumo. O mercado conspira contra um ambiente escolar ideal, no qual o econômico deve servir ao social. Contudo, a utopia é a sobrevivência do sonho. Temos o compromisso de ser a escola que vive a formação em sua integridade, pensando a vida como escola e a escola como a vida, desfazendo a ruptura da relação *comunidadeescola*, pois acreditamos que estamos ali para vivenciá-la e formá-la enquanto somos formados. E grande parte de nossas Escolas Públicas estão inseridas em comunidades que lutam para sobreviver à violência diária em suas vidas, que são roubadas por drogas lícitas e ilícitas, ausência de afetividade e vínculos frágeis. Nossas escolas fazem parte de uma realidade em que muitas crianças são órfãs de pais vivos, e responsáveis por educar a si mesmas. Uma sociedade proposta a partir da lógica da classificação social (SANTOS, 2002), que vive a naturalização das diferenças e a hierarquização social.

Ao pensar em formação de professores para esse contexto social e para a escola possível, devemos reconhecer nossa limitação e desafio, mas também reconhecer a oportunidade do encontro das necessidades com as possibilidades. Como todos que pensam a Educação Pública, acreditamos que precisamos nos organizar à base das paixões que “caminham junto com a resistência e com tentativas de construções de uma perspectiva de

uma nova via de solução dos problemas” (NEGRI, 2014)²⁹. Afinal, só teremos verdadeira liberdade quando formos não só livres de, mas livres para realizar os sonhos.

2.4.2 O Marco Doutrinal

Na apresentação do livro *Encontrar Escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação* Martins, Vargas, Kohan (2014) iniciam o discurso dizendo que

A universidade está cansada. Não há como negar: é uma instituição que se mostra fatigada e cuja energia parece decair. As forças de outras instituições parecem tê-la invadido, contaminado, anestesiado. As suas salas de aula, os seus centros de pesquisa, os seus gabinetes, hoje, parecem mais preocupados com números, curvas, gráficos do que em pensar o seu próprio lugar em nosso tempo. É um excesso de reuniões, planejamento e relatórios para o pensamento, esse que circula débil pelos seus corredores. *É um mundo pequeno, tornando-se cada vez menor e cada vez menos mundo.* (MARTINS; VARGAS; KOHAN, 2014, p.7, grifos meus)

Mas em seguida os autores afirmam que há momentos que a Universidade consegue respirar um ar de resiliência, recobra sua força de inspiração se mostrando capaz de reverter a lógica que pretende nos fazer empresários de nós mesmos, nos fazendo retomar nosso papel de “fazer coisas de outro mundo” (MARTINS; VARGAS; KOHAN, 2014, p.7). Com esses autores aprendemos que podemos construir algo novo a partir dessas fissuras que se abrem oferecendo um novo ar. São fissuras que nos inspiram, que nos permitem retomar o que um dia sonhamos ser. Fissuras que nos colocam nas manifestações das ruas cantando:

Minha jangada vai sair pro mar
Vou trabalhar, meu bem querer
Se Deus quiser quando eu voltar do mar
Um peixe bom eu vou trazer. (Dorival Caymmi)

Estamos aqui buscando uma escola que trabalha na formação humana que pensa a luta e luta o que pensa na construção de si e do outro; outro esse que complementa o meu ser e meu fazer. Uma luta que tenha a tonalidade alegre, “numa multidão constituída de singularidades. Não existe uma tentativa de ser igual ao outro nos comportamentos, mas sim de enriquecer cada um com aquele pouco de felicidade, de alegria e de linguagens, que

²⁹ NEGRI, A. Entrevista concedida ao Caderno PrOA. Porto Alegre, 8 jun. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2014/06/antonio-negri-e-a-multidao-que-comanda-a-historia-4520222.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

circulam na mesma forma da luta” (NEGRI, 2014)³⁰. A disposição de lutar pode ser o peixe bom trazido da essência da alma humana.

Pensamos fazer docência que repensa seu caminhar durante a caminhada, uma trajetória construída em rodas de conversas, na voz que tem o espaço de oferecer sentido, percebendo o silêncio que também significa (ORLANDI, 1994). E que reconhece na utopia o impulso para caminhar. O ideal para a Escola Pública é caminhar na direção de uma sociedade que valoriza os educadores, e reconhece o seu papel como fundamental. “De um lado, minha casa, do outro, a escola” (SOARES, 2009, p. 22).

É preciso romper com o “signo da construção de vários dispositivos de controle e técnicas de dominação e segregação, seja por confinamento, seja por subjetivação” (SOARES, 2009, p. 22). A maior necessidade da escola que precisamos é tornar-se a escola que queremos. Devemos prevenir o desperdício intelectual, abrindo espaço para pensar a educação que lê o mundo, que o questiona com coragem de fazer perguntas, sem medo das respostas, pelo receio de não ser capaz de respondê-las. Coragem de assumir velhos equívocos e tomar novos caminhos. Não podemos deixar que nossos pensamentos e propósitos sejam reduzidos por uma segregação imposta de que a educação é neutra (FREIRE, 2002).

É essencial que a escola possa contribuir para uma sociedade que busca justiça e integridade. Justiça, em primeiro lugar, com ela mesma. É preciso resgatar a autoestima da escola e dos professores. É preciso deixar de ser massa de manobra - *A favor de quem e do quê, fazemos educação?* (FREIRE, 2002). É preciso anunciar nesta sociedade que há prazer no conhecimento, que faz sujeitos livres, e faz vencer a barreira da desigualdade. É preciso denunciar e anunciar os riscos do que temos deixado fazer da Educação Pública no Brasil.

2.4.3 O Marco Operativo

No livro “Criar currículo no cotidiano” (ALVES, 2001), os autores trazem a fala de uma professora que nos provoca a pensar sobre o caminho da Escola Pública em seu papel político e pedagógico. No primeiro capítulo está anotado: “dia 07 de abril de 1999, primeira

³⁰ NEGRI, A. Entrevista concedida ao Caderno ProA. Porto Alegre, 8 jun. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2014/06/antonio-negri-e-a-multidao-que-comanda-a-historia-4520222.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

discussão sobre *utopia*”. Está narrado também o encontro de professores a partir do texto de Boaventura de Sousa Santos (1995, p. 322-7). Em uma das falas docentes *ouvimos*

Bárbara, sempre muito ligada aos problemas que tinha de resolver na escola, indicou imediatamente:

- Aí está o que sempre achei. No caso da implantação de uma nova proposta de currículo, deveríamos partir, assim, não do estabelecimento de um *lugar ideal* para onde devemos ir, inscrito ou indicado em um documento que diz aos professores/professoras e a seus alunos/alunas o que e como fazer, mas sim ir ao cotidiano da escola e buscar ali as *experiências alternativas* que já estão sendo criadas ou que foram criadas e interrompidas por reformas anteriores que não as levaram em consideração. (ALVES, 2001, p.16, grifos do autor)

A Professora Bárbara foi compreendida por seus pares que a aplaudiram, e ali percebemos que ela propunha um desafio para quem pensa a escola, uma inversão metodológica que, em geral, busca trazer autoritariamente a direção e o sentido da escola de fora para dentro. Ouvindo “a professora Bárbara” compreendemos que para pensar em formação de professores, precisamos aceitar o desafio: que o projeto seja construído nos cotidianos do fazer pedagógico de cada docente e suas histórias, de cada funcionário que se percebe como praticante do saber que forma. Uma utopia, certamente, mas uma utopia possível. Se eu fosse desistir de algo porque é difícil não teria chegado aqui. A nossa Escola Pública tem de perceber-se potência e que neste “espaço/tempo é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia” (ALVES, 2001, p. 17).

Temos o desafio constante de pensar e repensar nossa prática pedagógica. Nosso *saberfazer*, nossa escuta sensível, e nosso olhar atento devem focar os cotidianos que desenham nossas ações. A partir deles é que se faz possível pensar a sociedade da qual nos aproximamos para olhar o Marco Situacional. E precisamos do olhar teórico para que a Escola compreenda a arte do fazer, e o processo *ensinoaprendizagem* que estamos construindo em cada comunidade.

O compromisso da Escola Pública com o processo que apresentamos está proposto no reconhecimento da importância do ato de ler, baseando-se na perceptiva que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2002, p. 11). Na escola vamos lutando para criar estratégias para potencializar o processo *ensinoaprendizagem*, batalhamos para que a escrita seja relevante à vida dos alunos que fazem parte dela. Na Escola Pública, no Fundamental I, onde tantas vezes o professor tem

insuficiência de meios e o aluno tem limitações em casa, o ensino da leitura e da escrita requer visão e senso agudo de missão, pois

Os aspectos motores da escrita podem ser, de fato, acoplados com o brinquedo infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Ela oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita.

Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. Montessori mostrou que o jardim-da-infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita; isso significa que o melhor método é aquele em as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1991, p.133-4)

Como educadores, nossa consciência deve manter a coerência, sabendo que vocação e profissionalismo caminham juntos. Vocação, isolada, é irresponsável; e o profissionalismo, sozinho, não apresenta paixão. Logo precisamos de profissionais vocacionados e apaixonados que trazem consigo o compromisso e a excelência em sua prática, pois acreditamos que “a questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, 2002, p.25).

2.5 O olhar segundo: a experiência formadora na minha prática da Educação a Distância

A narrativa que trago mostra que é a minha aproximação do Estágio Supervisionado e da visão da Escola Pública que me direcionou para a Educação a Distância, sendo essa modalidade de educação que me provocou intensamente a pensar sobre o *formar-se*. Se temos uma ideia da Escola Pública que buscamos, por questão de coerência e relevância devemos pensar na docência por trás da formação de professores. E a EaD tem trabalhado nessa vertente. Logo, pensar a docência me leva a pensar o docente por trás dessa docência. E nas subjetividades dele em sua formação pelas experiências vividas e histórias construídas.

Vimos com Orlandi (1992) que todo discurso apresenta uma posição. E em Freire (2002) essas posições são ajuizadas pela prática. A pesquisa me possibilita me aproximar de ambos: dos discursos e das práticas. Eles compõem o sujeito docente, e assim possibilita a busca por compreendê-los. Ao aproximar-me da EaD sem conceitos teóricos e sem prática pedagógica, dispondo apenas de orientação para uso das ferramentas tecnológicas, e um informe escrito das atribuições do tutor, me senti como Alice caindo na toca do coelho³¹.

Quando ingressei no trabalho de tutora a distância da disciplina de Estágio Supervisionado, fui convidada para almoçar com um dos meus colegas do Centro Acadêmico Paulo Freire (CaP). Havíamos militado juntos na gestão em que atuei na coordenação cultural do CaP. Enquanto almoçávamos, ambos já formados em Pedagogia, ele afirmou que não compreendia como eu estava ingressando para a EaD. Ele julgava incoerente com meu posicionamento e comprometimento com a Educação Pública. Ele defendeu sua posição com argumentos bem construídos, e apresentados com firmeza e coerência. Enfim, depois de apresentar sua posição, meu colega me perguntou: “Por quê, Lydia?” Eu não tinha prática, mas tinha posição. Respondi: por que não?

Ao começar o trabalho na EaD, a partir das orientações que recebi, minha prática começou a ser construída na proposta tradicional. Apresentei um pouco desse processo no primeiro capítulo da dissertação, mas quero olhar um pouco mais a proposta de EaD e o processo de transformação da minha atuação, narrando como aconteceu uma mudança de compreensão e prática da EaD no curso do processo.

2.5.1 Minha 1ª fase na Educação à distância

A modalidade de Educação a Distância é marcada pela distância física entre alunos e professores. Esse afastamento pode ser tanto de tempo como de espaço, ou só de espaço. Atualmente essa modalidade tem seu potencial muito ampliado pelo desenvolvimento tecnológico de informação e comunicação. E a razão para o investimento e desenvolvimento desta modalidade nas Instituições Privadas e Públicas, é a certeza que ela

Constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a

³¹ Alice no País das Maravilhas (CARROLL, 1865).

qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso é possibilitado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância. Novas abordagens têm surgido em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, pois com o avanço das mídias digitais e da expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados. (ALVES, 2011, p. 84)

E esse crescente contingente de alunos dispõe de grande relevância social. E com o avanço tecnológico é possível a construção de uma rede de cursos de educação continuada, de formação profissionalizante etc., o que aproxima as cidades periféricas dos grandes centros urbanos em oportunidades de educação. Tive diversos alunos que se enquadravam como exemplo para esta possibilidade/argumento, mas lembro, de forma especial, de uma aluna do Polo de São Pedro d'Aldeia que uma vez narrou sua luta para concluir o Ensino Superior. Ela contou-me que tinha iniciado o curso de Letras em uma universidade privada, a única disponível na região, mas precisou fazer trancamento de matrícula, pois não pôde continuar pagando a mensalidade do curso; e mesmo se esforçando para retornar, não foi possível. Quando surgiu a oportunidade de cursar Pedagogia para as Séries Iniciais na Modalidade Semipresencial por uma Universidade Pública foi, para ela, a chance de dar andamento e concluir o Ensino Superior que para ela era a grande conquista, sendo a primeira em sua família a cursar a Universidade.

A Educação a Distância não é uma novidade que chegou com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC). No mundo, a EaD teve seu marco inicial nos Estados Unidos, em 1728, e se tornou institucional no século XIX, ganhando, desde então, investimento e espaço de credibilidade na formação. No cenário brasileiro, a EaD teve seu início no século XX, e vem, desde então, trilhando um caminho de possibilidades e desenvolvimento. A década de 1990, principalmente os anos de 1992 e 1996, foram anos importantes para a modalidade, pois foram, respectivamente, criadas a Universidade Aberta de Brasília e a Secretaria de Educação à Distância (SEED), com uma política que

Privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto n° 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos n° 2.494 de 10/02/98, e n° 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial n° 4.361 de 2004 (BRASIL, 2005, p. 89)

Nestes anos, inclusive, foi quando a educação a distância no Brasil iniciou sua inclusão na 3ª geração da EaD³². Foi, então, que as Instituições de Ensino Superior se mobilizaram para a modalidade. Em 2000 foi iniciado o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e, em 2004, após várias ações políticas, criou-se a Universidade Aberta do Brasil.

Esse é um breve histórico do processo de Educação a Distância no cenário brasileiro. Na trajetória da modalidade em nossa pátria, em 2004, minha história se encontra e a EaD deixa de ser um informe do Ministério da Educação e passa a fazer parte da minha rotina. Comecei, então, a vivenciar a EaD como um ator no processo. E, como Alice, usei pular na toca do coelho. Em 2004, ingressei no Cederj como tutora a distância, para decepção de meu colega de militância que via o programa com restrições político-ideológicas.

A minha primeira fase como tutora a distância foi marcada pela insegurança na prática pedagógica. O desconhecimento da proposta não me assustou, pois trabalhar com Estágio Supervisionado oferecia uma segurança pela experiência que eu trazia. Contudo, essa presunção foi o meu primeiro engano, e me encaminhou para uma prática de tutoria equivocada. O modelo UERJ/CEDERJ de organização de ensino é dividido em tutoria a distância - profissional que atua no laboratório; tutoria presencial - que atua nos Polos; e coordenador da disciplina. Os coordenadores devem fazer parte do corpo docente das universidades conveniadas e os tutores são selecionados por concurso pelas próprias universidades. Na tutoria UAB/CEDERJ/CECIERJ o aluno é apresentado como

Personagem central de todo processo de aprendizagem autônoma, o último objetivo. Para que o estudante possa atingir esse objetivo, o tutor é um dos elementos fundamentais juntamente com o coordenador da disciplina e material didático. O primeiro passo para a aprendizagem é o estudo independente pelo aluno, nos Cadernos Didáticos (material impresso) especialmente preparados por professores das Universidades consorciadas com o apoio de uma equipe multidisciplinar constituída de revisores (de linguagem e pedagógico), desenhistas instrucionais, ilustradores, diagramadores, web designers, etc. (LANTE UFF, acesso em: 28 fev. 2015).

