

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

Carime Rossi Elias¹
Paloma Dias Silveira²
Janete Sander Costa³
Margarete Axt⁴

Comunicação oral
GT Didática, Práticas de Ensino e Estágio

Resumo: O presente artigo se propõe a apresentar e discutir os processos avaliativos no contexto de uma disciplina de formação em nível de especialização, na modalidade de ensino a distância (EAD), na qual se teve por objetivo o estudo e vivência dos conceitos de autor, autoria coletiva, leitor e texto em ambientes virtuais, por meio de uma metodologia que denominamos *Interação dialógica* em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). O conceito de interação dialógica fundamenta-se na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. Consideramos que, ainda que tratemos da especificidade de uma disciplina, os processos avaliativos aqui discutidos podem ser ampliados para outros modelos metodológicos em EAD. No âmbito de uma avaliação que se pretende dialógica, há um pressuposto de que se invista no cuidado ético com o outro e com os sentidos produzidos na relação com este outro, implicando uma relação ao mesmo tempo de tensão e de reciprocidade entre o par (o par professor-aluno, tanto quanto o par aluno-aluno), cujo imperativo é o de resposta, de modo que se instaure uma condição de *responsividade*, constituinte da *interação dialógica*, atenta ao que o outro tem a dizer e a expressar em seus enunciados. A interação dialógica como aspecto metodológico está presente: a) nas ações da equipe de professores e monitores (formadores), responsáveis pela disciplina; b) nas atividades propostas pelo plano de trabalho a ser realizado pelos pares aluno-aluno e aluno-professor e c) nos processos avaliativos desenvolvidos pela equipe de formadores em interação com as produções/enunciados dos alunos. Neste sentido, o plano metodológico do trabalho desenvolvido e os processos avaliativos mantêm, entre si, uma relação de interdependência visando ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Processos avaliativos. Interação dialógica. Educação a distância.

1. Avaliação e educação a distância

A avaliação, seus critérios, instrumentos e procedimentos, já era tema educacional de destaque antes que pudéssemos imaginar que a informática e o acesso à *web* produziram novos contextos de ensino-aprendizagem, com a criação de cursos desde o nível da extensão, graduação, até o pós-graduação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do grupo de pesquisa *Bakhtin e a educação: diálogos possíveis* - FE/UFG.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição - LELIC/UFRGS.

³ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Núcleo de Educação *On-line* das Faculdades Integradas de Taquara, NEO-FACCAT-EAD.

⁴ Doutora em Linguística e Letras. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação (PPGEdu/PPGIE/UFRGS). Coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição - LELIC/UFRGS. Pesquisadora do CNPq.

No contexto educacional amplo que abrange a estes cursos, a avaliação tem se caracterizado, fundamentalmente, a partir de uma função classificatória dos alunos, muitas vezes assumindo, concomitantemente, um papel disciplinador e controlador dos comportamentos destes em sala de aula (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2003).

Do ponto de vista da educação a distância (EAD), e mais especificamente da utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), pode-se dizer que este caráter disciplinador e controlador, pode ser até mesmo intensificado, tendo em vista suas características técnicas, sobretudo as possibilidades de visualização de diversos tipos de registros, inclusive quantitativos que, de acordo com os modos de uso pelo professor e/ou tutor em EAD, podem atender a diferentes princípios na avaliação.

Nosso objetivo principal, para além de problematizar o caráter classificador/controlador dos processos avaliativos, consiste em discutir uma experiência de formação acadêmica em EAD, do ponto de vista das relações de interdependência entre metodologia e avaliação, nesta modalidade de ensino, dando continuidade aos estudos publicados por Axt *et al.* (2006) e por Axt (2006, 2008).

Consideramos as potencialidades das ferramentas de registros quali-quantitativos, voltadas também para a avaliação nos ambientes virtuais de formação, com vistas à sua utilização em favor da aprendizagem do conteúdo da disciplina, no contexto das relações entre professor e aluno, e não do controle exclusivo de comportamentos abstraídos da relação ensino-aprendizagem.

É importante destacar que tanto para o professor quanto para o aluno a avaliação pode apresentar funções distintas, inclusive em seus sentidos. Da perspectiva do professor, a avaliação pode ser considerada como um modo de visibilidade de parte dos processos ou resultados de aprendizagens do aluno, do que este construiu e dos modos como opera com os conhecimentos, dando a ver em seus registros. Pode ser fonte também para uma autoavaliação, o que inclui possibilidade de reflexão sobre o ensino, envolvendo metodologias, materiais, dinâmicas de aula. Mas pode ser também utilizada apenas como instrumento quantificador abstrato, que converte conhecimento em pontuação.

Para o aluno, da mesma forma, a avaliação pode proporcionar visibilidade sobre o que aprendeu, auxiliando-o a perceber temas/conteúdos/discussões que ainda necessitam estudo e aprofundamento, o que se constitui, em muitos casos, também como uma forma de autoavaliação do discente. Porém, a avaliação pode ainda representar um momento de desistência do aprender, quando o aluno passa a acreditar na baixa pontuação em forma de nota, conceito, ou parecer que enfatiza uma não-aprendizagem, um não-atingir aqueles

objetivos dos planos de ensino formulados por professores e/ou outros profissionais da educação, e, em decorrência, passa a avaliar-se como incapaz de construir novos conhecimentos frente a tais objetivos. De acordo com Luckesi (2005, p. 66), “a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observamos bem que estamos falando de qualificação do educando, e não de classificação”.

Os sentidos que constituem a avaliação, tanto para professor quanto para aluno, dependem, dentre outros elementos, do modo como é tratado o processo avaliativo, e se aquela é entendida como incorporando este processo ou somente como produto. Segundo Axt (2008, p. 02),

O fato de ter-se instalada uma nova ordem econômica internacional, globalizada e na qual estamos todos imersos, contribuiu, entre outras coisas, e para além da difusão das tecnologias da informação e comunicação e de sua conexão em rede mundial, para uma proposta concreta de considerar a Educação como bem de consumo, como produto, na forma de pacotes, declarando-a sujeita às regras do comércio internacional, no marco de uma economia de mercado propalada pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Isto é particularmente válido para a Educação a distância (EAD) no ensino superior.

