

DIALOGIA DIGITAL: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS À FORMAÇÃO DE EDUCADORES, EM AMBIENTES TELEMÁTICOS.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de – PUC/SP

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento

A atuação junto à formação de educadores, aliada ao nosso histórico interesse pela linguagem, levou-nos ao desejo de investigar, na tese de doutorado em educação, a contribuição da interação digital à formação do educador, como leitor crítico de textos e contextos, tal como narrado a seguir.

Campo de pesquisa

Fruto do atual cenário mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 busca incentivar a implementação de programas de formação de educadores, que se valham do instrumental midiático. Nesse contexto surge o PEC Formação Universitária (PECFU): Programa Especial de Formação de Professores de do Ensino Fundamental I, em nível de Educação Superior. Desenvolvido pela secretaria estadual de educação de São Paulo, em parceria com três universidades, PUC/SP, USP e UNESP, nos anos de 2001 e 2002, o PECFU foi direcionado aos professores titulares da rede pública estadual de São Paulo, com titulação em nível médio.

Pretendendo priorizar a articulação entre teoria e prática, a valorização da docência e o uso das tecnologias no desenvolvimento das competências profissionais, o PECFU caracterizou-se como programa de formação docente semi-presencial, à medida que, embora não prescindisse do acompanhamento presencial dos tutores e professores orientadores de pesquisa, também incorporou o contexto telemático, nas interações presentes no processo de ensino-aprendizagem. Dentre os diversos ambientes de aprendizagem do PECFU, focamos, neste estudo, as trocas intertextuais dos alunos-professores e professores-assistentes da PUC/SP, veiculadas no ambiente de interação digital.

Em geral, o aluno-professor já atuava há ao menos 15 anos na docência do Ensino Fundamental I (quatro primeiros anos), possuindo, na maioria das vezes, relativa consistência teórico-metodológica. Muitos estavam afastados dos estudos há anos. Portanto, a própria vivência discente remetia-se a um paradigma educacional questionado pelas atuais teorias cognitivas. A clientela era predominantemente feminina e, na maioria dos casos, dividia-se entre os afazeres domésticos, profissionais e acadêmicos. Outro dado relevante: a inicial falta de familiaridade de muitos alunos professores com o computador, ainda que como meros usuários. Por sua vez, o corpo de professores-assistentes (PA) era composto por mestrandos ou doutorandos de um dos três Programas de Pós-graduação em Educação da PUC/SP.

Referencial teórico

Ao longo da nossa atuação junto à formação docente, temos pretendido que a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pelos educadores, possibilite-lhes um repensar sobre a prática pedagógica, para promover a mudança na

escola. Certamente não nos referimos à mudança extrínseca ao ser, mas à subjetiva, intrínseca à sua constituição, cujas modificações emergem, ao longo do processo vivido. Com isso, pretendemos que o educador se situe como agente cultural, cabendo à formação continuada depurar a consciência da prática pedagógica, para além da mera busca de conhecimento formal.

Para Oliveira (1996), o computador é situado como viabilizador de novos ambientes de aprendizagem pautados: no favorecimento de interação das informações; na aprendizagem viabilizada por procedimentos de pesquisa de dados; na problematização de situações; no favorecimento de aprendizagem cooperativa; no desenvolvimento de processos metacognitivos, que viabilizam reflexões sobre o próprio pensamento; na rápida realização de cálculos complexos, consulta e armazenamento de informação, de forma a otimizar o tempo para interpretação e elaboração de argumentos, conclusões e novas ações.

As Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2001) enfocam a relevância de uma formação docente que abarque a utilização crítica das TIC.

Diante da pertinência da formação de educadores realizada em meio ao uso pedagógico das TIC, segundo a perspectiva anunciada acima, acreditamos ser necessário um trabalho criterioso com a linguagem veiculada nos ambientes de interação digital, de modo a propiciar a interação dialógica; qual seja, que ocorra a **dialogia digital**: conceito proposto neste estudo. Neste trabalho, o próprio aluno-professor deverá acompanhar seu processo evolutivo. O caráter reflexivo auferido ao curso de formação de educadores é fundamental ao desenvolvimento da postura do aluno-professor como leitor crítico de si e de suas circunstâncias.