Em sua apresentação, a UERJ/CEDERJ coloca o tutor como mediador entre a coordenação, aluno e o material didático. E dispõe que cabe ao tutor ser o “meio de campo que mostrando o caminho das pedras indicado pelo professor, colaborando na identificação e busca de soluções para as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos” (LANTE UFF) o

³² A Educação a Distância apresenta até o momento 4 gerações. A primeira geração é caracterizada pelo Ensino por correspondência, a segunda com um ensino mediatizado por meio de rádio, televisão etc., a terceira geração apresenta uma multimídia interativa por meio do desenvolvimento das TIC's, principalmente com a potência da internet e a 4ª está relacionada com a presença das salas de aulas virtuais.

ajude na conquista da autonomia. De acordo com as diretrizes, como tutora devo gostar e ter habilidade na interação com os estudantes, estando disponível para ouvi-los e atendê-los em seus problemas e dúvidas, de forma que eles me vejam como aliada em quem possam confiar. As atribuições que direcionam minha ação como tutora a distância são:

1. Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da área.
2. Participar das atividades de capacitação/avaliação de tutores propostas pela Diretoria Adjunta de Tutoria e pelos tutores coordenadores de disciplina.
3. Auxiliar o professor Coordenador de disciplina em todas as suas funções, inclusive na capacitação e apoio aos tutores presenciais.
4. Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações da disciplina sob sua responsabilidade.
5. Atender as consultas dos estudantes, sempre ajudando-os a encontrar a resposta, certificando-se de que a dúvida foi sanada.
6. Orientar, através da prática, para a metodologia de educação à distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem.
7. Orientá-los sobre a importância da utilização de todos os recursos oferecidos para a aprendizagem.
8. Encorajar e auxiliar os estudantes na busca de informações adicionais nas mais diversas fontes de informação: bibliotecas virtuais, endereços eletrônicos, bibliotecas etc.
9. Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado.
10. Auxiliar o professor coordenador de disciplina na oferta de oportunidades de aprendizagem através da plataforma (fórum, 'chats', construção de páginas da disciplina, formação de grupos de estudo virtuais, etc).
11. Acompanhar e atualizar as informações pertinentes à sua disciplina na plataforma.
12. Auxiliar o professor coordenador de disciplina na elaboração, preparação e teste de atividades práticas presenciais.
13. Comunicar-se com os estudantes ausentes nas avaliações por e-mail / telefone, encorajando-os a recorrer à tutoria à distância / presencial como um auxílio no processo de aprendizagem.
14. Participar de encontros, atividades culturais, vídeo-conferências e seminários presenciais programados pela coordenação do curso.
15. Cumprir com pontualidade os horários de atendimento aos estudantes, bem como as tarefas designadas pela Coordenação do Curso.
16. Participar da correção das avaliações tanto presenciais como a Distância bem como da elaboração de gabaritos.
17. Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do estudante, suas principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos e registros de informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os estudantes apresentam em relação a tópicos das disciplinas e respectivo material didático.
18. Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ, dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando avaliação para renovação da mesma.³³

³³ Atribuições apresentadas no edital para seleção pública destinada à concessão de bolsas para Tutores a Distância – Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. Como exemplo é possível acessar o Edital nº 2/2015, disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2015/05/Edital-Tutor-a-Dist%C3%A2ncia-2015.2.pdf>>

O item 18 traz à memória um importante ponto para entender a função de tutoria: trabalhamos com o sistema de bolsas; não há vínculo empregatício; nenhum benefício ou férias etc. É inegável que a tutoria não é considerada emprego, embora seja uma atividade que exige compromisso e tenha importância de atuação, o que vem criando espaço de luta para seu reconhecimento. Contudo ainda há muitos equívocos no processo. O UERJ/CEDERJ parece não reconhecer o tutor como docente; e as propostas de regulamentação também não definem se o tutor é ou não professor.

E como tudo isso afetou minha atuação? As atribuições, a ausência de reconhecimento, a instabilidade que acompanha o contrato de bolsas, a falta de identidade do tutor, a pouca ou nenhuma experiência requerida, tudo exige uma reavaliação do sistema. Como todo jovem em seu primeiro emprego, sem ter o conceito e remuneração de emprego, eu parti da compreensão *cederjiana* que o processo todo está com o aluno no centro. E como eu não entendia o que envolvia mediação, toda minha prática foi sendo construída no que era postado, ou solicitado pelos alunos nas salas de tutoria ou por telefone. A minha atuação, na “primeira geração”, como tutora a distância foi desenvolvida com base nos alunos, em suas dúvidas de conteúdo não compreendido. Inicialmente, o potencial das TIC’s era ignorado. A coordenação focava no material didático, na organização da disciplina, nos guias e procedimentos necessários ao trabalho. Mas a construção da formação era de fato de iniciativa do aluno.

No entanto, minha inquietação com a prática que construía não surgiu de imediato. Na verdade, foi preciso atuar em outros espaços, ainda na modalidade, para que eu começasse a questionar o processo formativo que acontecia na disciplina e a forma como eu atuava naquele espaço. Atuei como tutora presencial no Polo de São Pedro d’Aldeia e depois fui convidada a assumir a coordenação do Estágio Supervisionado IV, função que desenvolvi até que um professor da UERJ assumiu a coordenação. Retornei, então, para a tutoria a distância. Foi, então, que iniciei o que chamo de segunda geração da minha atuação como tutora. A inquietação de uma atuação vazia de sentido foi o motor para os pensamentos instigados por questionamentos levantados a partir de espaços diferenciados que comecei a participar.

2.5.2 Um breve olhar sobre o contexto político e sua importância na Formação de Professores

A educação é a base da transformação. O programa de Educação a Distância (EaD) no Brasil nasceu, como falamos neste trabalho, por iniciativa do Estado, com um imenso potencial desde o início. Poderíamos, então, pensar que o potencial teórico, tecnológico e cultural da EaD corresponde à prática política. Mas isso não é assim. A intervenção política no sistema educacional não corresponde à proposta pedagógica que eu acredito que seria a necessária para o país.

O que tenho diante de mim atuando na Educação a Distância é que lido com uma forma de política de Governo que é contrária ao desejo dos professores e ao interesse da sociedade. Estudantes e tutores estudam e trabalham em condições de precariedade. Números e estatísticas em geral são para uso político, interno e internacional. É preciso compreender que em um momento de profundas transformações no cenário internacional, e países que até há pouco tempo estavam atrás do Brasil, vêm deixando o Brasil para trás na educação superior, média e básica.

Pensar o papel da tutoria é um enfrentamento entre a proposta que se apresenta pelo formato oficial e pelo que aprendo com as reflexões, análises teóricas e discussões no grupo de pesquisa. Estou diante de um duelo que apresenta uma proposta que afrouxa a ação docente reflexiva e que não oferece espaço para as potencialidades das relações e uma decisão de ser uma tutora outra. O que tenho diante de mim, atuando na Educação a Distância, é uma forma de política que não se preocupa com a boa prática de formação de professores.

A partir da apresentação da escola para qual contribuo sou mais uma vez convocada a compreender a complexidade da proposta oficial de formação de professores que me força a tomar um caminho outro em minha atuação.

Neste momento quero trazer para a pesquisa uma breve análise prática a partir do olhar de Raquel Barreto (2001) sobre o documento oficial “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, no curso de Licenciatura do Ensino Superior. Esse documento me possibilita localizar “onde” estamos no cenário nacional, considerando as orientações políticas em curso, as quais influenciam a construção da Educação a Distância Brasileira. A autora em seu texto constrói noções importantes para nossa compreensão das condições de produção de meios de formação de professores, as suas relações com as ressignificações do trabalho docente e, o que mais interessa para esta pesquisa, os modos de inscrição das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nessa formação. Diante do

estudo de Barreto sobre as Diretrizes vejo o diagnóstico que sustenta a produção como um todo; a explicitação das metas a serem alcançadas e as estratégias para a sua consecução. O olhar dessa autora direciona o leitor a perceber no documento oficial da Formação de Professores seu posicionamento em que indica o repertório de conhecimento, a aprendizagem por competência e a invasão do discurso mercadológico na formação de professores.

Vejamos esses três pontos que tecem as bases para uma compreensão melhor do que estou falando. No documento está escrito que os estudos

Mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio. (MEC, 2001, p. 20)³⁴

O repertório de conhecimento não tem como referência os saberes dos sujeitos, o foco é os “não-saberes” – a falta; a partir das Diretrizes entendo que a questão dos conteúdos são a base para a sustentação da aquisição das competências o que indica um discurso circular e de críticas à formação. Chego, então, à segunda noção analisada pela autora: aprendizagem por competência. As competências são tratadas

Sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. E não há real construção de conhecimento sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências. (MEC, 2001, p. 30,31)

A aprendizagem por competência manifesta-se aqui como correspondente à transferência de conhecimentos, e simultaneamente, essa “aplicação de conhecimentos a situações novas é atribuída à superação da ‘tradicional dicotomia’ entre teoria e prática” (BARRETO, 2001, p. 134). A autora diz que o documento mantém em seu texto sua crítica às instituições que trabalham na formação de professores para escola básica afirmando que não

³⁴ Parecer CNE/CP 9/2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 16 jun. 2015.

percebem nelas a “dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática” (MEC apud BARRETO, 2001). E aqui chego à análise que junto às anteriores indica o tom dado à apropriação das tecnologias da informação e da comunicação nas Diretrizes da Formação de Professores.

Quando o texto faz a menção do consumo dos produtos, ele não inclui os docentes em formação como produtores de conhecimentos, mas faz uma relação entre produtores e consumidores, deixando claro a invasão do discurso empresarial sobre o pedagógico. E esta relação dita o olhar que a educação formal tem ao destacar que

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a *finalidade mais nobre da educação escolar*: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (MEC, 2001, p. 25, grifos da autora)

A proposta oficial, na busca pela diminuição dos gastos públicos, apresenta uma formação mais relacionada ao treinamento de habilidades e competências, de preferência em capacitações de curto prazo, e à tecnologia apropriada à possibilidade para esse objetivo. E neste projeto é visto o esvaziamento da atuação docente que começa ser direcionado como tarefas, relacionando o desempenho dos alunos menos à formação de professores, e mais aos materiais pedagógicos usados. Eles propõem em suas diretrizes que a maior presença tecnológica envolve menos a atuação do homem, nesses

Termos o modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental, tem, por núcleo sólido, os materiais e a capacitação para a sua utilização. (...) Não é por acaso que as propostas e os materiais dos anos 70 estejam revisitados e reeditados. Nem é à toa que seja a lógica empresarial (quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano) a funda o discurso do “determinismo tecnológico”, produzido do centro para a periferia do capitalismo. Se há pacotes tecnológicos disponíveis e tão poderosos, a prioridade pode ser conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. (BARRETO, 2001, p. 139)

O documento oficial apresenta um espaço discursivo com abordagem pedagógica que incorpora o que é produzido fora dessa esfera, sendo possível perceber a apresentação da Educação a Distância como uma estratégia para essa incorporação da tecnologia da informação e comunicação nesses campos discursivos que direcionam a Formação de Professores. A autora analisa que este discurso da substituição tecnológica coloca em jogo as

relações do professor e aluno, suas regras, as posições e seus lugares subjetivos. Essa imposição discursiva traz as TICs como uma solução vertical, muitas vezes sem considerar a complexidade dos cotidianos da cultura escolar, se fazendo com um desenho “instrucionista” que esvazia as potencialidades do tempo-espaço em que estamos inseridos. A presença das tecnologias da informação e da comunicação exige ressignificações que acabam por reformular o discurso pedagógico com tessituras outras para a Formação de Professores. E é diante dessas tessituras que meus atos de currículo se tecem.

2.5.3 Minha 2ª fase na Educação à Distância

O primeiro, em 2008, na Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância, na Universidade Federal Fluminense. Não foi o conteúdo, a visão ou modelo de EaD propostos pela UFF que me instigou, pois não apresentou nada diferente à proposta que eu vinha trabalhando, mas ali, todavia, se abriu um espaço para leituras, reflexões e discussão da prática docente com outros colegas que também vivenciavam a EaD, o que provocou em mim uma melhor visão dos fatos. Outro espaço que me suscitou inquietações que assombram o professor em sua prática foi a Formação Continuada para Professores Tutores do Curso de Pedagogia a Distância, promovido pela Coordenação do Curso, na época assumida pela prof. Edméa Santos. Essa formação foi constituída por dois importantes ambientes, o presencial que era constituído do Cineclub, e tinha como proposta assistir filmes, seguido de sessões de conversas, leitura de textos teóricos; e o encontro virtual no Moodle³⁵, com fóruns abertos e mediados pela Prof. Edméa, que tinham como objetivo pensar nossa atuação na plataforma UERJ/CEDERJ.

O Cineclube foi provocativo e instigante, e possibilitou movimentos em direção a outra prática. As sessões de conversa que se seguiam aos filmes e os diálogos que se construía nos fóruns do espaço virtual foram contribuindo para que a Educação a Distância ganhasse para mim outro sentido. Pude ter uma compreensão do meu docenciar no AVA que me afastava das atribuições que ditavam o fazer e começava a olhar para a possibilidade de perceber minha atuação como inventiva. E compreensão, já foi dito, “é uma modalidade fundamental da atividade humana em via de realização. Ela é uma manifestação ativa de

³⁵ Software livre que tem como objetivo apoiar a aprendizagem

nossa existência formativa” (HONORÉ, 1992 apud MACEDO, 2010, p. 31). A proposta daquele curso de formação continuada tinha como objetivo

Fazer a convergência das “narrativas cinematográficas” com os “fóruns de discussão online” partiu inicialmente da necessidade de ampliar os repertórios culturais dos sujeitos envolvidos, articulando leituras multirreferenciais com experiências de formação continuada em ambientes virtuais de aprendizagem, lócus de trabalho e de formação dos professores-tutores do curso de Pedagogia a distância da UERJ. (SANTOS, 2009, p. 2)

Eu vivenciava a manifestação ativa da minha atuação na plataforma. O próprio nome plataforma, para mim, endurecia a proposta, a perspectiva já fechada, modelar e inflexível. No entanto, o que vivi no Curso de Formação foram atividades presenciais e fóruns online que ofereciam um espaço formativo presencial e virtual, e trazia sentido, provocações, diálogos, encontros com outros. O olhar que lançava à minha própria prática era um olhar de estranhamento. Com tudo que era possível fazer no espaço virtual, como podia estar oferecendo uma proposta tão vazia de entusiasmo e de conteúdo inovador? Esse questionamento me possibilitou começar a entender finalmente mediação

Como um processo criador pelo qual se passa de um termo a outro, uma situação à outra, bem como, sociologicamente, como o que possibilita o caráter relacional, acionalista e construcionista das realidades humanas; toda mediação configura-se numa ação que *altera*, provoca mudança em alguém ou alguma coisa, que numa inspiração marxista representa as relações concretas que se estabelecem no real e acabam por construí-lo. (MACEDO, 2010, p. 32)

Aquele curso foi uma experiência de um ser que aprende em *ato e em sentido* (MACEDO, 2010), e vivencia o que aprende porque “se não for experiencial não é formação” (JOSSO, 2002 apud MACEDO, 2010, p.32). Minha participação nos fóruns do Curso de Formação de Professores Tutores foi o movimento que me influenciou a *transformar* minha atuação de tutor para docente online, compreendendo a potência dos espaços virtuais. Há duas falas³⁶ que podem funcionar como um recorte para o entendimento da formação que narro. Na primeira fala discutimos o filme francês “Entre os muros da escola”, e na discussão que acontecia no fórum compartilho minhas reflexões e inquietações. Eu já sabia que desejava contribuir para a escola pública, e começava a entender que minhas ações pedagógicas não estavam contribuindo para a sua construção desse ideal.