Neste contexto social, econômico e educativo e segundo essa lógica, a avaliação assume uma função na sociedade de controle. Para Deleuze (1992, p. 222), as sociedades de controle funcionam não por confinamento, mas por *controle contínuo e comunicação instantânea*. Nessas sociedades, “a linguagem numérica de controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados [...]”.

A avaliação como produto, em ambientes virtuais de formação, tem nas ferramentas quantificadoras um alicerce. A contagem de quantas vezes o aluno entrou no ambiente, escreveu nos fóruns e *chats*, acessou os trabalhos dos colegas, a agenda do curso, ou leituras publicadas no ambiente, oferece condições para que se criem planilhas que convertem estas informações em conceitos avaliativos, ao longo de um curso.

A oposição processo/produto é bastante presente nos debates em avaliação, com fortes tendências a designar a avaliação processual como ideal. Porém, a idealização do caráter processual, em detrimento de uma avaliação do produto (por meio de provas finais e/ou contagem de participações, por exemplo), não significa uma mudança de paradigmas metodológicos, tampouco nas relações professor-aluno: mesmo em casos em que se

caracteriza a avaliação como processual, pode-se realizá-la como algo à margem do processo, ou seja, como uma avaliação que acompanha para controlar, promovendo uma cisão entre paradigmas metodológicos e avaliativos, ao pensá-los independentemente. Em suma, para que haja uma avaliação do processo, não basta que o professor acompanhe o desempenho do aluno. A avaliação processual exige devolutivas ao aluno no decorrer da disciplina, para que ele possa retomar o seu próprio processo de aprendizagem e, deste modo, manter a relação ensino-aprendizagem como foco central do processo avaliativo.

No contexto da EAD, pelas possibilidades técnicas próprias da grande maioria de ferramentas tecnológicas acopladas aos ambientes, como de registro quantitativo de acessos ou de publicações de trabalhos, também as avaliações que se pretendem processuais, contínuas, ao longo de uma disciplina, podem acabar viabilizando o estabelecimento de formas de controle, sobretudo pela ênfase na frequência (interpretada então como interesse) da participação do aluno⁵, nos debates e nos conteúdos em curso, e pela valoração do conjunto (quantitativo) de sua contribuição ao estudo de cada tópico temático (o que tende a ser lido como dedicação ao estudo).

Numa avaliação qualitativa, justamente o mais difícil é estabelecer critérios que, ao lado dos dados numéricos, possam contribuir para uma avaliação centralmente comprometida com indicadores qualitativos de caráter processual da relação ensino-aprendizagem, podendo privilegiar processos como, por exemplo, os de produção de sentidos entrelaçados à construção de conceitos, no viés de uma política de autoria. Esta é uma função do professor que pretende acompanhar o processo, tendo como foco a relação ensino-aprendizagem e não a participação-presença no ambiente.

Um outro ponto que tem sido levantado, sob maneiras diversas, diz respeito aos graus de reconhecimento da implicação do par professor-aluno. O professor, ao avaliar, quando assume uma posição externa, na tentativa de tentar dar a ver o processo de modo objetivo, muitas vezes ignora sua implicação, seu papel ativo junto ao aluno, suas intervenções na dimensão do ensino. Deste modo, acaba admitindo uma neutralidade (inexistente), ao colocar-se do lado de fora de uma relação que foi também por ele constituída. A ênfase somente na dimensão da aprendizagem, ou seja, dos processos do aluno, assim como apenas na dimensão

⁵ A estratégia discente, utilizada em EAD, de simples acesso aos ambientes sem preocupação com a qualidade de registros, ou mesmo com algum tipo de registro, como ocorre, por exemplo, em *chats* de participação simultânea, quando alunos apenas permanecem online, expressa a compreensão do aluno a respeito da lógica quantitativa que sustenta alguns tipos de avaliação. O ambiente registra a simples presença do aluno e não a qualidade de sua participação.

do ensino, função do professor, torna uma via de mão única um processo que é constituído na relação.

2. Avaliação em uma perspectiva interacional-dialógica

A avaliação escolar é uma relação, implica participação tanto de professor quanto de alunos, sujeitos em interação. O grau de reconhecimento desta implicação difere conforme a perspectiva avaliativa. Quanto mais distantes estiverem, professores e alunos, do estabelecimento de um diálogo e da discussão compartilhada de critérios, menos se reconhecerão os sujeitos da relação como mutuamente implicados no processo de ensino-aprendizagem, aumentando as chances de que a avaliação seja considerada, principalmente em sua dimensão de controle.

Enfatizamos, neste trabalho, uma perspectiva de avaliação que reconhece a mútua implicação do par professor-aluno, enquanto sustentada por uma metodologia interacional de base *dialógica*, tomando a avaliação como um processo contínuo, de responsabilidade compartilhada, focada na relação ensino-aprendizagem, que efetivamente auxilie tanto aluno quanto professor, cada um no que diz respeito a seus objetivos específicos.

Ao concordarmos com Fáveri (2004, p. 46) de que “a avaliação se dá, ao mesmo tempo, quando ambos (professores e alunos) fazem coincidir, num mesmo processo escolar, o “pensar” e o “fazer”, isto é, ensinar aprendendo e aprender ensinando”, estamos introduzindo, no cenário das categorias avaliativas (as quais, por sua vez, se articulam com conceitos como os de avaliação mediadora, diagnóstica, prognóstica, somativa, formativa e emancipatória (HADJI, 2001; FÁVERI, 2004; HOFFMANN, 2003), a possibilidade de uma avaliação dita *dialógica*, esta em consonância com sua base metodológica de interação em ambientes virtuais de aprendizagem e formação.

A avaliação dialógica, neste trabalho, tem como pressuposto a relação enunciativa entre professores e alunos bem como de alunos entre si, de modo a promover, no contexto de um compromisso ético de reciprocidade, além de trocas de informações, também, e principalmente, a construção conjunta de uma rede de relações lógicas e de sentidos. Tal rede implica que os participantes possam compor conceitos *em diálogo* (o que se poderia considerar um exercício de autoria coletiva), vindo a contribuir para a construção das aprendizagens nos âmbitos individual e coletivo, tanto quanto para uma produção de sentidos num viés autoral, através da troca dialógica entre enunciados.