Assunto: Res: Autor: Lydia Passos Bispo Wanderley
Data: 18/05/2009 Hora 19:46

³⁶ As falas estão na publicação do artigo As imagens e a educação online: convergências entre o cinema e os fóruns de discussão no contexto de uma pesquisa-formação multirreferencial. (SANTOS, 2009)

Olá!! Sabem, assisti o filme no cinema da UFF. É um cinema para a comunidade. Na segunda-feira o preço é R\$ 2. Por que estou passando essa informação? Porque é para a comunidade, para que a comunidade esteja ali. Faço aqui meu link: formamos para a comunidade. Nos comunicamos com a comunidade, ou não. Podemos trabalhar na sala de aula, mas não precisamos estar entre os muros. Na comunidade online, nós estamos além dos muros, e devemos reconhecer esse espaço. Na sala de aula que vemos no filme vemos nossa ruptura de comunicação. Será que estou errada? Há troca de palavras, há conversa... mas não diálogo. Mas o que me intriga é que não vejo falta de empenho no professor. Vejo falta de esperança. Será que ali eu tb não viveria os mesmos problemas? Não teria a mesma deficiência? Será que na plataforma não vivo entre os muros do fórum? Gente, na plataforma nós podemos estar criando aquele ambiente desinteressante tb... Como vamos quebrar isso? Vamos dialogar, vamos perceber o que nossos alunos falam no fórum. Vamos trazer novas propostas. (rs) Acho que me empolguei. beijos!

Na segunda fala apresento a importância da experiência do Cineclubes para minha formação, para o movimento que se fazia no meu processo

Participar do cineclubes foi uma das mais importantes atividades de formação que já participei. Claro que sou suspeita para falar, pois foi ali que descobri minha paixão. Paixão esta que me levaria a alguns questionamentos que me têm levado ao meu objeto de pesquisa. O Cineclubes é especial porque nele trabalhamos os sentimentos... quando assistimos a um filme somos de alguma maneira alcançados. Nosso afetivo está 'acionado'. E no momento que lemos os textos... quando podemos relacionar um quadro teórico com aqueles sentimentos vemos o valor que temos. O que quero dizer com isso? Nós vemos que nosso cotidiano tem espaço de formação. Que nossa experiência tem relevância. Podemos construir muito. Nós assistimos, sentimos, refletimos e construímos. E essa construção é dialogada. No fórum vemos o que cada um tem a dizer sobre aquele momento. Descobrimos diferentes perspectivas. Concordamos e discordamos. O diálogo é 'travado'. E ali vemos nossas ideias ganharem novas formas. E algumas delas se tornam conceitos. E esses conceitos são estudados. Afirmando que o cineclubes é um espaço de formação. Tem contribuído muito para meu amadurecimento e crescimento. (Lydia, professora tutora em membro do GPDOC)

Após minha fala, Edméa provoca: “Demais. Agora fale do que vc não encontrou no fórum. O que poderia fazer o fórum ficar melhor? Quais os limites?”. Refletindo sobre as questões colocadas, respondo:

Percebo que no fórum o texto para reflexão é mais discutido do que o filme. Posso estar enganada, mas acho que não percebemos o potencial reflexivo do cinema, e por essa razão acabamos não trazendo tanto a discussão para as cenas dos filmes. Não sei... acho que poderíamos aproveitar o youtube, fazendo relações com outras cenas. Fazendo 'links' mais ousados. Hoje, por exemplo, estive analisando uma cena do filme perfume de mulher. E além da beleza da cena, vi um comentário que me chamou atenção:

[lpjcs1961](#) disse que" Al Pacino está soberbo nesta cena. Quando assisti no cinema, assim que acabou a cena, a plateia estava tão emocionada, que praticamente todos se levantaram para aplaudir. Eu só tinha visto isso em teatro. Foi uma das cenas mais emocionantes que eu assisti na minha vida.

Fiquei imaginando como poderíamos discutir isso... Imagina esse link em uma discussão no fórum! Não teremos limites. Como essa (uma) cena cativou e alcançou o sentimento de uma plateia é uma arte. Mas o que me incomoda no fórum são as poucas possibilidades que a plataforma ainda nos oferece. Mas está melhorando.

Esse encontro da cena do filme com o comentário de um sujeito anônimo me impressionou. É possível ver que a construção da experiência e sua narrativa possibilita olhar a formação docente em sua trajetória de atos a potência em mim. Josso (2010) sugere que se inicie a compreender a construção da experiência considerando três modalidades: “Ter experiências”, “fazer experiências” e “pensar sobre as experiências”. Esta autora vai apresentar essas três modalidades como:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocados;
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las quanto as que nós mesmos criamos. (JOSSO, 2010, p. 51)

É claro que esta proposta é somente uma forma convencional de pensar a experiência para que seja possível perceber o movimento da formação, o processo experiencial da aprendizagem, mas foi esse o caminho que trilhei a partir do convite que fiz para aproximar o olhar. Na primeira parte do capítulo, me orientei pelo “ter experiência”, na segunda, narro o “fazer experiência”, resta-me “pensar sobre as experiências”. O que também é possível ver, ao olhar de mais perto as falas apresentadas, desde a provocação mediada pela Profa. Edméa Santos, que nos fóruns é isso que fazíamos: pensar as experiências, com os outros professores-tutores com quem compartilho reflexões e inquietações, me abrindo para o conhecimento do outro. Neste movimento me deparo com a convicção que *a formação é relacional ou então não é formação* (MACEDO, 2010, grifos do autor). Porque o outro em suas mediações me provoca a refletir sobre o que falei, assim as interpretações dos vividos vão se fazendo possíveis, de forma que os movimentos geram formação e sentidos.

Este olhar que lanço sobre o meu outro aponta para o conhecimento que é produzido de forma compartilhada, e esse apontamento é de grande importância para a discussão e compreensão da questão levantada na pesquisa. O que vejo é que há uma incompletude em mim que somente será preenchida pelo o outro. E são nos encontros que aprendemos a fazer as perguntas, vivenciamos os estranhamentos e pertencimentos, neles também descobrimos a presença de uma provisoriedade e inacabamento que movimenta o sujeito para a escuta atenta ao outro.

No filme de Ingmar Bergman (1956), “O Sétimo Selo”, há um diálogo interessante que ajuda a ver a importância desse outro em mim. Na cena o personagem Antonius Block conversa com a Morte, mas acreditando estar compartilhando suas reflexões com um padre,

ele confia ao seu oponente: “O vazio é um espelho. Eu vejo meu rosto... E sinto delírio e horror. **Minha indiferença aos homens me fechou totalmente.** Eu vivo agora em um mundo de fantasmas, um prisioneiro em meus sonhos”(grifos meus). Relaciono esse diálogo ao que estamos falando, pois vejo que é a experiência que constrói sentido nas diferenças que o outro traz nas perguntas que ele me faz, no desconforto dos conflitos e nas diferenças de olhares. Constituo-me por meio do olhar, da palavra do outro. Sem o outro há o vazio.

Minha narrativa encontra sentido no questionamento que tento responder. E minha preocupação com minhas ações pedagógicas e com minha atuação como professora-tutora na formação de professores possibilitou encontros e provocou reflexão sobre o meu tema de interesse: a Escola Pública. Minhas relações e os encontros que narrei me instigaram a refazer a trajetória do processo de minha formação, e construiu o meu docenciar e os meus atos de currículo. Esta reconstituição das significações da narrativa (JOSSO, 2010) traz-me à

Compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma dada época. Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana, constatamos a nossa necessidade absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. O território interno de cada um não é soberano, como bem explicita Mikhail Bakhtin (2003, p.341), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia. (ALBUQUERQUE&SOUSA, 2012, p. 112)

Como docente minha trajetória me encaminhou para me apropriar do ambiente virtual de aprendizagem como professora-tutora, e como docente online vivencio as potencialidades do virtual e as possibilidades das interfaces do ambiente virtual de aprendizagem. Logo, assim como Marie-Cristine Josso, “servi-me de minha biografia para extrair as experiências de vida, de pesquisa e de formação que estavam implicadas nesta progressão” (2010, p. 148), buscando compreender e interpretar a narrativa que pode trazer um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação. Chegando, agora, aos meus outros. E quem são meus outros na pesquisa? Quem tem chegado a mim afetando minhas ações, reflexões e compreensões do nosso espaçotempo são os alunos que em nossos encontros no AVA, com eles construímos os diálogos e olhares sobre o processo de formação.

A relevância da pesquisa se faz, como aprendemos com Kohan (2014), naquilo que encontramos. E o próximo capítulo é o espaço para observarmos os encontros e avançarmos

na compreensão das interações sociais e nos enunciados (BAKHTIN, 2011) emergidos no ambiente virtual de aprendizagem em que atuo, pesquisando nas falas as subjetividades e olhares outros, e assim propondo à pesquisa caminhar para os recortes que tragam significações pertinentes aos objetivos da pesquisa.

3 O OLHAR SOBRE MEUS OUTROS NAS FALAS DIRIGIDAS A MIM: BUSCANDO COMPREENDER AS RELAÇÕES NO AVA E SUAS POSSIBILIDADES DO FORMAR-SE

3.1 A Netnografia *desenhando* o olhar sobre o Campo Empírico

O Museu de Arte e História de Neuchâtel, na Suíça, expõe a construção de sua cidade, e ali, além da exposição de fotos e relatos históricos, há também as narrativas de moradores que têm suas histórias entrelaçadas com a história da cidade. Monitores de TV estão distribuídos pelas salas do Museu, nos quais, com um toque na tela, e com os fones de ouvidos, o visitante pode ouvir as histórias narradas pelas pessoas da cidade. É possível ouvir diferentes sujeitos, e todos contribuem para a compreensão da formação de Neuchâtel. Ao concluir minha visitação, mesmo sem compreender a língua francesa, a experiência de ouvi-los, suas expressões e gestos, lágrimas, sorrisos, em cada pequena história contada, tornou possível que eu visse a cidade com outro olhar. Essa experiência ilustra o que proponho para este capítulo: é possível compreender, a partir de recortes de falas de alunos, as relações construídas no ambiente virtual de aprendizagem, mostrando os afetamentos que contribuem para o *formar-se* da prática docente online e, também, para o *formar* do outro. As falas dos alunos no AVA tecem as histórias para construção da minha formação como docente, principalmente como docente em um espaço virtual, e do outro, o discente.

A narrativa deste estudo vem tecendo um diálogo na perspectiva do formar-se nas ações do ter, fazer e pensar as experiências, emergindo da formação da (auto)biografia, da “minha vida vivida”. Minhas memórias e reflexões foram me trazendo às perguntas: *quem sou e o que tenho sido? Quem são os meus outros no interesse e compromisso com a educação?* Logo, neste capítulo, entrelaço com a busca por este outro que pode fazer possível compreender a minha própria formação e de professores e alunos no ambiente virtual (AVA).

No primeiro capítulo desta dissertação, aponto que a pesquisa se faz naquilo que encontro, e desejo aqui avançar com a observação de encontros e interações sociais, e enunciados (BAKHTIN, 2011) que emergem no AVA em que atuo. As falas estudadas foram retiradas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, plataforma de EaD usada pelo UERJ/CEDERJ, postadas na sala de tutoria da disciplina da turma de Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos da turma de 2013.2, na qual sou professora-tutora a

distância. O corpus de análise é composto por 62 postagens desse período, e minhas falas estão incluídas neste corpus, o que mais uma vez me desafia a *estranhar o que me é familiar* (AMORIM, 2001). Também utilizo como fonte de pesquisa as falas de alunos enviadas por e-mail e postadas no fórum de apresentação da turma 2014.1, e é importante compreender que todas as falas são consideradas tessituras do texto do estudo, logo elas são trazidas para o corpo desta dissertação sempre em caixa de texto e mantendo a escrita conforme postado no ambiente virtual da disciplina, sendo assim, os erros ortográficos, gramaticais e de digitação não são corrigidos.

Os recortes escolhidos para análise foram selecionados a partir das possibilidades dialógicas nos afetamentos provocados em mim, e seu potencial formativo para os sujeitos envolvidos. Os recortes feitos também nos apresentam uma perspectiva teórico-metodológica autonetnográfica, pois estando imersa no ambiente virtual, e as falas sendo recortes de dialogicidade digital, busco lançar um olhar sobre os olhares outros e palavras outras que são apresentadas no espaço virtual. Sendo assim, convém esclarecer que

Autonetnografia é aqui compreendida como uma ferramenta reflexiva que possibilita discutir os múltiplos papéis do pesquisador e de suas proximidades, subjetividades e sensibilidades na medida em que se constitui como fator de interferência nos resultados e no próprio objeto pesquisado. Essa ferramenta também é focalizada e compreendida como possibilidade de relato escrito em primeira pessoa, na qual elementos autobiográficos do pesquisador ajudam a desvelar diferentes contornos e enfrentamentos do objeto de pesquisa em um fluxo narrativo de cuja análise sujeito e objeto fazem parte. (AMARAL, p. 15, 2009)

Compreendo a metodologia como mais que ferramenta, uma vez que com ela também sou construída enquanto construo tessituras que possibilitam tecer os afetamentos, não são usos em uma direção única. Há uma inter-relação nas reflexões instigadas pela perspectiva teórico-metodológica. A compreensão de Amaral (2009) é a que adoto para o caminho que trilho neste capítulo. Pois tenho nela fundamentação para a reflexão que possibilita a discussão e análise nas proximidades do pesquisador e seu campo empírico. Essa perspectiva metodológica potencializa a pesquisa; e foi um caminho que chegou ao meu encontro de forma singela, sem pretensão, mas que ao chegar se mostra o caminho para o encontro do que eu buscava. Esta metodologia me faz possível compreender a forma que escrevo e como observo minhas redes no AVA.

Posso compreender que a autonetnografia caminha com a perspectiva netnográfica que originou-se como um método para responder a urgência de se compreender o novo espaço

virtual, o online. E há no meu estudo dois conceitos importantes que devem ser apresentados para que eu possa avançar. Virtual e Comunidade virtual.

O que temos é o processo da virtualização que ofereceu uma forma outra de viver, de relacionar-se, de posicionar-se nos cotidianos. Não se põe como ruim ou bom. Mas, na verdade, há uma perspectiva de apontar essa virtualização de forma negativa. É interessante compreender os argumentos postos por esse posicionamento, contudo, defendendo que a

Virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do “devir outro” – ou heterogênesse – do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização. (LÉVY, 1996, p.11,12)

O virtual transformou os espaços, nossa presença, nossa ausência, a coletividade, as relações. É notável que criou a fluidificação do ser, aumentou as possibilidades de viver uma liberdade outra, mas o mais importante para a pesquisa aqui construída é perceber que o virtual possibilitou a percepção do “não estar presente” sem estar ausente. Estou partindo, neste estudo, de que virtual é uma desterritorialização, e isso altera nosso ser no tempo e lugar, pois quando

Uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. Recortam o espaço-tempo clássico apenas aqui e ali, escapando a seus lugares comuns “realistas”: ubiquidade, simultaneidade, distribuição irradiada ou massivamente paralela. A virtualização submete a narrativa a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar (LÉVY, 1996, p. 21).

No virtual temos uma forma outra de se fazer, ganhamos uma perspectiva outra sobre os cotidianos do estar, do olhar, do distanciar. A partir dessa nova relação de espaçotempo, uma outra perspectiva de se relacionar com o espaço e com o tempo é construída. Criou-se em mim “uma situação em que vários sistemas de proximidades e vários espaços práticos” (LÉVY, 1996, p. 22) coexistentes atuam fazendo surgir novas relações. O espaçotempo age em minha subjetividade influenciando minhas construções e posicionamentos, de forma que na virtualização começa a construção das comunidades virtuais que se constroem em torno das semelhanças, das afinidades. Elas se unem a partir dos mesmos interesses e gostos, e a distância geográfica não influencia ou limita, na verdade potencializa. Nossos interesses

começam em nossas buscas, leituras, estudos. E adicionamos comunidades em nossas redes por aquilo que nos aproxima em nossa subjetividade. Há na comunidade virtual formada por estranhos uma aproximação pelo que experienciam.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um espaço de construção de uma comunidade. Nesse espaço, estranhos fisicamente distantes, fazem parte de uma comunidade construída pela disciplina de Estágio Supervisionado em EJA do Curso semipresencial de Licenciatura em Pedagogia da UERJ. Eles fazem parte do mesmo curso de formação, cursando as mesmas disciplinas, e frequentemente vivenciam as mesmas dificuldades no processo de cumprimento de requerimentos do sistema. Eles estão aproximados pelos objetivos semelhantes e, muitos, por interesses comuns. O AVA é a potência da sala de aula. Ele potencializa o encontro de subjetividades que se aproximam por falas e enunciados na virtualidade do espaço.

Após a compreensão e apropriação das possibilidades formativas do ambiente virtual de aprendizagem, iniciei a busca de uma construção no ambiente virtual que de fato o fizesse um espaço de comunidade de aprendizagem. Para isso, como docente online, início o processo de compreender o desenho didático que melhor relaciona os objetivos, atividades e avaliação da disciplina e que se apropria das potências das interfaces de comunicação. Como docente online comecei a perceber que o desenho didático do ambiente virtual se faz com as possibilidades da interação, sendo importante deixar para trás a ideia do computador como uma televisão com o polo de emissão em sentido único. A Educação a Distância não o mesmo que educação em massa, mas formação de pessoas. Neste contexto

O ambiente on-line de aprendizagem permite ao docente e aos discentes a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede. Afinal, os conteúdos e situações de aprendizagem dispostos na sala de aula on-line não devem ser assistidos e sim operados individual e coletivamente, porque são expressões da codificação digital que oferecem imersão, operatividade e interatividade aos indivíduos e aos grupos – experiência incomum na mídia de massa. (SANTOS, 2009, p. 106)

Estamos falando de uma apropriação de formação no ambiente virtual de aprendizagem de co-criação, um ambiente que abre um espaço para a interatividade, sendo este espaço construído na bidirecionalidade-hibridação da mensagem. Ela é produção do sujeito que desempenha papéis na emissão e recepção. Há liberdade de colocações, posições, trocas de significações. Há no AVA uma potência para a compreensão da experiência outra, uma possibilidade de romper com a prática da transmissão passiva de informação, para a

apropriação da aprendizagem. Ao perceber essas possibilidades, tomei o desafio de pensar no desenho didático que incluísse essas mutações e possibilidades da Era Digital.

Assim como eu, individualmente, a plataforma UERJ/CEDERJ/CECIERJ³⁷ também foi marcada por duas fases importantes. Na primeira fase, ele apresentava uma plataforma de servidor próprio, desenhada pelos profissionais da Instituição. Contudo, aquela plataforma apresentava poucas possibilidades de comunicação na perspectiva aqui abordada. Não havia flexibilidade no ambiente, e não era possível propor a construção de uma comunidade virtual em rede. Na verdade, ela se apresentava como um repositório de postagens. Aos poucos ela foi sendo aperfeiçoada, e gradativamente foi possível criar outras possibilidades no espaço. Mas ainda assim não foi possível trazer logo as características da cibercultura. Ela apresentava poucas interfaces que se apropriassem de todo potencial da interação digital e que fossem geradoras da interatividade necessária.

Na segunda fase da plataforma UERJ/CEDERJ/CECIERJ, a Instituição migrou para o sistema moodle, que é um software livre, construído com a proposta de ser apoio à aprendizagem. Ele tem um desenho mais democrático que reconhece o AVA como comunidade virtual, que se constrói como rede, na hibridação dos polos de comunicação, na construção coletiva, com um desenho didático direcionado para tudo isso. Nesse momento da migração, já como docente online em busca por um desenho didático coerente com o que experienciei, eu começo a pensar na construção da sala de aula da disciplina em que atuo.

Nessa sala busco construir um ambiente que relaciona as atividades propostas pelo material didático que foi elaborado pela coordenação da disciplina. Este material é organizado por semanas, e por unidades, nas quais apresento o objetivo e as atividades que devem ser feitas, com um texto que traga o conceito-chave para a reflexão da experiência do estágio. Minha aproximação com a turma começa com um e-mail de boas-vindas e algumas orientações que mostram que conhecemos as possíveis dificuldades que podem ocorrer. É interessante notar que anteriormente a sala de tutoria era muito usada para recados, mas desde que o quadro de avisos do ambiente proveu a possibilidade de comunicação por e-mail, os alunos usam essa interface assíncrona³⁸ para se comunicar comigo. A sala de tutoria é sempre

³⁷ A plataforma faz parte do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) que é o órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT). O CECIERJ desenvolve projetos como o Consórcio CEDERJ - Graduação a Distância (Consórcio Cederj). Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/>>.

³⁸ A comunicação no ambiente virtual de aprendizagem pode acontecer de forma síncrona – simultaneamente, em tempo real – e assíncrona – que acontece como postagem de mensagem, não dependendo do contato simultâneo.

uma iniciativa deles; um espaço em que somente o aluno tem a possibilidade de iniciar o diálogo.

É preciso mostrar mais do AVA na disciplina em que atuo, e narrar seu processo de construção, as apropriações que fazem parte das análises neste estudo:

1. Esta primeira imagem é a página inicial do ambiente virtual de aprendizagem. Ela é a mesma para todas as disciplinas, o que difere de uma sala para outra é a proposta de trabalho de cada professor-tutor, a compreensão que se tem do espaço virtual. No canto esquerdo tem minha foto, meu login e a função de editar a página que nem todo tutor dispõe. Esta opção é oferecida somente se o coordenador da disciplina autorizar ao suporte técnico a liberação.

Figura 11 – Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

The screenshot shows the Cederj virtual learning environment interface. The top navigation bar includes the Cederj logo and the text 'Você acessou como Lydia Passos Bispos Wanderley Tutor(a) à distância (Sair)'. The main content area features a blue header with the text 'Bem vindo a Estágio em EJA!'. Below this, there is a greeting 'Prezado Aluno,' and a message: 'Nesta seção inicial do AVA, disponibilizamos através dos botões ao lado os conteúdos iniciais da disciplina.' To the right of the text are six blue buttons: 'Guia da Disciplina', 'Cronograma', 'Cadernos Didáticos', 'Biblioteca Multimídia', 'Sala de Tutoria', and 'Hora do café'. Below the buttons, there is a paragraph: 'No **Guia da Disciplina** e **Cronograma**, a descrição do que será estudado ao longo de cada semana desse semestre, bem como as datas de entrega das AD's. Com os **Cadernos Didáticos** e **Biblioteca Multimídia** você encontrará o material que servirá de apoio para sua aprendizagem. Sempre que tiver alguma dúvida, entre em contato com os tutores na **Sala de Tutoria** e aproveite a **Hora do Café** para trocar experiências com outros cursistas. **Bons estudos!**'

Fonte: Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>

2. Essa é uma mensagem que apresento para os alunos, descrevendo os objetivos da disciplina e algumas orientações/sugestões para organização do trabalho. Sempre procuro incluir textos que contextualizem o tema tratado.

Figura 12 – Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

Mensagem da Coordenação

(QUINO, Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 194)

Nossa disciplina tem como objetivo continuar a reflexão que vem sendo construída na sua formação sobre educação, escola e sociedade. Precisamos pensar essa sociedade em que vivemos... E que escola é essa que contribui para o "regime" dessa sociedade.

A disciplina de Estágio tem a intenção de perceber onde estamos, tensionando essa experiência a partir do espaço em que vivenciamos a prática docente, sabendo que, como disse Ítalo Calvino, "escrever é sempre esconder algo de modo que mais tarde seja descoberto."

Desejamos construir com vocês uma disciplina de descobertas, com crescimento, amadurecimento, diálogo, troca, interação e conhecimento. Despertando seus sentidos para a construção de sentidos na vivência do estágio. Fazendo perguntas... e escrevendo! E tudo isso depende de cada um... do empenho de cada um, da motivação de cada um, da frequência de cada um, da participação de cada um! Nosso objetivo é experimentar e vivenciar na prática, o ambiente de trabalho em que ocorrem as atividades profissionais do licenciado em Pedagogia.

É importante lembrar que para o bom andamento do trabalho é essencial a organização das suas atividades. Os prazos devem ser seguidos. Procurem compreender todas as etapas do estágio, e tendo dúvida, estamos aqui para orientá-los! Não deixem nada para última hora! Todas as atividades são lidas e avaliadas, portanto esperamos o melhor de vocês... os trabalhos são individuais. Vamos construir reflexões juntos nos fóruns, compartilhando experiências e ideias!

Um abraço carinhoso,
Lydia Wanderley e Roberta Sousa

Fonte: Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>

3. A semana 1 apresenta a organização da disciplina e trabalha textos que têm como proposta desenvolver as possibilidades da disciplina do estágio como experiência formativa. Em cada semana apresentamos uma epígrafe relacionada ao objetivo da unidade.

Figura 13 – Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

Semana 1

**"Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
faticadas de informar." (Manoel de Barros, O apanhador de desperdícios)**

Olá pessoal!!

Durante essa semana, vocês devem se dedicar a conhecer o ambiente virtual de aprendizagem, ler o material, guia e cronograma da disciplina! Vamos lá! Sejam curiosos... andem pelo espaço! Disponibilizamos dois documentos importantes para a organização de vocês:

1. Manual de Estágio Obrigatório;
2. Sugestão de Escolas ou Instituições conveniadas.

Estamos aqui para contribuir com a formação de vocês. Desejamos que percebam, como docentes, a importância de chamar para si a responsabilidade da formação dos alunos, ouvando sempre.

Precisamos pensar diferente. Para iniciarmos na nossa disciplina gostaríamos de propor duas leituras dos autores:

1. Jorge Larrosa;
2. Inês Barbosa.

É muito importante que leiam para a construção do nosso trabalho.

Um abraço carinhoso,
Lydia e Roberta

Material Complementar - Semana 1

1. Potencializando seu Estágio em EA
2. Potencializando seu Estágio em EA

Fonte: Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

Figura 14 – Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

The screenshot shows a web browser window with the URL cao.cederj.edu.br/ava/course/view.php?id=572. The page title is "Semana 4 - Solicitação e autorização". On the left, there is a navigation menu with options like "disciplina", "Mudar papel para...", and "Minhas configurações de perfil". The main content area features a blue header with the week title. Below it is a painting of a man in a purple shirt and white pants, identified as "O Lavrador de Café Cândido Portinari". To the right of the painting, the text reads: "Olá pessoal!! 'O verdadeiro artista é, antes de tudo, uma criatura fiel a uma vocação. Leva um tempo enorme para descobri-la; outro tempo enorme para aprender, corrigir-se, livrar-se das involuntárias imitações, das possíveis influências, das traiçoeiras imperfeições. Todo esse tempo luta com as circunstâncias, com os circunstantes, com as dificuldades financeiras, submetendo-se a duras provas até se afirmar na sua realização.' Cecilia Meireles fez essa bela reflexão em sua crônica PORTINARI, O TRABALHADOR. Nesse lindo trecho podemos nos relacionar com sua análise do artista, e nos perceber ali... Assim, podemos dizer que o estágio é um espaço para que vejam com o olhar de Cecilia e escrevam esses olhares na análise da carreira docente. Para começar essa experiência, é importante **organizar** os documentos para a solicitação, autorização e realização do estágio. Procurem se organizar, e buscar essa solicitação e autorização para seu estágio. O tempo voa... A entrega da nossa AD1 é dia 24/03. É essencial que tenham atenção e cuidado no preenchimento dos documentos. Na próxima semana abriremos o fórum de apresentação para falarmos quem somos, onde vivemos e contextualizar nosso local de estágio. Vamos nos conhecer, povo! 😊". Below the text, it says "Qualquer dúvida, estamos por aqui. Um abraço carinhoso, Lydia e Roberta". At the bottom, there is a button for "Fóruns de discussão - Apresentação da Turma".

Fonte: Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

4. No canto esquerdo da sala da disciplina temos os links que abrem espaço para outros espaços do AVA. Por exemplo, o link Exercícios e Complementos é o espaço em que disponibilizamos os documentos necessários para organização, escolha da Escola e autorização para o estágio.

Figura 15 – Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

The screenshot shows the Cederj course page with the URL www.cederj.edu.br/fundacao. The page title is "Exercícios e Complementos". The left navigation menu includes "Navegação", "Página inicial", "Minha página inicial", "Meu perfil", "Disciplina atual", "Estágio em EJA (PED-LIC) - UERJ", "Participantes", "Materiais e Ferramentas", "Exercícios e Complementos", and "Minhas disciplinas". The main content area displays a list of documents under the heading "Exercícios e Complementos". The list includes: "DOC_01 Carta de apres. Escola Parceira.doc", "DOC_04 Carta de apres. CRE (Mun. Rio de Janeiro).doc", "DOC_04 1 - Carta de apresentação 4º CRE.doc", "Doc_05 Ficha Ceteina (para seguro).doc", "Doc_06 Termo de Compromisso (Escola_Instituição Mun. Estadual ou Federal).doc", "DOC_07 Termo de Compromisso (Escola_Instituição Privada).doc", "DOC_08 Minuta de Comércio (est. obrigatório).doc", "Doc_09 - Plano de atividades.doc", "Ficha Cadastral - Estágio LIC em PED.doc", "Manual de Estágio Obrigatório - UERJ.pdf", "planilha_aval. prova_de_aula.doc", "planilha_aval. prova_de_aula_2.doc", "Planilha de Carga Horária.doc", "Sugestão de Escolas_Instituições e Municípios conveniados.pdf", "Sugestão de preenchimento da planilha de carga horária.doc", and "Texto Inicial.pdf".

Fonte: Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

5. Em um desses links há o caminho para a sala de tutoria, o espaço que apresento como vitrine do AVA. Este é o espaço em que as mensagens são postas a partir da iniciativa do aluno, sendo ele o emissor da mensagem e cabendo a mim a função de responder as questões, críticas, e dúvidas postadas.