Bakhtin (2003, p. 300) define enunciado como “um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora

quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Neste contexto,

Um enunciado, quando em movimento dialógico com outro enunciado, numa interação verbal, escrita, concretiza-se na alternância de dois sujeitos (pelo menos), no encontro de sentidos, constituindo, assim, mais um elo na complexa cadeia da comunicação. Os movimentos dialógicos entre o sujeito “eu” e o sujeito “outro”, ou entre “eu e tu”, na teoria da relação de Buber (2001), estão em relação mútua (em interação). Quando há alternância de sujeitos, há intenção, há um querer dizer algo, um motivo para dizer esse algo, quando da participação responsável pelo papel assumido, num ritual de interação social, em processo, como diria Goffman (1967), ou, antes, Bakhtin (1993). Há, por trás disso, a escolha ética (valores sociais), que acompanha a estética (a forma, estilo, gênero), àquilo que acabou de surgir desse encontro: o *sentido*, a resposta ao enunciado do outro, o embrião do diálogo, na aproximação da vida com a arte e vice-versa (COSTA, 2008, p. 91).

Na relação *eu-outro*, responsável e respondível, contida no *enunciado* de Bakhtin (2000), Clark e Holquist (1998) compreendem que: “Eu torno o outro completo graças aos aditamentos que lhe faço a partir de minha posição, na qual estou ao mesmo tempo dentro e fora da outra pessoa [...]” (CLARK e HOLQUIST, 1998, p. 102).

Nessa relação interpessoal enunciativa incide uma movimentação de interação no diálogo, e é dessa perspectiva que podemos operar metodologicamente em ações de avaliação processuais.

3. Proposta teórico-metodológica interacional-dialógica

A proposta teórico-metodológica, de natureza *interacional-dialógica*, vem sendo elaborada, experimentada e discutida desde 1996, pelo grupo de pesquisa do LELIC⁶. As experimentações foram realizadas em diferentes ambientes virtuais, tais como AVENCCA/ForChat⁷ e TeleEduc⁸, bem como em diversos níveis, desde a formação continuada de professores em serviço até a pós-graduação.

A partir dos processos avaliativos experimentados na disciplina AC-AVA⁹, no nível da especialização em Informática na Educação, buscam-se os registros empíricos de professores

⁶ Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Margarete Axt, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ A plataforma AVENCCA e a ferramenta de comunicação a distância *forchat* foram desenvolvidas no LELIC/UFRGS. A ferramenta *forchat* encontra-se hoje disponível on-line, sendo possível alocar salas para interação e comunicação a distância. Disponível em: <http://lab.lelic.ufrgs.br/forchat/index.htm>.

⁸ TeleEduc, ambiente de ensino a distância pelo qual se pode realizar cursos através da Internet. Desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIEd) e pelo Instituto de Computação (IC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e disponibilizado gratuitamente para fins educacionais: <http://teleduc332.cinted.ufrgs.br/~teleduc/pagina_inicial/index.php?>. Acesso em: 04/jul./2006.

e de alunos como base para discussão sobre avaliação no presente texto. As análises são realizadas a partir dos dados provenientes de duas edições da AC-AVA, a primeira no ano de 2005 e a segunda no ano de 2007, cada uma com duração de um trimestre acadêmico. A primeira turma era composta por 28 alunos, ao final do curso, e, a segunda, por 29 alunos.

As ferramentas específicas, integrantes do ambiente TelEduc, utilizadas para as interações dedicadas ao estudo dos conceitos e trocas de informação, foram prioritariamente *chat*, fórum, correio e portfólio. Também foi utilizada a ferramenta *Equitext*¹⁰, para escrita colaborativa de narrativas na *web*.

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

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

Como marca da proposta *interacional-dialógica* (Axt *et al.*, 2006), um aspecto característico se coloca em evidência: o da produção de condições de ressonância dialógica, sustentadas na noção de responsividade¹¹ entre diferentes dimensões/planos constituídos no interior desses espaços virtuais de interação, abrindo às possibilidades de autoria coletiva. Segundo Axt (2006, p. 261), a noção de responsividade é “um princípio fundamental da

⁹ AC-AVA trata-se da sigla de uma disciplina ministrada nas edições do Curso de Especialização em Informática na Educação (ESPIE), nos anos de 2005 e 2007, realizado pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED/UFRGS), com apoio do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PGIE/UFRGS).

¹⁰ O *EquiText*, ferramenta de *groupware*, de escrita colaborativa na *Web*, foi criado em 1999, no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da UFRGS, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Liane M. R. Tarouco.

¹¹ Em russo, a palavra *otvetstnnost* significa ao mesmo tempo *respondibilidade* e *responsabilidade*, conforme lembram Katerina Clark e Michael Holquist (1998), estudiosos do Círculo de Bakhtin. A tradução da obra *A estética da criação verbal* (Bakhtin, 1997) contempla a palavra *responsividade* em seu texto, fundindo assim ambas as acepções (AXT, 2006, p. 06).

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

Segundo Axt (*ibid*, p. 261), Bakhtin institui

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

Silveira (2009) observa que o conceito de dialogismo *bakhtiniano* tem sido abordado de diferentes modos por estudiosos como Brait (2007) e Sobral (2007). No entanto,

É possível observar que as conceituações dos autores convergem em torno de uma compreensão que subjaz ao conceito de dialogismo, seja este entendido como princípio constitutivo do agir ou das relações humanas, princípio constitutivo da linguagem, ou como forma específica de composição. As definições de dialogismo remetem à formação de cadeias, numa continuidade responsiva, dialógica, ao entrecruzamento, à mistura: (i) das relações, do agir humano, do elo entre o eu e o outro; (ii) da linguagem, por meio dos elos entre os enunciados; (iii) da composição, por meio dos elos entre as vozes/perspectivas. (SILVEIRA, 2009, p. 47).

Nesta ótica, tratou-se do conceito de autoria como consistindo em posições que o sujeito assume quando produz seus enunciados engendrados em determinados contextos enunciativos, estabelecendo interações com outros enunciados já proferidos, ou ainda por vir, e com os quais dialoga num movimento de constituição de elos numa cadeia de comunicação, contínua, movente, instauradora de sentidos. Neste âmbito que os enunciados são irrepitíveis (mesmo que as orações gramaticais sejam as mesmas), pois são produzidos diferentemente em cada contexto, respondem a enunciados anteriores diversos e encontram, como respostas, ainda outros enunciados não previsíveis.