Figura 16 – Sala de Tutoria de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

Código	Assunto	Autor	Data	Respostas	Comentarios	Status
13840	Solicitação de prorrogação de data de entrega de documento AD1/AP1_Disciplina EJA	Uliratan Pereira Dos Santos Curso Licenciatura em Pedagogia Polo Paracambi	31/03/2015 - 17:58	1	0	✓
13671	sem resposta da Orientadora	Jayne Frasco Vilas Boas Curso Licenciatura em Pedagogia Polo Angra dos Reis	25/03/2015 - 21:04	1	0	✓
13488	AD1	Fátima Rosa Curso Licenciatura em Pedagogia Polo UERJ - Itaboraí	22/03/2015 - 12:25	1	0	✓
13416	PLANO DE ATIVIDADES	Wander Fernandes Curso Licenciatura em Pedagogia Polo Nova Friburgo	20/03/2015 - 18:13	1	0	✓
13415	PLANO DE ATIVIDADES	Wander Fernandes	20/03/2015 - 18:13	1	0	✓

Solicitação de prorrogação de data de entrega de documento AD1/AP1_Disciplina EJA

Senhores(as) Tutores(as):

Bom dia!

Devido ao contratempo que ocorreu sobre a renovação do convênio entre a UERJ e a Prefeitura da Cidade Rio de Janeiro, solicito a Vossa Senhoria que postarjem em meu favor, a data de entrega do estágio desta disciplina, visto que, estive na 7ª CRE da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, no dia 23 de março do presente ano, e a funcionária desta regional, encarregada em dar prosseguimento em estágios obrigatórios me devolveu toda a documentação, alegando que o convênio entre a UERJ e a Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, já estaria suspenso.

Como terei que apresentar toda a documentação à Tutora Débora Horra, pelo Paracambi, para que se proceda tudo novamente, ou seja, toda a documentação seja encaminhada novamente à UERJ, ratifico essa solicitação, no sentido de que haja tempo suficiente a respeito do cumprimento de carga horária do estágio dessa disciplina, dentro do prazo que seja devido, e que também não haja nenhum prejuízo contra este signatário, Uliratan Pereira dos Santos, matrícula 1410200154, graduando em Pedagogia.

Diante da certeza de que haja prudência, bom senso, e acima de tudo muita compreensão e espírito de solidariedade, por parte desta tutoria, deixo os meus sinceros agradecimentos, pois estarei empenhado em cumprir com os meus compromissos acadêmicos desta instituição a qual estou vinculado.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, 31/03/2015

Fonte: Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

Uma discussão importante para a metodologia estudada é o público versus o privado. Este é um debate denso e longo, logo, não vou aprofundá-lo. Mas há relevância em considerá-lo. Um grupo que discutiu isso, segundo Kozinet (2002), trabalhou com a percepção da noção do online como um espaço público. Todavia, há teóricos da área que trabalham o online e suas análises se apropriando da noção de que o fórum virtual desfaz as “diferenças tradicionais entre os lugares públicos e privados, construindo orientações para o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado” (KOZINETTS, 2002, p.8)³⁹. Mas os pesquisadores reconhecem que há um risco alto em se apropriar da metodologia. Logo esse é mais um desafio para meu estudo: o cuidado de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

É partindo do que apresentei que busco orientar-me pelo caminho de uma rigorosa netnografia (KOZINETTS apud PEREIRA, 2005) que utiliza a possibilidade da observação e recortes das conversações que já se apresentam como notas de campo. Há marcas no discurso textual recortados do AVA que na verdade são orais e preciso explorar essa característica. O que vejo, partindo da compreensão de Kozinets (2002) é que a netnografia “observa e

³⁹ “dissolve traditional distinctions between public and private places, making conventional guidelines of anonymity, confidentiality and informed consent unclear” (KOZINETTS, 2002, p.8). Tradução livre.

recontextualiza conversações, que também ocorrem de maneira bem distinta, já que intermediadas por computador: elas são públicas, geradas por texto escrito e os participantes são muito mais difíceis de serem discernidos” (PEREIRA, 2005, p. 7).

3.2 A importância do Recorte

Um outro desafio imposto à pesquisa que tem como campo empírico um ambiente virtual é compreender a fronteira que em algumas pesquisas podem ser consideradas como impasse entre o online e o off-line. Para o antropólogo Guimarães Jr.⁴⁰, há uma categorização que cria espaços distintos entre si, e, neles, sentidos e noções diferenciadas. Eu opto, neste momento, por não considerar essa fronteira, pois apesar dos membros do meu grupo terem o espaço presencial para encontros, assim como Guimarães (2000), meu recorte analítico “envolve a performance *on-line* em um ambiente multimídia, o que coloca a importância do *off-line* em segundo plano” (GUIMARÃES, 2000, p.7). É importante lembrar que trabalho com a perspectiva de Lévy (1996) de que o online não se opõe ao real, ao contrário, o transforma de forma potencializadora.

Para avançar neste estudo é necessário entender que

A pesquisa empírica no on-line, no off-line ou em ambos não pode ser tomada a priori, mas deve considerar critérios como a natureza do problema sob investigação, a disponibilidade dos informantes e mesma as contingências físicas. Os membros do grupo onde realizei minha etnografia residem em diversos estados do Brasil, e por esta razão não costumam realizar encontros off-line (comuns em ambientes baseados na plataforma IRC, por exemplo). Certos recortes analíticos podem, também, impossibilitar o acesso ao off-line (tais como sexo virtual, construção e manipulação de identidades etc.) enquanto que outros o tornam dispensável (práticas discursivas, redes de relação etc.) (GUIMARÃES, 2000, p.7)

O caminho que percorro nesta investigação é trilhado na busca por compreender como nossas relações no ambiente virtual são construídas e como nos constituímos o docente que somos, sendo assim os recortes são propostos a partir de indicativos que possam contribuir para essas questões. Os membros da comunidade virtual em que atuo são em sua maioria residentes no Estado do Rio de Janeiro. Há poucos alunos que moram fora do Estado, mas

⁴⁰ Mário J.L. Guimarães Jr. foi graduado em Filosofia pela UFRGS e mestre em Antropologia Social pelo PPGAS-UFSC. Conclui seu doutoramento na Universidade de Brunel, Londres. Seu trabalho era focado nas relações entre tecnologia e vida social, em especial no estudo etnográfico do uso, apropriação e transformação de tecnologias em contextos sociais no ciberespaço. O pesquisador faleceu após a conclusão de sua tese.

nem todos moram próximo do Polo em que estão associados, mas o frequentam para as tutorias e avaliações presenciais. As avaliações de Estágio estão também divididas em à distância e presencial, mas o desenvolvimento é diferenciado.

A avaliação a distância corresponde às atividades de sondagem do campo de estágio (AD1) e à elaboração do Diário de Campo (AD2), essas duas avaliações são enviadas/entregues no Polo, na data prevista pelo cronograma da disciplina, e elas são analisadas e avaliadas pela tutoria presencial. Já avaliação presencial é a elaboração de dois planos de aula que são desenvolvidos sob a forma de docência compartilhada com o/a regente da turma, docentes que avaliam a aula dada em uma planilha de avaliação previamente disponibilizada no AVA (AP1). A AP2 é o relatório final do estágio que deve trazer a narrativa das experiências e histórias vividas no campo de estágio. As duas avaliações presenciais são postadas no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina e são avaliadas pela tutoria a distância. A iniciativa de postagem das avaliações presenciais partiu de uma reflexão que fiz do trabalho desempenhado por minha equipe. Após um período de dificuldade com as entregas das AP's que eram todas entregues nos Polos pelos alunos, percebi que o moodle possibilitava uma outra prática na disciplina, não sendo mais necessário esse desgaste com o transporte e malotes. Contudo a iniciativa não foi aceita sem resistência. Inicialmente foi sustentada somente pela coordenação da minha disciplina, Estágio em Educação de Jovens e Adultos. Aos poucos a disciplina vai se apropriando das possibilidades das interfaces do ambiente virtual. Por exemplo, com as postagens das avaliações, tenho a possibilidade de criar um diálogo a partir das atividades postadas. Claro que nem sempre essa prática possível, em grande parte pelo desafio dos números de alunos, mas quando é viável, os comentários para feedback são sempre uma potência para formação.

Figura 17 – Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA UERJ/CEDERJ

Selecionar	Endereço de email	Comentários de feedback	Anotar PDF	Arquivos de feedback	Nota final
<input type="checkbox"/>	adilene cristina@oi.com.br				-
<input type="checkbox"/>	mell_angra@hotmail.com				-
<input type="checkbox"/>	bia-palm@hotmail.com				-
<input type="checkbox"/>	celenitamedeiros@gmail.com				-
<input type="checkbox"/>	deboramcm@r7.com				-
<input type="checkbox"/>	edsonbar@gmail.com				-
<input type="checkbox"/>	elisangelansousa@gmail.com				-
<input type="checkbox"/>	endizinhaa@hotmail.com				-
<input type="checkbox"/>	janainazvd@gmail.com				-
<input type="checkbox"/>	je.lopes@hotmail.com				-
<input type="checkbox"/>	j.barr@hotmail.com				-

Fonte: Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

A fala do aluno que apresentei no primeiro capítulo foi provocada após receber a avaliação das atividades postadas. Vou apresentar três registros das mensagens que ele me enviou por email. Convém explicar que a nota de AP1 é composta pela média da avaliação dos planos de aula e da nota que o professor regente nos envia pelas aulas dadas pelo aluno em seu estágio. Essas notas são encaminhadas em Fichas de Avaliação de Docência Compartilhada que são entregues aos regentes pelos próprios alunos. Após o preenchimento, os alunos entregam ao Polo e eles enviam por malote para UERJ, onde o tutor pode fechar a nota da AP1. Todo processo é apresentado no Guia e Cronograma da disciplina, logo os alunos têm acesso a essa informação desde o início do semestre. Não me percebo como “tiradora de dúvida”, mas alguém que visa mediar as potências das vivências do estágio. Então, diante deste desejo e busca, recebo o email do aluno **S**

Minha Nota saiu como 2,5, e isto é inexplicável, visto ter entregue na data correta e com as fichas de docência preenchidas e assinadas dentro do prazo estipulado! Solicito a verificação dessa situação, que culminou com o meu total desânimo e abalou o meu psicológico para a realização das AP's dos 25,26,01 e 02, sendo assim não estou conseguindo me concentrar nos estudos, e já postei na sala de tutoria duas vezes as dúvidas e até o presente momento nada me foi explicado!

A mensagem veio sem assinatura, sem conclusão. Seguiu para meu endereço eletrônico da forma que apresento. Respondi ao aluno:

Prezado S,

Lamento muito por seu desânimo diante de sua nota. Compreendo você. Contudo, preciso que tenha paciência para que seu caso seja verificado. Não posso resolver de um dia para outro. Nós, tutores a distância, não recebemos suas fichas de avaliação de docência compartilhada. Sem as notas das aulas, a média da AP1 fica baixa.

Como postei no quadro de aviso, não podemos responder todas as questões da sala de tutoria imediatamente, por essa razão a deixamos aberta.

Um abraço carinhoso,
Prof. Lydia Wanderley

No primeiro momento, a leitura deste email gerou surpresa. Mesmo obtendo pronta resposta a sua nota, o aluno foi intensificando o tom, e as cobranças foram ganhando nele maior convicção, não importando o que a equipe respondia. Eu tinha um desafio: compreender como se constrói um diálogo virtual. Vou tentar relacionar dois teóricos que tomam posicionamento opostos, mas que podem ensinar muito a partir de suas fundamentadas análises conceituais.

Dois conceitos se fazem necessários refletir: o espaço virtual, que vou abordar como ciberespaço; e a identidade do indivíduo. Estes conceitos estão intrinsecamente relacionados, pois é possível apontar que o ciberespaço propicia uma construção de subjetividade coletiva, e dessa coletividade se faz a individualização de sujeitos. É preciso entender o espaço, o sujeito, o real e o virtual. Lévy (1996) diz que o ciberespaço

Oferece instrumentos de construção cooperativa de um contexto comum em grupos numerosos e geograficamente dispersos. A comunicação se desdobra aqui em toda a sua dimensão pragmática. Não se trata mais apenas de uma difusão ou de um transporte de mensagens, mas de uma interação no seio de uma situação que cada um contribui para modificar e estabilizar, de uma negociação sobre as significações, de um processo de reconhecimento mútuo dos indivíduos e dos grupos via atividade de comunicação. O ponto capital é aqui a objetivação parcial do mundo virtual de significações entregue à partilha e à reinterpretação dos participantes nos dispositivos de comunicação todos-todos. (LÉVY, 1996, p. 114)

É possível ver essa interação como uma importante forma de construção de significados. O que parece ter de fato influência no ciberespaço é o diálogo. E este se faz nas reinterpretações dos sujeitos, se fazendo assim uma consciência comum que o teórico francês trará também como memória, concebendo que “o objeto comum suscita dialeticamente um sujeito coletivo” (LÉVY, 1996, p. 114). O aluno S apresentou uma cobrança *nos bastidores* que me despertou para a falha que acontecia no processo de chegada de malote com as avaliações dos alunos que vinham dos Polos e que acabava retardando o fechamento das notas da disciplina. Conquanto o comportamento do aluno tenha se tornado emocional, a cobrança dele me possibilitou repensar a dinâmica das atividades da disciplina.

Durante todo o processo me responsabilizo pela docência que me aproprio. E nesse encontro com o aluno **S** vou a identificar “uma interação no seio de uma situação que cada um contribui para modificar e estabilizar, de uma negociação sobre as significações, de um processo de reconhecimento mútuo dos indivíduos e dos grupos via atividade de comunicação” (LÉVY, 1996, p.114). A influência que o discente também desenvolve na formação que é construída ali. O efeito do nosso encontro no AVA foi positivo para que fosse possível à disciplina rever seu desenho didático e seu processo de criação no AVA, ele me ajudou a perceber que poderíamos fazer muito mais do que estávamos fazendo, mas também me fez reconhecer que os alunos se aproximam do espaço virtual sem compreender como ele se faz, que ele está se aproximando de um ciberespaço que é

Muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema e tv, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas, fóruns de discussão, blogs dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço! Rede aqui é entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais. Nessa híbrida relação, todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem. (SANTOS, 2009, p.4)

Com essa compreensão e descrição do potencial do ciberespaço, atuo como docente online, interessada em inventar um espaço virtual em que os alunos possam vivenciar essa rede, essa coletividade de construção de conhecimento. Contudo, vivemos uma fragmentação do sujeito porque os alunos chegam a este contexto com as vivências anteriores do *world wide web* nos cotidianos, onde a experiência no ciberespaço é a das redes sociais. É necessário trazer os alunos a uma compreensão do ambiente virtual de aprendizagem como um espaço de coletivização dos saberes (LEMOS apud SANTOS, 2009, p. 6).

Como já discuti, a sala de tutoria é como arena, e posso dizer que ela forma uma comunidade onde *se compartilha* experiências; uma vitrine das questões e colocações individuais. Após analisar emails como o de **S**, volto a essa sala com outro olhar. Vejo uma coletividade inegável que se faz presente, uma vez que o outro pode acompanhar as discussões ali construídas. No AVA vejo uma inteligência coletiva que intriga, pois são encontros de estranhos que se juntam.

O que tenho em cada começo de semestre é um ambiente virtual que se assemelha a uma cidade, tenho ali um encontro de estranhos, conforme uma definição clássica de Richard Sennett (apud BAUMAN 2001, p. 121) quando diz que “uma cidade é um assentamento

humano em que estranhos têm a chance de se encontrar”. Tenho no AVA estranhos que se encontram, reconheço como um paradoxo frente à compreensão de comunidade, contudo esse é o extraordinário que se constrói neste espaço:

O encontro de estranhos é *um evento sem passado*. Frequentemente é também *um evento sem futuro* (o esperado é que não tenha futuro), uma história para “não ser continuada”, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião. Como a aranha cujo mundo inteiro está enfiado na teia que ela tece a partir de seu próprio abdome, o único apoio com que estranhos que se encontram podem contar deverá ser tecido do fio fino e solto de sua aparência, palavras e gestos. No momento do encontro não há espaço para tentativa e erro (...). (BAUMAN, 2001, p. 122)

Apesar do AVA se diferenciar no posicionamento conceitual de tentativa e erro, vejo que, quando o grupo de estranhos se encontra nesse espaço há nele possibilidades para tentativas e erros, sendo uma intercessão em que se forma os aprendizados nas trocas dialógicas. Ainda assim um encontro de estranhos, sem passado e sem futuro, numa comunidade que na intercessão da civilidade constrói uma comunidade virtual. Este é um conceito que Bauman (2001) me ajuda a pensar. Civilidade é

A atividade que protege as pessoas umas das outras, permitindo, contudo, que possam estar juntas. Usar uma máscara é a essência da civilidade. As máscaras permitem a sociabilidade pura, distante das circunstâncias do poder, do mal-estar e dos sentimentos provados das pessoas que as usam. A civilidade tem como objetivo proteger os outros de serem sobrecarregados com nosso peso. (SENNETT apud BAUMAN, 2001, 122)

A civilidade é necessária à construção das relações que se formam nos espaços presenciais e virtuais. E é necessário pensar aqui é como ela se apresenta no virtual, onde há um encontro de estranhos que formam uma comunidade pelo interesse, pela condição comum: a vivência do estágio supervisionado em EJA (UERJ/CEDERJ). A civilidade é tão esperada no virtual quanto no atual, tanto que quando não a encontramos há um estranhamento. O que difere na ausência de civilidade no espaço presencial para o virtual é que neste espaço essa ausência aparece marcada como permanente. Uma mensagem enviada por um e-mail pertence a todos que a acessam, e suas ressignificações são construídas por todos aqueles que a leem.

Começo a compreender um cenário que antes me parecia distante; são “aquelas sombras, na vagueza da paisagem”. O que temos no ambiente virtual, e quero fazer possível ver no processo aqui estudado, é a virtualização também das palavras e sentidos que influenciam a subjetividade dos sujeitos, e, principalmente, influencia as relações que se constroem no AVA. Pois no

Ciberespaço, como qualquer ponto é diretamente acessável a partir de qualquer outro, será cada vez maior tendência a substituir as cópias de documentos por ligações hipertextuais: no limite, basta que o texto exista fisicamente uma única vez na memória de um computador conectado à rede para que ele faça parte, graças a um conjunto de vínculos, de milhares ou mesmo de milhões de percursos ou de estruturas semânticas diferentes. A partir das *home pages* e dos hiperdocumentos *on-line*, pode-se seguir os fios de diversos universos subjetivos.

Os vínculos podem remeter a endereços que abrigam não um texto definido mas dados atualizados em tempo real: resultado dos estatísticos, situações políticas, imagens do mundo transmitidas por satélite... (LÉVY, 1996, p. 48)

A virtualização é uma intervenção nos cotidianos. Ela abre para uma possibilidade outra de ser, há uma desterritorialização do texto, o que temos é uma “turbulenta zona de trânsito para signos” (LÉVY, 1996, p. 46) que abre para um universo de enunciados em que o locutor, o sujeito que vive sua individualidade e suas ideologias conectado a uma rede, gere um movimento da palavra. E é importante pensar que

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia.* (BAKHTIN, 2014, p. 31)

O ciberespaço, portanto, é uma gestação de possibilidades para a coletividade e para a individualidade. Importante diferenciar individualidade e individualismo. Penso a individualidade como a riqueza subjetiva própria de um indivíduo e o individualismo é a corrupção da importância do outro, a individualidade se faz no diálogo, nas relações do si com o outro, mas o individualismo me traz as fragilidades da realidade fragmentada, não é somente a fluidez das relações e do espaço, é a superestimação de si mesmo,

As relações humanas, hoje, trazem consigo uma marca essencial que cristaliza a própria ideologia moderna, sob o fermento do individualismo. Nesta direção, ações individualistas podem ser pensadas em termos da promoção de orientações sociais e disposições psicológicas, que se caracterizam pela disposição da pessoa em orientar-se exclusivamente para o próprio bem-estar, em detrimento dos demais e da coletividade, desconsiderando a repercussão que tal disposição representa na relação com outras pessoas ou grupos sociais. É necessário, porém, distinguir processos de individuação e individualismo, pois o primeiro representa a conquista e o reconhecimento da pessoa em sua condição de originalidade, autonomia e liberdade, e o segundo relaciona-se de perto com disposições egoístas, corporativistas, hostis e competitivas. (PALMIERI; BRANCO, 2004, p. 193)

Vejo nos dados que a virtualização potencializa a realidade. Não vejo o ciberespaço como solução para a fragmentação de nossa sociedade pós-moderna. Eu já apresentei no capítulo 1 as inseguranças que tenho diante disso. Como tutora, vejo as contradições. Se como

tutor defendo e apoio o interesse do aprendiz, como não me ver como professor? Visto que as falas coletadas vão mostrando que a virtualidade horizontalizou as relações de poder. Ao liberar o polo de emissão-recepção, a hibridação dos locutores na virtualidade da relação construída no ciberespaço vem democratizando essas relações. Mas estando em construção haverá desencontros por excesso de uns, falta de outros. Sendo assim, os sujeitos estão vivenciando a comunicação que se fundamenta nos princípios da interatividade que

Podem ser encontrados em sua complexidade nas disposições técnicas do computador online. São três basicamente: a) participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem; b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam; c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. Estes fundamentos podem garantir o sentido não banalizado do conceito e inspirar o rompimento com a lógica da transmissão e abrir espaço para o exercício da participação genuína, isto é, participação sensório-corporal e semântica e não apenas mecânica. (SILVA, 2008, p.70)

A subjetividade é construída em um campo ideológico, sendo esse ideológico formado por um lugar que é o material social característico de signos produzidos pelo homem (BAKHTIN, 2014), e essa produção acontece exatamente como consequência da comunicação de indivíduos organizados. O que temos é a consciência individual como fato socioideológico (BAKHTIN, 2014), fundamentando-nos em que os

Signos só podem aparecer em *um terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra⁴¹: não basta colocar face a face dois *homos sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não somente nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2014, p. 35, grifo do autor)

O virtual se torna diante de nós, em nós e a partir de nós um universo de signos de forma que ultrapassa suas especificidades, e assim com eles, podemos compreender que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. [...] *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN, 2014, p. 32,33).



No capítulo 1, discuti os discursos e os interlocutores, reconhecendo a palavra como a ponte lançada entre eles. A palavra é o fenômeno ideológico, sensível e puro da relação social

⁴¹ “A sociedade, evidentemente, é também uma parte da natureza, mas uma parte que é qualitativamente distinta e separada dela e que possui seu próprio sistema de leis específicas” (nota do autor).

(BAKHTIN, 2006). E apresentei que na relação o professor tem mais poder e ele reforça essa assimetria, admitindo-a. Então, questioneei o que isso poderia significar. Com base nas análises e reflexões da teoria em movimento, encontro pistas que a palavra no AVA ganha um posicionamento, uma relação de poder não mais centrado no docente, mas os discentes e o docente ocupam posições semelhantes que lhe é dado pelo domínio democrático do livre polo de emissão.

Quero trazer algumas postagens que podem exemplificar um pouco a noção que estou trabalhando a hipótese levantada de demanda sem orientação. As falas analisadas são escolhidas como recorte⁴² para que possamos compreender as falas no AVA apresentam demanda semelhante, mesmo com tom diferente: confiança. Esta depende da personalidade individual que é construída no exterior, e da falta de confiança em si mesmo ou no outro.

Figura 18 – Fala da Aluna A

Autor	O cúmulo do absurdo!
Perfil: Aluno(a) Nome: A. Curso: Licenciatura em Pedagogia Polo: ----- Data: 27/11/2013 - 08:09  Resolvido  Incluir na lista de Dúvidas Frequentes	<p>A exigência de pontualidade nas entregas de ADs serem de tolerância zero e nos envios</p> <p>das APs idem. Como vocês podem serem tão displiscentes nas postagens das notas.</p> <p>Que falta de respeito!</p> <p>Bom dia,</p> <p>Abraço carinhoso!</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.



⁴² Além dos nomes dos alunos terem sido preservado, também decidi não divulgar os polos em que os alunos estão inscritos para evitar qualquer indicação de identidades.

Figura 19 – Resposta à fala da Aluna A

Autor	Resposta: O cúmulo do absurdo!
Perfil: Tutor_Editor Nome: Lydía Passos Bispos Wanderley Data: 27/11/2013 - 19:41	<p>Prezada A.,</p> <p>Quando montamos o cronograma consideramos ao máximo o calendário das escolas, avaliamos o tempo que vocês precisam para a construção da atividade. Diminuimos as semanas entre AP1 e AP2 para que vocês se organizem melhor diante das outras disciplinas, e com isso aumentamos a intensidade do nosso trabalho visando sempre a formação de vocês, pois é a tutoria a distância que corrige as avaliações presenciais, logo se diminuo a distância de entrega entre elas, lógico que minha agenda fica mais "suada".</p> <p>Nós damos conta de 11 Pólos. E cada avaliação é lida e considerada, infelizmente ainda não é o ideal, pois nosso desejo era que cada atividade recebesse o feedback que vocês merecem. A nota de AP1, como apresentamos no guia da disciplina, somente é fechada com o recebimento das fichas de avaliação de docência compartilhada que chega na UFRJ por malote, logo isso obviamente torna o processo um pouco mais longo.</p> <p>A EaD está em constante avaliação, e ela tem se construído com muita dedicação e rigor, o zelo no prazo faz parte desse cuidado. E mesmo assim, cada caso é avaliado junto à coordenação.</p> <p>Eu lamento muito que tenha se sentido desrespeitada. Mas lamento muito mais que meus alunos estejam mais focados no resultado do que no processo construído por ele.</p> <p>As notas de ----- já estão no sistema. E logo as notas de AP2 também estarão.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Prof. Lydía Wanderley</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>

Figura 20 – Fala da Aluna L

Autor	NÃO ENVIO DA AP2!!!
Perfil: Aluno(a) Nome: L. Curso: Licenciatura em Pedagogia Polo: ----- Data: 28/11/2013 - 02:07  Resolvido  Incluir na lista de Dúvidas Frequentes	<p>Cara Tutora, bom dia!!!!</p> <p>Não tenho palavras para expressar minha disciplicência.....mas,..... cheguei ontém de viagem e fui tentar postar minha AP2 e quando entrei para enviar vi no sistema constava data expirada!!!!!!! Não sei o porquê mais tinha fixada em minha mente que a data limite era até o dia 28/11/13 e por este motivo perdi o prazo!!</p> <p>Compreendo e respeito todo cronograma com seus devidos prazos, entretanto, não poderia deixar de lhe pedir que,encarecidamente, dentro do possível, aceite minha AP2 e minha planilha de carga horária???</p> <p>De qualquer maneira, agradeço por sua atenção e paciência,</p> <p>Um abraço,</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>

Figura 21 – Resposta à fala da Aluna L

Autor	Resposta: NÃO ENVIO DA AP2!!!
Perfil: Tutor_Editor Nome: Lydia Passos Bispos Wanderley Data: 28/11/2013 - 22:02	<p>Querida L,</p> <p>Lamento muito, mas não há outra possibilidade. Eu compreendo que algumas vezes perdemos o prazo mesmo, mas infelizmente não podemos aceitar.</p> <p>Me fale das outras avaliações que você não apresentou, por favor. Você apresentou AP1 e a AD2?</p> <p>Aguardo seu retorno.</p> <p>Um abraço carinhoso,</p> <p>Lydia</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

Figura 22 – Fala 2 da Aluna L

Autor	Comentário: NÃO ENVIO DA AP2!!!
Perfil: Aluno(a) Nome: L Data: 29/11/2013 - 10:13	<p>Bom Dia!!!</p> <p>Fiz a entrega da AP1 e não consegui entregar a AD2 e a AP2!!!!</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

Figura 23 – Fala da Aluna J

Autor	AP1 e AP2 - Desconsideração
<p>Perfil: Aluno(a) Nome: J. Curso: Licenciatura em Pedagogia Polo: ----- Data: 28/11/2013 - 12:49</p> <p>✔ Resolvido ★ Incluir na lista de Dúvidas Frequentes</p>	<p>Caras tutoras Lydia e Roberta</p> <p>É com imenso pesar que mais uma vez , entro nesta sala de tutoria, para pedir mais consideração e respeito aos cursandos desta disciplina que tanto exalta e dignifica os alunos que concluem seus estudos fora do seu "tempo normal". Tenho 54 anos esomente através da função reparadora das políticas de ações afirmativas que visam dar oportunidade as pessoas oriundas de escolas públicas, como no meu caso, posso realizar o meu sonho que é a conclusão do Curso de Pedagogia e melhorar meu trabalho voluntário com crianças do reforço escolar com dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas, porém vejo estes sonhos ameaçados, pela falta de consideração e respeito à alunos como eu. Vejo que, além de permanecer a FALTA na AP1, também foi lançada "FALTA" na AP2, desconsiderando o relatório final enviado no dia nesta sala, ainda que tenha avançado um pouco no horário. Tenho em mãos o recibo de envio de Planilha de Carga Horária e Fichas de Avaliação 1 e 2, carimbadas e assinadas pela tutora presencial que conferiu material, pela direção e pela professora da EJA do CIEP onde fiz o estágio. Será possível que terei que enviar novamente estes documentos? Queridas, me perdoem a maneira como escrevo, mas estou chateada e indignada com o tem acontecido, não só comigo, mas com os demais colegas de curso.</p> <p>Sem mais, aguardo entrosamento entre coordenadores, tutores presencias e distancias para um uma conclusão final favorável aos discentes. pois já fiz dois estágios e nunca tive problemas.</p> <p>Um grande abraço</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

Figura 24 – Resposta à fala da Aluna J

Autor	Resposta:AP1 e AP2 - Desconsideração
Perfil: Tutor_Editor Nome: Lydia Passos Bispos Wanderley Data: 28/11/2013 - 14:19	<p>J,</p> <p>Acabei de lançar a nota de sua AP1 no sistema. E, então, entrei na sala de tutoria para buscar responder alguns outros alunos, entre uma correção e outra; entre um problema e outro. Quando sou surpreendida com sua postagem.</p> <p>Mais de uma vez li durante essa semana a frase "o que tem acontecido, não só comigo, mas com os demais colegas de curso". E diante desta frase de imediato sou induzida a pensar que infelizmente vocês ainda não compreenderam o que é implicar-se no processo formativo. Em um momento na sala da disciplina eu convidei Freire para dialogar com nossa rotina no AVA. Ele diz que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (2002, p.11), e com ele aprendo que a leitura do movimento (o que acontece no nosso cotidiano) precede a leitura do sentimento (como nos envolvemos com esse cotidiano). Ou seja, junto com sua necessidade, eu buscava também <i>ler</i> a situação de seis outros alunos do seu Pólo. E <i>lendo</i> um pouco mais podemos ver que temos 11 Pólos, e temos que <i>ler</i> outros seis alunos (hipoteticamente) de cada um dos Pólos que também têm suas demandas. Reflita um pouco, e talvez poderá compreender como estamos nos dando ao máximo para responder a cada um de vocês antes de começar dezembro.</p> <p>Quando começamos trabalhar na Educação nós logo percebemos que a necessidade de um é a necessidade de todos, mas principalmente, que a identidade de um é somente a indentidade de um. Lendo a sala de tutoria e as postagens vocês não poderão compreender o todo que fazemos parte. Há um processo que cada um de vocês vivencia, e que por enquanto, somente nós tutores que acompanhamos todos os 11 pólos - seus contextos e suas histórias - é que podemos almejar buscar uma <i>leitura</i> e solução para cada um deles.</p> <p>Verei o que aconteceu com sua AP2.</p> <p>Um abraço muito carinhoso,</p> <p>Prof. Lydia Wanderley</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

Figura 25 – Fala 2 da Aluna J

Autor	Comentario:AP1 e AP2 - Desconsideração
Perfil: Aluno(a) Nome: J. Data: 01/12/2013 - 15:26	<p>Cara Prof. Lydia,</p> <p>Depois de confirmar minha aprovação nesta disciplina, refleti muito e conclui que, tudo que aconteceu, foi para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Como bem lembrado por você, disse Paulo Freire:"a leitura de mundo precede a leitura da palavra", mas, como vale o que está escrito para ser aprovada, precisei ver e ler para crer, apesar de saber que tinha cumprido com a minha parte. Também compreendo que atender a demanda de tantos pólos, pode acarretar demora e stress para conferência de documentos, links e lançamentos de notas. Confesso que me deixei levar um pouco pela ansiedade, é verdade, mas jamais pelas hipóteses próprias ou de outrem. Amada, obrigada pelo abraço muito carinhoso e compreensão, pois não sou mais aquela garotinha, esperando o ônibus da escola sózinha... (rs) Tenho 54 anos! Abraços</p>

Fonte: Sala de Disciplina de Estágio Supervisionado em EJA - UERJ/CEDERJ. Disponível em: <www.cederj.edu.br/fundacao>.