As atividades propostas na disciplina buscaram fomentar a participação dialógica tornando-a imprescindível para a construção conceitual coletiva e de cada aluno em particular.

Para além da construção compartilhada das aprendizagens nos espaços coletivos do ambiente virtual da disciplina AC-AVA (com ferramentas de escrita individual e coletiva, de escrita coletiva simultânea e não simultânea), fazia parte da exigência da mesma a produção individual, mas de caráter público, de um *mapa conceitual* e um *memorial de conceitos*.

Tanto o mapa quanto o memorial foram considerados suportes (e, simultaneamente, indicadores) de um processo de construção conceitual na modalidade individual, sem deixar de ser coletiva, já que se encontravam publicados, ou seja, acessíveis a todos os integrantes da disciplina que os podiam examinar, tecendo comentários e enviando sugestões – o que

consistiu em uma das atividades propostas na disciplina. Deste modo, tanto mapas quanto memoriais em seu processo de produção, ressoavam as vozes vindas das discussões do grupo, das leituras dos textos, das contribuições dos colegas, mas também expressavam um momento de solidão do autor, onde esse deveria configurar seu próprio texto a partir das vozes do coletivo.

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

4. Metodologia de avaliação em uma perspectiva interacional-dialógica

O desenvolvimento da disciplina AC-AVA, desde a etapa do seu planejamento, foi levado a contento por uma equipe, da qual participaram, na primeira edição, quatro professoras e uma monitora; e, na segunda edição, quatro professoras e duas monitoras¹².

A disciplina, mesmo tendo sido desenvolvida na sua maior parte a distância, contou também com dois encontros presenciais, no início e no final do trimestre, cada encontro somando um total de seis horas de carga horária, totalizando, portanto, 12 horas presenciais, para uma carga horária formal de 30 horas na disciplina. As demais 18 horas estavam reservadas a encontros síncronos on-line, semanais, de uma hora de duração, em *chat*, contabilizando nove encontros. O tempo restante foi reservado às discussões nos fóruns temáticos, adicionados ao ambiente com intervalos de uma semana por estarem vinculados às leituras dos textos semanais. Um tempo adicional não contabilizado, considerado tempo de estudo individual, foi dedicado às leituras dos textos, às leituras das contribuições dos participantes nos fóruns, com vistas a subsidiar as contribuições pessoais, e à leitura dos materiais postados pelos colegas, bem como à elaboração dos próprios mapas e memoriais conceituais.

No primeiro encontro presencial, em ambas as edições, foi entregue e apresentado ao grupo de alunos o plano da disciplina que continha, além do cronograma de atividades, as referências bibliográficas dos textos a serem lidos e a base teórico-metodológica de

¹² As autoras do presente artigo compunham esta equipe nas duas edições da AC-AVA.

sustentação da disciplina. Incluía-se ao plano de trabalho os processos avaliativos, os critérios de avaliação, com foco na necessária participação do grupo, numa proposta que, além de ser ministrada na modalidade EAD, propunha-se a operar como dialógico-interacional.

A perspectiva *interacional-dialógica* também caracterizou as relações estabelecidas pela equipe de trabalho (professores e monitores). O planejamento de toda a disciplina foi realizado pela equipe e o vínculo foi se intensificando no decorrer desta, principalmente em razão da proposta coletiva de trabalho e da efetiva participação de cada uma das professoras e monitoras nas atividades propostas.

Todas as ações, incluindo a escolha dos textos orientadores para a realização das atividades, esclarecimentos e, sobretudo, a avaliação, eram discutidas pela equipe entre si, a distância e em encontros presenciais. Além disso, uma vez por semana, a equipe de docentes e monitoras, se reunia em um *chat* para avaliar o andamento da disciplina e também para discutir, do ponto de vista teórico-conceitual, o texto do próximo encontro síncrono com os alunos.

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

é que os modos como o si e o outro vêem e falam [...] a “mesma coisa”, sempre são diferentes: sob uma aparente unidade, há uma *multiplicidade* de modos de olhar, instaurando pontos de vista heterogêneos (*hetero* = outro/diferente); e há uma *multiplicidade* de posições enunciativas, potencializando (pelos cruzamentos entre esses heterogêneos) os modos de enunciar; em uma palavra, há multiplicidade de natureza dialógica instaurando processos de produção de sentidos, potencializando processos de criação e de autoria (AXT, 2006, p. 265) .

Neste sentido, pode-se dizer que também a equipe formadora, entre si, funcionou a partir de uma metodologia *interacional-dialógica*: havia docentes com formações em campos diversificados como pedagogia, psicologia, lingüística, assim como atuações profissionais diversas; também as monitoras, ainda que alunas do curso de pedagogia, igualmente tinham formações teóricas diferentes. Portanto, no plano da equipe de coordenação, ressoavam enunciados de lugares teóricos diferenciados e, nesta perspectiva, as discussões teóricas semanais da equipe foram também momentos de aprendizagem para cada uma das formadoras.

Momentos de enunciados com autorias individuais das participantes da equipe formadora ocorriam nos *chats* e também nas respostas e questões postadas nos fóruns semanais. No entanto, estes últimos incluíam, além do nome da docente, a referência à “Equipe da disciplina AC-AVA”.

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

4.1. As discussões nos *chats* e fóruns

As discussões síncronas nos *chats* ocorreram semanalmente, a partir de leituras previamente definidas. Algumas vezes eram também pré-definidas questões específicas a serem discutidas, como estratégia para tentar garantir que pontos considerados importantes nos textos fossem discutidos pelos alunos. Todos os *chats* iniciavam com um enunciado assinado, ou pela equipe de formação, ou por um de seus membros. No entanto, mesmo no

último caso, a decisão de envio de questão individual era definida pela equipe¹³, conforme registrado na mensagem a seguir¹⁴:

13/08/2007 - PRO: Queridos alunos! Bem vindos à nossa discussão! Esperamos que tenham aproveitado este primeiro texto e que possamos produzir bons encontros juntos a partir de agora. Poderíamos hoje iniciar com questões que acharam interessantes do texto da Orlandi. Uma delas é a legibilidade. O que torna um texto legível? Quem se inspira, com esta ou com outras questões do texto?

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

Por exemplo, a partir de uma discussão temática em um dos *chats* semanais, ao reler os registros dos participantes, percebeu-se que diferentes focos temáticos pertinentes às questões abordadas na disciplina, haviam sido debatidos. O resumo foi elaborado, neste caso, com sete focos distintos, postados no ambiente em 03/09/2007 para serem compartilhados com todos os participantes (alunos e equipe formadora).

“Queridas(os) alunas(os), na leitura do nosso último *chat*, percebi que muitas questões interessantes foram abordadas e que elas giraram em torno de alguns temas mais ou menos específicos. Resolvi, então, tentar agrupá-las. Penso que este exercício me possibilitou, e pode fazer o mesmo em relação a vocês, observar como nos “enganchamos” mais em algumas temáticas do que em outras, por exemplo. Também é possível ter alguma idéia do que os colegas estão pensando, dos percursos conceituais diferenciados que estão tentando fazer!
(...) Recortei as falas/enunciados pelas temáticas que elas abordavam, tentando agrupá-las. De modo rápido, é possível observar as opiniões contrárias, as concordâncias. Entendo que não somente as respostas são importantes, mas também as perguntas que cada um se coloca e que expõe ao grupo. Portanto, não se trata de selecionar os registros “verdadeiros!”, mas de tentar capturar o movimento temático, os nossos percursos naquele momento de exercício coletivo de reflexão (...) Com carinho, PRO e Equipe da Disciplina AC-AVA

O trecho abaixo (retirado do *chat* em questão) mostra um dos registros dos alunos relativos à temática “escrita” em suportes digitais, selecionado pela professora e publicado em “material de apoio”, na data referida acima. Existiu sempre o cuidado de manter a autoria dos enunciados, conforme segue abaixo:

¹³ Seguindo princípios de ética na pesquisa, que vetam a identificação de sujeitos, os alunos estão aqui referidos por duas letras maiúsculas, as monitoras por MON e os professores por PRO. Os excertos extraídos dos registros mantêm o formato original mesmo quando há incorreções ou erros de digitação.

¹⁴ Texto lido pelos alunos: ORLANDI, E. A polissemia na noção de leitura. In: *Discurso e Leitura*. São Paulo: Unicamp e Cortez, 1998.

(16:50:11) **PS** fala para **Todos**: Bem penso que não é somente o meio (eletrônico) que mudou o contexto social tb, uma vez que não são todos incluídos, como mencionei sei que neste ambiente "virtual" existem outras particularidades mas por talvez nunca ter dado importância para isso não consigo enxergá-los..
(17:02:13) **AN** fala para **EB**: sim...complexo demais.....e se Bakhtin lesse uma frase de internautas, o que seria que ele ia escrever...porque lá se foi a estética.....

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

A mensagem abaixo, selecionada por uma docente após um *chat* cuja temática central era o “Gênero do discurso”, de acordo com o referencial bakhtiniano¹⁵, mostra que o objetivo não era reproduzir os enunciados do autor no texto previamente lido pelos alunos, mas, a partir dele, estabelecer relações, neste caso, com as formas de diálogos em *chats*:

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

Os fóruns temáticos semanais eram mantidos pelas mensagens postadas por alunos e equipe formadora, conforme exemplo que segue de interação dialógica no fórum Temático “Cronotopo e Exotopia”¹⁶:

LE (17/10/2007, 13:55:16): “a sensação de sairmos de um lugar (sem realmente sairmos) pode ser comparada a de estarmos "viajando" na internet... no equitext também, vai dizer que ao ler a história a gente não dá uma viajada no contexto da história, imaginando o diálogo dos personagens... é incrível...”
PRO: (21/10/2007, 10:30:47): “Boa questão, (nome da aluna), concordo contigo, quando lemos um livro, quando participamos do equitext, nos reportamos, por alguns momentos, a outros lugares e tempos. Quanto à questão dos *chats*, por exemplo, conversamos com pessoas sem que nosso corpo saia do lugar! Qual o espaço do diálogo, então? onde ele ocorre? em um mesmo tempo cronológico real, as pessoas se comunicam, sem, no entanto, estarem no mesmo espaço...”

¹⁵ Texto lido pelos alunos: BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

¹⁶ Texto lido pelos alunos: AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth.(org). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

Na segunda versão da disciplina, foram criados dez fóruns temáticos totalizando, entre alunos e equipe formadora, cerca de 630 mensagens, nos três meses em que se desenvolveu a disciplina AC-AVA.

4.2. Mapas e memoriais conceituais

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

A primeira versão dos mapas e dos memoriais conceituais foi elaborada pelos alunos após o quinto encontro síncrono a distância¹⁷, pois até aquele momento já haviam sido realizadas diversas leituras e discussões conceituais em *chats* e também em fóruns. Ressalta-se que a cada encontro em *chat*, cuja discussão envolvia uma leitura prevista no cronograma, seguia-se a abertura de um fórum temático de discussão, assíncrono, com o título do texto trabalhado. Além disso, foi solicitado aos alunos que, durante a semana, continuassem postando suas mensagens nos fóruns já em andamento, correspondentes às discussões de textos de semanas anteriores.

Em um primeiro momento, que denominaremos aqui de “preparatório”, os alunos, organizados em duplas, trocaram entre si comentários a respeito das primeiras versões individuais de suas produções de mapas e memoriais conceituais. As trocas de **produções** tinham como objetivo a leitura e a contribuição do integrante da dupla, através de comentários e sugestões por escrito, visando à qualificação dos textos do colega, ao mesmo tempo exercitando a sua postura crítica em relação a conteúdos de leitura, aliada à sensibilidade de

¹⁷ Trata-se aqui da segunda edição da disciplina.

escuta, das intencionalidades do colega-autor, de sua proposta de configuração conceitual em fase de construção inicial. Os comentários deveriam ser registrados nos portfólios individuais, mesmo local onde eram publicados os mapas e memoriais.