Tenho face esses textos a virtualidade da oralidade dos enunciados que se constroem e proporcionam uma compreensão da realidade do AVA e suas relações. É possível ver o disfarce da desconfiança e do ressentimento no esforço de civilidade. É sabido e reconhecido que a linguagem é intrínseca a todas as diferentes atividades humanas, sendo suas possibilidades variadas, quanto a forma, e inesgotável em suas possibilidades, construindo assim riqueza e diversidade infinita dos gêneros de discurso. Sua complexidade está ligada ao fato de sua diversidade ser fruto da intensa heterogeneidade dos gêneros de discurso, e estruturada nos diálogos cotidianos. Fundamento a pesquisa na compreensão *bakhtiniana* de que enunciados concretos são tecidos pela fala oral e escrita, e é por meio deles que a língua está integrada à vida.

Nas falas recortadas para exemplificar os conceitos trabalhados mostra que devo considerar a oralidade dos enunciados, compreendendo na voz individual escrita uma necessidade coletiva. Pois todo enunciado reflete a individualidade do falante. Mas, nos diferentes aspectos de uma personalidade individual, o enunciado nos permite ver relação com a língua nacional. Essas relações nos direcionam para os estilos de gêneros, mas vêm mostrar condições específicas do falante.

Esses recortes apresentados expressam a comunicação entre mim e os alunos, marcam a necessidade de autoexpressar-se, de objetivar-se (BAKHTIN, 2011), eles demonstram as apropriações feitas pelos falantes das situações vividas nos conflitos com o desenvolvimento da disciplina. Na sala de tutoria há multiplicidade de falantes que posso nomear/identificar, a partir de suas postagens, como uma criação de personalidade coletiva. Quando iniciei este estudo reconhecendo a sala de tutoria como arena, fui sendo provocada a ver os enunciados e as vozes que se faziam ali presentes, foi visto a influência de cada um a partir da leitura de enunciados outros. E agora avanço um pouco mais, pois vou percebendo o

Ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, as vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (...) cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2011, p. 271, 272)

O que temos na sala de tutoria são as responsivas sobre as vozes que se tecem, nos posicionamentos contra e a favor dos argumentos e desenvolvimentos interiores à dinâmica da disciplina possibilitando aos alunos a construção de um espaço de formação social que

influencia a todos que dela participam, em todo processo de audição e compreensão. Como dito no primeiro capítulo, o que temos na formação social é a atuação instituída do passado, presente e futuro nos enunciados, e já foi possível compreender que os enunciados são, antes do início, de outro, e, após seu término, são dos outros. E, partindo de seus enunciados responsivos, podem se fazer presente também na compreensão “ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão” (idem).

E esse é o percurso trilhado em nossa arena, onde há uma luta nas relações de dominação e resistência. Embora apresentada de forma discreta, podemos considerar a sala de tutoria como espaço de luta. A fala, no entanto, é inseparável da comunicação, e esta, por sua vez, está definitivamente ligada às estruturas sociais. Vemos a palavra como fenômeno ideológico; e a ideologia é parte da estrutura social que abre esse espaço para o jogo das vozes em que não há neutralidade. A palavra é neutra, mas passível de ser apropriada em qualquer função ideológica, porque “a palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana” (BAKHTIN, 2014, p. 37).

A palavra acompanha todo ato de formação ideológica e seus processos de compreensão e interpretação, pois

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2014, p. 38)

As pistas vão chegando por meio delas. E gritam palavras-chave: consciência, mudança. A palavra chega como signos ideológicos, são elas que possibilitam a construção dos sentidos e as relações travadas. Elas são extraordinárias por sua ubiquidade social (BAKHTIN, 2014), a elas é permitida toda a fundamentação de ideologias, os encontros e seus conflitos, elas “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2014, p. 42). Portanto, são elas que indicam, neste texto, uma mudança social, ainda que pequena, mas significativa. Mais reclamada do que ouvida.

É preciso olhar um pouco mais essa possível mudança social e como ela influencia o papel social desempenhado pelo discente e docente no ambiente virtual de aprendizagem. Compreendo que o signo é resultado do entendimento entre indivíduos socialmente organizados pela forma que acontece no processo de interação. Portanto, ao modificar essa organização há, conseqüentemente, uma alteração de signo. Não estudaremos essa evolução

social do signo, pois não é minha proposta. Contudo se faz necessário ter em mente três regras apresentadas por Bakhtin (2014) como indispensáveis:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura). (BAKHTIN, 2014, p. 45)

É possível entender que o signo ideológico está marcado pelo “*horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2014, p. 45). O que já vimos é que no AVA há hibridação dos polos de comunicação que influencia como o aluno se dirige ao docente, e isto pode representar uma mudança social. As relações se alteram pelo poder da emissão. É inegável que a possibilidade de se colocar na escrita como uma tradução da voz que porta os sentidos e se apropria das possibilidades da comunicação social do espaço virtual de aprendizagem proporciona uma nova organização social dos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos.

A minha docência é orientada, principalmente, pela mediação do AVA, para a formação dialógica do espaço e pela construção da avaliação dos conteúdos construídos. Ao discente cabe, primordialmente, a organização de sua participação no ambiente, contribuição na formação dialógica do espaço e a apresentação das atividades propostas para avaliação. Nossos papéis são desempenhados no conhecimento e na estrutura. Contudo, é exatamente a estrutura que influencia a relação travada. Os polos estão horizontalizados, logo as cobranças acontecem nos dois lados, não opostos, mas relacionados; não pela fraqueza das relações, mas pela compreensão da organização outra que se faz neste ambiente de aprendizagem. Este é o jogo de vozes em que estou inserida. Um ambiente em que o papel social do tutor parece indefinido. Embora o lugar social do tutor esteja relacionado a uma estrutura social que não o reconhece como professor, o que funciona mesmo são os atos de currículo do tutor.

O que representa bem o que pode contribuir para a construção dessas relações é o conceito de civilidade, pois “todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 3). E ao me aproximar do jogo de vozes discutido, vou buscando compreender, a partir da escuta sensível às falas dos alunos, a civilidade no espaço virtual e suas características. Para compreender a civilidade construída neste espaço, entendo que a “civilidade, como a linguagem, não pode ser ‘privada’. Antes de

se tornar a arte individualmente aprendida e privadamente praticada, a civilidade deve ser uma característica da situação social” (BAUMAN, 2001, p. 122). A civilidade exige antes de tudo a interação e a disponibilidade de espaços para que seja possível compartilhar sem que os indivíduos envolvidos nesse contexto sejam pressionados à retirada das máscaras que, de acordo com Bauman, fazem parte do uso dos sujeitos que se encontram e se permitem a sociabilidade.

No AVA, a virtualidade das identidades das vozes que ali estão me leva a refletir o uso de máscara. Compreendendo que “‘vestir uma máscara pública’ é um ato de engajamento e participação, e não um ato de descompromisso e de retirada do ‘verdadeiro eu’” (BAUMAN, 2001, p. 123), o nosso contexto apresenta a identidade ganhando uma percepção do outro. A civilidade precisa do outro para *ser*, assim como a linguagem. Quando o aluno J, por exemplo, se apresenta fazendo suas colocações e apresentando suas críticas, ela traz sua civilidade em suas marcações de texto, no compartilhar da sua história de forma argumentativa. Esse ambiente espera pela civilidade que permita interagir sem se inibir pela estranheza entre os indivíduos. É comum ouvir que a ausência de presença física cria uma facilidade de falta de cordialidade e polidez. Mas, na verdade, o virtual faz a construção de relações outras em que a civilidade se desafia a acontecer nos atravessamentos dos espaços. Estou ciente que me aproprio de um conceito pensado nos espaços públicos. Mas as observações feitas me trouxeram à análise da forma de pensar os encontros que acontecem no AVA, percebendo o jogo das vozes como potência para a formação que se busca. Isso é a comunicação agindo na construção de subjetividades. O que temos nesse espaço é uma liberdade para a comunicação; vivendo-a de uma forma que a civilidade se faz presente na descoberta dos indivíduos e suas interações, permitindo os diálogos “entre” os indivíduos, e favorecendo suas construções subjetivas.

O AVA, portanto, traz a possibilidade de compreender a civilidade no ambiente virtual e isso se faz perceber nos diálogos que acontecem, no *dialogizar* presente nesse espaço, pois

Assim como há uma dialética⁴³ dos signos e uma dialética das coisas, a dialética das pessoas, por sua vez, nos obriga mutuamente a integrar o ponto de vista do outro, a significarmos-nos reciprocamente nas negociações, nos contratos, nas convenções, nos tratados, nos acordos, nas regras da vida

⁴³ Para Lévy (1996, p. 82) “a dialética conecta um sistema de signos e um mundo objetivo, colocado pelos interlocutores em posição de mediador. Serão as proposições verdadeiras ou falsas, e por quê? De que maneira elas correspondem a um estado do mundo? A dialética implica ao mesmo tempo o relacionamento com o outro (a argumentação) e a relação com o ‘exterior’ (a semântica, a referência). Não há língua sem essas operações de estabelecimento de correspondência, ou de substituição convencional entre uma ordem dos signos e uma ordem das coisas”.

pública em geral. Ao colocarmos-nos (virtualmente) no lugar do outro, entregamos-nos ao jogo dialético da substituição. (LEVY, 1996, p.93)

E essa é a civilidade que acontece no AVA, ela se faz presente, onde os sorrisos e os gestos são substituídos por outras marcas, como apresentei no primeiro capítulo. É interessante perceber que há uma *transição* entre o presencial e o virtual. Os sujeitos não atuam de formas opostas ao que são no virtual, mas são sujeitos que estão a aprender um *ser* outro. Por exemplo, a Lydia que atua no docente online é também a Lydia que atua na coordenação pedagógica na escola pública, mas que vai aprendendo a *ser* no virtual de maneira diferente. O que existe é essa descoberta da *transição* de como *ser* entre o presencial e o virtual. O desafio é descobrir que ali se deve compreender como se é, uma vez que

O virtual é como uma situação subjetiva, uma configuração dinâmica de tendências, de forças, de finalidades e de coerções que uma atualização resolve. A atualização é um acontecimento, no sentido forte da palavra. Efetua-se um ato que não estava predefinido em parte alguma e que modifica por sua vez a configuração dinâmica na ele adquire uma significação. A articulação do virtual e do atual anima a própria dialética do acontecimento, do processo, do ser como criação. (LÉVY, 1996, p. 137)

Para terminar, quero trazer outro recorte que possibilita este estudo se aproximar desse processo de *transição*. Recebi um trabalho de uma aluna digitalizado em um formato diferente do que foi orientado, não somente a fonte estava diferente, mas todo seu texto foi entregue sublinhado e em itálico. No primeiro momento não compreendi o porquê das orientações não terem sido seguidas, não entendia como um trabalho acadêmico podia ser apresentado em um formato tão diferente das regras. Então procurei a aluna para esclarecer minha dúvida. O diálogo começou no AVA por mensagem, mas depois migramos para o email.

Oi Y,
O texto apresentado no seu trabalho está todo sublinhado. Por quê? Gostaria muito de entender. ;-)
Um abraço carinhoso,
Lydia

Oi Lydia,
Boa tarde.
Peço desculpas, eu tive a intenção de colocar como se fossem linhas e não sublinhado. Isso pode prejudicar o trabalho.
Obrigada pelo abraço carinhoso,
Receba o meu,
Y.

Procuro então esclarecer suas colocações apresentadas respondendo ao seu email, interessante que a troca de e-mails se assemelhou a um bate-papo, pois estávamos online e respondíamos instantaneamente:

Em Quinta-feira, 13 de Novembro de 2014 15:29, lydia wanderley <wanderley.lydia@gmail.com> escreveu:
Oi Querida!

Não te prejudica em nada. Achei realmente interessante e desejei saber o que tinha te motivado. Mas aproveito para esclarecer que não tem necessidade, compreendo que tentou aproximar o trabalho digitado com o caderno. Seria isso?

Em 13 de novembro de 2014 15:31, Y. B. <xxxxx@yahoo.com.br> escreveu:

Sim, seria isso sim. 😊

lydia wanderley <wanderley.lydia@gmail.com>

Que bom... Fico feliz de ter compreendido! 😊

Outro abraço carinhoso!

A aluna Y apresentou seu trabalho não somente sublinhado, mas também em *itálico* e em **letra azul**. A aluna buscou reproduzir em seu trabalho a experiência do ensino presencial. O caderno, a letra, as linhas. Para ela, a autenticidade do texto digitalizado e virtualizado estava em suas aproximações do real. É inegável a complexidade do assunto, porque na ingenuidade do caso está o tamanho do salto, da transição. Portanto, se faz possível além de necessário observar este movimento da *transição* do atual com o virtual. No AVA, muitos alunos não precisam só reaprender os signos, precisam reaprender o mundo da aprendizagem e suas características. O contexto social constrói a enunciação. O trabalho apresentado pela aluna com suas “marcações” é a forma que ela construiu para materializar essas marcações como signo; e está relacionado à situação social intrínseca aos sentidos do sujeito. As marcações comunicam. Apesar de minha estranheza inicial, os sentidos estavam ali. E devem ser vistos como signos extraídos

Pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. (...) A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (BAKHTIN, 2014, p. 117)

É possível ver que a orientação social se reflete nas colocações, nas falas, no jogo de vozes, em suas marcas que a “atividade mental é tão social como a da sua objetivação

exterior” (BAKHTIN, 2014, p. 118). Elas vão oferecendo pistas dos sujeitos, e como estão se construindo e reconstruindo nesse espaço virtual, na maneira de se tecerem as relações. E podem apresentar a fluidez que influencia essa reinvenção presente nas subjetividades humanas. É um caminho que os indivíduos já decidiram trilhar. E Lévy (1996, p. 150) adverte sobre essa decisão tomada, nas apropriações do virtual, dizendo que nós que vivemos

Nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e *recriar-se*, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual!(grifos meus).