Essa atividade preparatória teve duração de três semanas, envolvendo, além dos comentários entre as duplas, a posterior reelaboração do mapa e do memorial pelo seu autor, a partir das sugestões, comentários, questionamentos do colega.

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

Obs.: - Não esqueçam que o objetivo é contribuir para a qualificação do texto do colega/autor!!! Pode-se contribuir com comentários, sugerir que explique melhor determinada questão/idéia/argumento, que talvez procure deixar o texto um pouco mais claro; que mencione algumas evidências ou vivências observadas em outras oportunidades (ou ferramentas) ou ainda nos textos lidos, para melhor fundamentar teoricamente sua(s) afirmativa(s), lembrando sempre das referências, etc. Como já afirmamos, o olhar da equipe para este trabalho de comentários não será o de julgar o texto do autor(a), mas de observar a dedicação e a seriedade das contribuições do leitor/dupla! Bom trabalho! Equipe da Disciplina AC – AVA

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

Mas, por outro lado, houve também, comentários (o que foi uma característica bastante geral dos comentários entre colegas), evidenciando uma tendência à delicadeza nas formas de expressão, conforme pode-se observar a seguir:

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

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

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

A análise dos comentários feitos pelos colegas suscitou na equipe de formadores uma retomada, com o grupo de alunos, da ênfase da dimensão colaborativa deste tipo de atividade, bem como do exercício da escuta em relação à proposta do outro, rediscutindo também o conjunto negociado dos critérios de avaliação. Ou seja, tratou-se de problematizar que não era somente o "conteúdo" do mapa ou do memorial que deveria ser destacado, no âmbito de uma configuração atitudinal de superficialidade e de não-comprometimento, mas a capacidade de dialogar, de cooperar com o texto do outro e, deste modo, buscar contribuir para a sua qualificação. Relembrando novamente que, para Bakhtin, o diálogo não expressa, necessariamente, uma concordância entre significados dos enunciados, mas uma relação *produtiva* entre eles. Era esta relação de co-autoria, por meio da troca de comentários, que deveria ser posta em destaque pelo grupo naquele momento, justamente pela proposta da disciplina de vivência coletiva dos conceitos de "autor" e "leitor". A necessidade de implicação de cada um nas respectivas posições de autor e leitor de textos, imposta pela

proposta de trabalho, seria posteriormente problematizada e refletida teoricamente, com o suporte de um texto da obra do autor Mikhail Bakhtin¹⁸.

A primeira versão dos mapas e dos memoriais conceituais foi entregue à equipe docente após a atividade entre as duplas, no oitavo encontro semanal. As versões seguintes foram elaboradas e postadas no ambiente para o grande grupo, mas com a proposta de leitura pela equipe formadora, o que não significava que os colegas não as pudessem ler. Os alunos publicaram a segunda versão no décimo primeiro encontro, e a terceira e última versão devolutiva, no décimo quinto encontro. Todas as versões foram comentadas individualmente e por escrito por no mínimo dois membros da equipe de formadores, incluindo as graduandas da pedagogia, monitoras da disciplina.

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

Deste modo, o mapa conceitual apresentava, dentre os conceitos abordados na disciplina, aqueles selecionados pelo seu autor e estabelecia, de forma esquemática (através de setas), relações entre eles. A Figura 1 abaixo mostra um exemplo de mapa conceitual, utilizando a ferramenta *C-Map tools*¹⁹:

¹⁸ BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

¹⁹ *Software* disponível na *internet*, conforme proposto pelos autores Novak e Cañas, do Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyingconceptmaps.htm>. Acesso em: 17 jun. 2013.

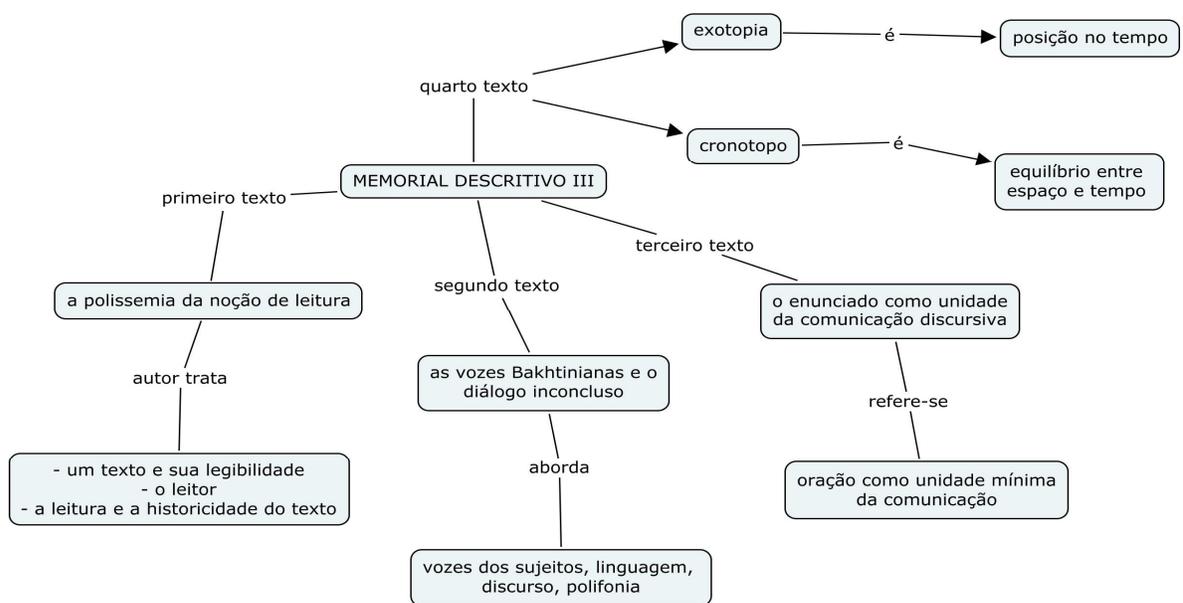


Figura 1: Mapa conceitual elaborado por um aluno durante a AC-AVA.

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

Em sua segunda versão do memorial, AG, aluna da disciplina, professora e graduada em biologia, escreve:

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

Por conseguinte, havia na disciplina, de um lado, a exigência de elaboração de um texto reflexivo, o memorial, acompanhado do mapa, este procurando dar corpo à configuração relacional do conjunto conceitual definido no memorial; e de outro, havia a possibilidade de produção de relações diferenciadas nos modos de composição destes, de acordo com as escolhas particulares de cada aluno, fossem elas conceituais ou a partir de foco temático

específico à realidade profissional de cada um. Alguns temas dos memoriais dos alunos, por exemplo, versaram sobre a relação professor-aluno na EAD, as interações entre crianças e o computador, a informática voltada para portadores de necessidades especiais, as bibliotecas digitais, entre outros.

O propósito era de que os próprios alunos inventassem suas questões, optassem por temáticas que lhes eram mais ou menos familiares e que as colocassem em diálogo com os conteúdos da disciplina, num movimento de repensar essas questões à luz de outro referencial teórico. As questões são fabricadas como qualquer outra coisa, diz Deleuze (1998, p. 9): “Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer”.

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

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

As questões dos alunos da disciplina AC-AVA, em *diálogo* com as teorias em estudo, com os discursos dos outros colegas e da equipe formadora, com as experiências em suas práticas pedagógicas, expressavam o que eles tinham a dizer a si mesmos e ao grupo: o modo como estavam compondo suas aprendizagens, a partir da tentativa de colocar em intersecção as vivências com as tecnologias telemáticas, e o registro nestas e sobre estas, por meios esquemáticos como nos mapas conceituais²⁰ e pela escrita teórico-conceitual como nos memoriais conceituais.

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

²⁰ Os mapas conceituais foram elaborados em *softwares* variados: *cmap tools*, *word*, *power point*.

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

O memorial de conceitos apresenta, de maneira reflexiva, os conceitos e as relações que cada um conseguiu estabelecer entre eles, levando em consideração não somente as leituras e discussões realizadas, mas também os conhecimentos de cada um construídos em outras experiências. É muito importante a conduta ética de citar os autores, os conceitos que eles desenvolvem. Na verdade, cada memorial consiste em colocar os autores, os conceitos estudados, para conversar entre si. As formas dessas conversas, o estilo, enfim, a configuração que vai sendo constituída é que é individual, diferente para cada um de vocês.²¹

A proposta do mapa conceitual apresentava um componente previamente determinado, pois deveriam ser utilizados na sua construção, prioritariamente, os conceitos discutidos na disciplina, ao mesmo tempo em que possibilitava uma autoria individual, na medida em que as relações estabelecidas entre os conceitos estudados, e entre estes e outros conceitos escolhidos, ficava a critério de cada aluno, conforme orientação e exemplo de mapa a seguir:

b) O mapa coloca visualmente em relação os conceitos que cada um seleciona como significativos, a partir das leituras e discussões realizadas; ou ainda, algum novo conceito que tenha emergido desses movimentos de reflexão. Não esquecendo que os autores devem ser citados.²²

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

²¹ Orientação formal repassada aos alunos pela equipe formadora, via correio, para construção do memorial conceitual.

²² Orientação formal repassada aos alunos pela equipe formadora, via correio, para construção do mapa conceitual.

AR, colocamos algumas sugestões de questões que podem ser mais desenvolvidas no sentido de enriquecer o teu texto. O fio condutor do teu texto é a relação entre tecnologias digitais e escola? O que muda, nas concepções de autor, leitor, co-autor, dialogismo? É esta uma das questões que te interessa? Nossa sugestão é que as desenvolva do ponto de vista conceitual, do teu processo de construção. Poderias, então, ir mais a fundo nos teus questionamentos, pensando o que muda, como, levantando hipóteses a partir do que já sabes, das nossas discussões nos encontros síncronos e assíncronos, dos textos lidos e também das vivências nesta e em outras disciplinas. Já que se trata de um memorial de conceitos é necessário que alguns dos principais conceitos discutidos na disciplina sejam abordados no teu memorial (não esquecendo as referências bibliográficas no corpo e no fim do texto). O que aprendeste sobre eles? Poderias trazer tuas falas/registros, assim como os de alguns colegas, para te ajudar nessa construção conceitual. Observamos também que produziste dois mapas conceituais bastante interessantes. Um abraço e bom trabalho! Equipe da disciplina.

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

De acordo com a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (idéia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” (BAKHTIN, 2003, p. 320).

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

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

O enunciado, oral ou escrito, entendido como elo na cadeia da comunicação discursiva, pode constituir-se, segundo Bakhtin (2003), desde uma palavra até uma obra. Por isso, consideramos o memorial e o mapa conceitual dos alunos como enunciados, que entram em diálogo com os enunciados da equipe docente, em forma de comentários, estabelecendo relações dialógicas entre si de diferentes formas dentre elas por convergirem para o mesmo tema, o das relações entre tecnologias, teorias da linguagem e educação.

As relações dialógicas constituem-se como relações de sentido, sentidos esses que se entrecruzam quando enunciados, que partilham do mesmo tema ou ideia, se encontram. De acordo com Bakhtin, “as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas nem meramente linguísticas. Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 323). Os sujeitos do discurso, sejam eles professores ou alunos, são sujeitos leitores e produtores de textos, que vivenciam a leitura e a escrita na construção do conhecimento. A avaliação acontece, neste caso, como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, pela via da interação entre professores e alunos, denominando-se, assim, avaliação dialógica.

Quando o aluno recebe e lê os comentários da equipe docente, ele entra em diálogo com esta, mesmo que seus rostos e seus corpos não estejam presentes num mesmo espaço físico, ou que não estejam conectados virtualmente, de forma síncrona. Segundo Axt (2006, p. 261), “a interação torna-se preponderantemente *dia-lógica*, com foco nos conteúdos discursivos, em que a materialidade deixa de ser corporal orgânica, para se tornar uma materialidade discursiva ou do discurso”, ou ainda,

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

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

Na medida em que o aluno produz suas reflexões no memorial, ele está abrindo a possibilidade para o diálogo. A partir disto a equipe pode auxiliá-lo num processo de construção conceitual, tanto quanto de posicionamento crítico-argumentativo. Deste modo, a avaliação dialógica se acentua sobre as respostas do aluno, via texto, e sobre a rigorosidade de sua construção conceitual, vista através do memorial e do mapa conceitual, privilegiadamente,

mas também pelos modos de manifestação nos espaços de trocas coletivas que começam a se evidenciar enquanto efeitos dos processos construtivos no curso do aprender.