No livro *Cidades Invisíveis*, Ítalo Calvino (1990) narra o diálogo de Kublai Khan e Marco Polo

O grande Khan sonhou com uma cidade – descreveu-a para Marco Polo:
 - O porto é aberto na parte setentrional, à sombra. O cais é alto e a água escura bate contra os muros, que apresentam escadas de pedra escorregadias por causa das algas. Barcos untados de piche aguardam no atracadouro os parentes que retardam a partida despedindo-se dos familiares. As despedidas se dão em silêncio mas com lágrimas.
 [...] Ponha-se em viagem, explore todas as costas e procure essa cidade – diz o Khan para Marco. – Depois volte para me dizer se o meu sonho corresponde à realidade.
 - Perdão, meu senhor: sem dúvida cedo ou tarde embarcarei nesse molhe – diz Marco -, mas não voltarei para referi-lo. A cidade existe e *possui um segredo muito simples: só conhece partidas e não retornos*. (CALVINO, 1990, p. 55, grifos meus)

Aproximar o olhar sobre o campo empírico, observar os recortes deste estudo e dialogar com o quadro teórico apresentado foram ações que possibilitaram as tessituras aqui narradas, mas há outras que estão marcadas de tal forma em mim que somente o silêncio me permite compreender. Há um *afetamento* em mim que não encontra palavras para ser narrado e que em mim cala, no desejo e na esperança de acesso a mestre de mim mesma, embarco nesse molhe, e deixo o porto que só conhece partidas, e me ponho ao mar nesse imenso oceano do pesquisar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FINALZINHO DO COMEÇO...

A dissertação se aproxima do seu fechamento, mas a pesquisa continua, e continua a ecoar na hipótese levantada, no dialogismo construído e no seu efeito formativo. O objetivo geral das dissertações de mestrado é ver a teoria em movimento, e esse foi o objetivo desejável e possível nessa dissertação. O campo empírico se mostrou dialógico com o quadro teórico proposto e ideias puderam ser analisadas. Foi buscado uma proposta de uma pesquisa relevante para o contexto da educação a distância, pensando sobre a atuação do docente online e sua construção, e como as relações no ambiente virtual de aprendizagem são tecidas no contexto atual da sociedade na qual estamos inseridos.

Como disse na introdução da dissertação, se faz pesquisa “no encontro não daquilo que se procura, mas, sobretudo, daquilo que se encontra” (KOHAN, 2014, p. 13). E encontrei. Ao decidir lançar um olhar outro aos sujeitos da pesquisa encontrei preciosas falas, enunciados, palavras. O campo empírico me ofereceu tudo que prometeu: um espaço orgânico de teorias em movimentos. No entanto, reconheço que há limitação em meu estudo, pensar as relações entre professor – aluno na EaD dentro de um único ambiente virtual de aprendizagem me parece um pouco limitado, principalmente pelo grande interesse que tenho em contribuir com às pesquisas na área das ações pedagógicas do docente online e sua constituição. Ainda assim, dentro dos objetivos traçados e da questão levantada, foi possível descrever o processo da pesquisa e narrar minha trajetória problematizando a Tutoria e a proposta de Educação a Distância da qual faço parte.

A abordagem (auto)biográfica me permitiu dialogar com as perguntas levantadas, compreender o contexto a partir dos meus atos de currículo que estão implicados com o objeto de estudo em questão, uma aproximação cuidadosa sobre as experiências que fazem parte da minha constituição docente. Conversamos eu - na escrita e análises - e vocês - na leitura do texto e nas tessituras interiores - sobre as representações do *saberfazer* docente e sobre os referenciais que descrevem e compreendem a si mesmos no contexto da pesquisa.

Apresentei minha narrativa e experiência na Educação a Distância a partir da vivência com Estágio Supervisionado na formação de professores. Narrando meu início, na EaD, de como ingressei com pouco conhecimento sobre a modalidade e sem a prática pedagógica da tutoria a distância. Mas foi essa insatisfação com a prática construída que me instigou a buscar uma prática reflexiva como tutora que ama o que faz e quer fazer melhor o que ama. Vimos juntos, diante das falas apresentadas, a rica possibilidade de observar a partir de um

olhar *bakhtiniano* os enunciados e as subjetividades construídas no ambiente virtual de aprendizagem em que atuo. Falei de um espaço virtualizado com uma perspectiva de Levy (1996) que me orientou na construção do conceito que influencia o desenho didático do AVA da minha disciplina. Nas relações teóricas e análises reflexivas, outras questões/indagações vão *sombreando* este caminho de pesquisa, e gostaria de enumerá-las, fazendo um *zoom* nessas tessituras que dão pistas para outros estudos.

1 – A minha constituição como docente *por meio da palavra do outro* me encaminhou para me apropriar do ambiente virtual de aprendizagem, campo empírico da pesquisa, como professora-tutora, vivenciando as potências do virtual e as possibilidades das interfaces do ambiente virtual de aprendizagem. O que vejo com clareza é que o processo de formação é instigado pela compreensão e interpretação da narrativa: “servi-me de minha biografia para extrair as experiências de vida, de pesquisa e de formação que estavam implicadas nesta progressão” (JOSSO, 2010, p. 148).

2 – Neste estudo foi possível perceber que a relevância da pesquisa é observar os encontros e avançar na compreensão das interações sociais e nos enunciados (BAKHTIN, 2011) emergidos no ambiente virtual de aprendizagem, pesquisando nas falas as subjetividades e olhares outros, e assim propondo ao pesquisador a caminhada para os recortes que trazem significações para as formações dos sujeitos envolvidos no processo. Minha narrativa encontrou sentido por causa da clareza das questões levantadas a partir da preocupação com minhas ações pedagógicas e atuações como professora-tutora na formação de professores, foi essa *autorreflexão* que possibilitou uma observação mais próxima dos encontros e essa reflexão direcionou para se pensar a Escola Pública. Tanto a narrativa quanto o questionamento contribuíram para refazer a trajetória do meu processo de formação que construiu o meu docenciar, meus atos de currículo, minha constituição como docente.

3 – Às disciplinas do curso à distância de Formação de Professores faz-se necessário problematizar as palavras que enunciam fortemente sua natureza social. Considerando que o externo participa dos nossos discursos, ainda que não anule o interno, talvez tenhamos diante de nós o papel mais importante da formação: contribuir para a reflexão do que é falado na arena da palavra, contribuir para o processo emancipatório dos sujeitos diante de discursos a eles apresentados. O espaço formativo é criado a partir dos conflitos gerados, o que indica que precisamos desses conflitos para que indicativos sociais ganhem noções e possam ser compreendidos. É no conflito que encontramos os estranhamentos que apontam a formação subjetiva que está sempre no vir a ser. Hoje, compreendendo que atuo como docente com enunciados construídos em minhas relações vividas como sujeito histórico que sou, e me

reconhecendo nos encontros do espaço virtual de aprendizagem, busco organizar os sentidos do que me é *dito* com palavras e também ouvir o silêncio com os seus *significados*.

4 – Reconhecemos que os usos de ícones ilustrativos de expressões faciais aparecem no texto escrito como marcas não-verbais que trazem comunicação, fazendo parte da mensagem e produzindo significados. No espaço virtual os “emoticons”, também conhecidos por “smileys”, fazem parte da rotina dos sujeitos, e representam sentimentos de forma que fazem parte do texto escrito, e não muito raro substituem palavras. Seu uso tem sido frequente em diálogos virtuais, e neste estudo questiono como eles aparecem no AVA e como nos afeta. Alves (2014, p. 14) diz que “tratamos como objetos o que, em verdade, são processos”. Eles fazem parte do processo de linguagem trazendo pistas da subjetividade do sujeito que fala, pois ainda que os ícones façam parte da linguagem no AVA, na maioria das vezes, sua frequência nas mensagens está relacionada a esses sujeitos. Quem se apropria deles são sempre os mesmos alunos. E o que será que isso significa?

5 – Além disso, foi importante perceber que a hibridação dos polos de comunicação presente no ambiente virtual de aprendizagem influencia como o aluno se dirige ao docente, é uma mudança social, uma mudança da estrutura. As relações se alteram pelo poder da emissão. O ambiente virtual de aprendizagem proporciona uma nova organização social dos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos. O docente e o discente online desempenham seus papéis influenciados pela relação travada: os polos parecem estar horizontalizados. As cobranças acontecem nos dois lados, não pelas relações de poder ou pela fraqueza das relações, mas pela reconfiguração dos papéis no ambiente virtual de aprendizagem. E, ao pensar essas relações, os estudos fazem emergir outro conceito que me instiga a pensar: A civilidade no AVA.

Foi possível pensar essa civilidade a partir de sua presença nesse ambiente e como ela faz possível o interagir dos sujeitos sem que se sintam inibidos pela estranheza entre si. É comum presumirmos que a ausência de presença física facilite a falta de cordialidade e polidez, contudo encontrei no virtual a construção de relações outras em que a civilidade se constrói nos atravessamentos dos espaços. O desafio do conceito é pensá-lo em sua manifestação no espaço virtual. Nos encontros no AVA, analisamos o jogo das vozes como potência para a formação que se busca, é a comunicação agindo na construção de subjetividades. Como a manifestação da civilidade está se constituindo nos espaços virtuais?

6 – A pesquisa buscou rastros indicadores de autenticidade do texto virtualizado a partir do desejo de se assemelharem à sua materialização com o *espaço real*. Reconheço a complexidade do que proponho, mas é possível ver este movimento da subjetividade de quem

vive em *transição* para o espaço virtual de aprendizagem. As “marcações” se relacionam à situação social intrínseca aos sentidos do sujeito. Elas comunicam. Mas o que esses vestígios podem nos dizer sobre essa *transição* do aluno para o ambiente virtual? Como essa transição acontece no interior do sujeito que se forma?

Ao olhar para as considerações e organização das reflexões percebo uma angústia diante da pesquisa:

Lá na distância, no fugir das perspectivas,
Por que vagueiam, como o sonho sobre o sono,
Aquelas formas de neblinas fugitivas?
Lá na distância, no fugir das perspectivas,
Lá no infinito, lá no extremo... no abandono...
Aquelas sombras, na vagueza da paisagem (MEIRELES, 1975, p. 10)

Há tanto ainda para caminhar, tantos conceitos para repensar! A minha impressão é de que o trabalho está só começando. A insegurança diante da complexidade do tema existe, e, com frequência, me pergunto: será que tive um olhar atento e uma escuta sensível aos alunos ao me aproximar de suas falas, palavras, enunciados, suas subjetividades? O que vejo é que as sombras não se silenciaram em mim, mas vou compreendendo que os cotidianos do pesquisador é uma reinvenção nas atividades intelectuais que são “incessantemente parasitadas e estimuladas por desordens e ruídos” eles fazem parte do próprio processo de conhecimento (MORIN, 1999, p.121). Lendo e refletindo sobre isso reconheço que são nesses desencontros que os caminhos são revistos, que a formação se faz... Foi assim que tudo começou... Este é só o finalzinho de um começo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Interrogando uma idéia a partir de diálogos com Coutinho. In: CONDURU, Roberto e SIQUEIRA, Vera Beatriz (orgs). *Políticas públicas de cultura do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003. p. 135-144.
- _____. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.
- AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador – insider nas práticas comunicacionais das subculturas da web. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, São Leopoldo, p. 14 – 24, jan./abr. 2009.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- _____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *Identidade: entrevista a Benetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENJAMIM, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2013.
- BLOOM, Harold. *Como e Por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORBA, Sérgio da Costa. As reflexões entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. *Caderno de Pesquisa, Reflexões e Temas educacionais em Currículo, Comunicação e Cultura*. Salvador, 2000. v. 2.
- BUSSOLETTI, Denise; MOLON, Susana Inês. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin, Vygotsky. *Cadernos de Educação*, Pelotas, 37, p. 69-91, set./dez. 2010.

DELORY-MOBERGER, Christine. A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

KEEN, Andrew. #vertigemdigital – por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V. N. In: _____. *Freudianism. A marxist critique*. Tradução de Cristóvão Tezza para fins didáticos (texto digitalizado). New York: Academic Press, 1976.

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

_____. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEAH, Ishmael. *Muito longe de casa – Memórias de um menino soldado*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

_____. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia de Letras, 1990.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 43. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

GARCIA, Regina Leite. *Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador*. In: MOREIRA, Antonio F.; SOARES, Magda.

FOLLARI, Roberto A. GARCIA, Regina Leite (org.). *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARAES, Glaucia; BARRETO, Raquel Goulart. Linguagens na TV. *Edu. Rev.* (online) Belo Horizonte, n. 47, p. 41-54, 2008.

GUIMARÃES, José Lopes, Jr. O ciberespaço como cenário para as ciências sociais. *Ilha, Revista de Antropologia*, Florianópolis, n. 1, p. 139 – 154, dez. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOZINETS, Robert V. The field behind the screen: using Netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, p. 61- 72, feb. 2002.

LECLERC, Gesuína. A narrativa enquanto problema filosófico. *Controvérsia*, São Leopoldo, RS, v. 1, n.2, p. 01 – 13, jul./dez. 2005.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda. (org.) *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. *Compreender/Mediar A formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

MEIRELES, Cecília. *Seleto em prosa e verso*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (Orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 1999.

NERUDA, Pablo. *Confesso que Vivi – Memórias*. São Paulo: Círculo do Livro.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-Ação e Etnografia: caminhos cruzados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.1, n.1, jun. 2006.

NÓVOA, António. *Prefácio*. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORLANDI, Eni. Efeitos do Verbal sobre o Não-Verbal. *RUA*, Campinas, n.1, p. 35-47, mar. 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

PEREIRA, Claudia da Silva. “Imagine yourself set down...in front of your PC”: A etnografia e o desafio metodológico da netnografia. *Avá Revista de Antropologia*, Argentina, n. 6, p. 1-21, 2002.

PONDÉ, Luiz Felipe. Zigmunt Bauman e a Pós-Modernidade. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=58MMs5j3TjA>>. Acesso em: set. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SALGADO, Sebastião. The silent drama of photography. California: TEDTalks, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qH4GAXXH29s>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa. As imagens e a educação online: convergências entre o cinema e os fóruns de discussão no contexto de uma pesquisa- formação multirreferencial. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. (Orgs.). *Educação e Imagens: instituições escolares, mídias e contemporaneidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: DPeAlii, 2010. v.1, p. 105-124.

_____; SILVA, Marco. Desenho didático para educação online. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 105 – 120, jan. 2009.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel; AMORA, Dimmi et al. (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008. 132 p.

_____. (Org.). *Educação online*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, p. 69 – 74, dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/851>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 442f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elmara Pereira. Criação de vínculos afetivos na interação online. In: SILVA, Patrícia Rosa da; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. (Orgs.). *Reflexões sobre educação online*. Salvador: Gráfica e editora Esperança. 2008.

SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124/9331>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; LEITE, Lígia. *Estágio em educação de jovens e adultos – UERJ*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.