Abaixo apresentamos os comentários da equipe docente elaborados no início de novembro na segunda versão do memorial do aluno AR:

Caro AR! Observamos que incorporaste as orientações dadas anteriormente (para a versão I) e aqui trazeste bons questionamentos, boas reflexões. Produzes articulações de tuas vivências com as teorias propostas e as ferramentas/ambientes virtuais de suporte à aprendizagem apresentadas nesta disciplina. Além das experiências vividas no *EquiText*, *Cartola* e *Forchat*, não podes esquecer o ambiente TelEduc e suas ferramentas síncronas e assíncronas, que, em última instância, foram as mais utilizadas ao longo do semestre. Realizaste um importante avanço em direção à versão III, a final. Sugerimos, para a terceira e última versão, que arremates tudo isso, e talvez mais um pouco, cf. anotações, comentários, questionamentos acima propostos, entre outras questões trazidas anteriormente, nas ferramentas que habitaste com teus saberes e dúvidas, junto a nós e a teus colegas, com as tuas vivências pessoais, profissionais, enfim com o teu dia-a-dia relacionado à Informática na Educação. Apresentaste um Mapa Conceitual bem constituído, pois configuras em rede, os principais conceitos trabalhados na disciplina. Apresenta-nos, com clareza e maturidade teórico-reflexiva, os dois trabalhos principais da disciplina. Esperamos que em tua versão III, nos ofereças a tua intervenção com maior visibilidade, ou seja, como o AR se posiciona em tudo isso e o que todas essas interações (entre colegas, teorias, nos AVAs, em articulação com as vivências produzidas ao longo de nosso trabalho conjunto). Um abraço. Equipe da disciplina.

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

É necessário um contínuo exercício de alteridade, de deslizamento em direção ao pensar como o outro, seja ele aluno, professor ou tutor/monitor: ao receber uma mensagem, faz parte da instauração da relação autor-leitor exercitar a leitura de que sentidos ela poderá produzir. Por isso a importância de um diálogo no contexto de uma equipe, para que se crie um espaço **crítico** de trabalho coletivo que favoreça a construção de uma relação ética no

processo de ensino-aprendizagem como modo de aproximação amorosa em direção aos próprios alunos.

Neste contexto, os ambientes virtuais de formação e suas características técnicas, sobretudo as possibilidades de visualização de diversos tipos de registros (incluindo os quantitativos), de acordo com os seus modos de uso pelo professor e/ou tutor em EAD, podem intensificar um caráter controlador/classificador da avaliação.

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

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

De outro modo, tais avaliações só puderam ser realizadas a partir de uma metodologia que se constrói por entre movimentos dialógicos interacionais, materializados na troca de enunciados, e que proporcionou, em vista das experiências apresentadas, formas diferenciadas e processuais de registros aos alunos. Uma metodologia criada nas relações de diálogo entre os participantes (professor-professor, professor-monitor, professor-aluno, monitor-aluno, alunos-alunos), ela própria um processo aberto no sentido de que se dispõe a dialogar a partir das leituras realizadas e das relações que vão se estabelecendo.

Considerações finais

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

Luckesi (2005, p. 172) define a avaliação como um ato acolhedor, integrativo, inclusivo: “A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”.

A avaliação dialógica, construída metodologicamente neste estudo em torno das relações produzidas na interação entre os participantes da disciplina “Autoria Coletiva em Ambientes Virtuais de Aprendizagem”, AC-AVA, pretende assumir, portanto, esta dimensão acolhedora apontada por Luckesi (2005), que inclui o aluno no processo avaliativo realizado pelo professor, assim como inclui o professor no processo de aprendizagem do aluno.

Para que haja uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, não basta que o professor acompanhe o desempenho do aluno. A avaliação processual exige devolutivas ao aluno no decorrer da disciplina, para que ele possa retomar o seu próprio processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, esse acompanhamento detalhado e cuidadoso do processo de aprendizagem do aluno acaba por modificar também o processo de ensino e, deste modo, contribui para a manutenção da relação ensino-aprendizagem como foco central metodológico e avaliativo dialógicos.

REFERÊNCIAS

a) Bibliografia básica da disciplina AC-AVA

- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth. (org). *Bakhtin – outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- AXT, M.; *et alli*. Era uma vez... Uma narrativa em co-autoria no espaço virtual – co-autoria em narrativas coletivas interseccionadas por tecnologias digitais. XI Simpósio de

- Informática em Educação, 2001, Vitória – Espírito Santo. In: *Anais do Simpósio de Informática em Educação*, 2002, p. 136-144.
- AXT, M.; et alli. Rede de desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na intersecção com ambientes virtuais. In: *Revista Contrapontos*, UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, vol. 3, nº 2, mai-ago 2003, p. 243-254.
- BAKHTIN, M. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 289-326.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: Barros, D.; Fiorin, J. (orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003, p. 11-17.
- ORLANDI, E. A polissemia na noção de leitura. In: *Discurso e Leitura*. São Paulo: Unicamp e Cortez, 1998, p. 7-12.

b) Referências deste artigo

- AXT, M. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. *Filosofia Unisinos*. 7(3): 256-268, set/dez, 2006.
- AXT, M.; ELIAS, C. R.; COSTA, J. S.; SOL, E. L.; SILVEIRA, P. D. Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 4, n.1, 2006.
- AXT, M. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, vol. 10 (1): 91-1-4, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COSTA, J. S. *Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Informação na Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007. 4ª ed.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

- FÁVERI, H. J. Avaliar é preciso: quantificar é desnecessário. In: PUENTES, R. V.; ORRÚ, S. E; (org.). *As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação*. São João da Boa Vista (SP): UNIFEOB, 2004.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2005. 16ª ed.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J.. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Disponível em:
<<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>>.
Acesso em: 17 jun. 2013.
- SILVEIRA, Paloma Dias. *Formação Continuada de Professores em Serviço: um estudo de efeitos de sentido*. Projeto de Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- SOBRAL, Adail. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007. 4ª Ed.