A complexidade desse campo de investigação – formação de educadores em ambientes telemáticos – demandou o diálogo com alguns veios teóricos: a abordagem sócio-histórica da linguagem e a formação de educadores crítico-reflexiva pós-formal, pensada no contexto da Educação a Distância (EaD).

Para melhor compreender o fenômeno investigado, procuramos resgatar os indicadores de leitura crítica e dialogia. Elucidamos, em conformidade com Bakhtin (1997, 1998), que a dialogia ocorre quando a interação entre os sujeitos de fato servir à constituição mútua de ambos, pautada numa relação horizontal, que refute a diretividade de um sujeito sobre o outro.

Pensando a dialogia no contexto educacional, Freire (1983, 2001) introduz o conceito de interação dialógica, percebendo o processo de constituição mútua dos sujeitos, mediante as seguintes

etapas: investigação temática; tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Portanto, nesta pesquisa, a dialogia buscada na interação digital encontrou-se sempre articulada à constituição mútua de formandos e formadores, segundo o conceito bakhtiniano de dialogia e freireano de interação dialógica.

Imbricado ao conceito de dialogia encontra-se o de formação do leitor crítico: ser que, por intermédio da linguagem, intervém no mundo, relacionando o texto lido com suas experiências e com textos anteriores, discutindo-o com seus pares e contextualizando-o à sua realidade, como querem Lajolo (1997) e Zilbermann (1983).

A partir do conceito de dialogia, buscamos encontrar, nas trocas intertextuais do ambiente de interação digital investigado, pistas de **dialogia digital** que evidenciassem:

- investigação temática: traduzida nas intervenções praxiológicas dos PAs e nas respostas praxiológicas dos alunos-professores.
- tematização do conhecimento: expressa nas intervenções dos PAs que pedem avanços conceituais e nas que convidam o aluno-professor à pesquisa e ao diálogo com seus pares, com vista à elaboração de respostas reflexivas.
- problematização do conhecimento: percebida nas intervenções problematizadoras dos PAs, que visem à transformação constante da realidade deles próprios e dos alunos-professores.

Abordagem metodológica

Optamos pela pesquisa qualitativa, pautada na conjugação de dois métodos de investigação: análise de conteúdo das trocas intertextuais veiculadas no ambiente de interação digital e análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa, sobre o sentido da experiência de aprendizagem no ambiente digital.

Acreditamos que não basta investigar apenas as trocas intertextuais de alunos-professores e professores-assistentes, veiculadas no ambiente de interação digital, pois tal análise de conteúdo engendra-se exclusivamente à subjetividade do nosso olhar. O desejo de nos aproximarmos o quanto possível da essência do fenômeno investigado incita-nos a um rigor metodológico fenomenológico, que perceba a objetividade na intersubjetividade dos sujeitos envolvidos, para além da intencionalidade do pesquisador, como aponta Martins (1992). Por essa razão, cremos que a conjugação da análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos à análise de conteúdo de suas trocas intertextuais possa sinalizar-nos evidências mais precisas de uma possível dialogia, no ambiente de interação digital, a que chamamos **dialogia digital**.

Na análise, buscamos uma atitude fenomenológica, que nos colocasse em suspensão de nossos referenciais paradigmáticos, para que o fenômeno se mostrasse da

maneira mais profunda possível, como quer Espósito (1993). Procuramos descrever o fenômeno estudado, extrair as unidades de significado emergentes nos discursos, estabelecer relações entre elas, à busca das asserções articuladas, estabelecer relações entre estas últimas, à busca das categorias abertas, de modo a melhor interpretar o sentido do fenômeno investigado.

A coleta de dados para análise fenomenológica ocorreu em três momentos da pesquisa: M1 - questionário semi-aberto aplicado a alunos-professores, em dezembro de 2001; M2 - questionário semi-aberto aplicado a alunos-professores, em junho de 2002; M3 - entrevista oral semi-estruturada realizada junto a alunos-professores e professores-assistentes (PA), em dezembro de 2002.

Do número inicial de oitenta sujeitos de pesquisa, que responderam os questionário nos momentos 1 e 2, analisamos os dados colhidos junto a dez sujeitos. Foram escolhidos sete alunos-professores para entrevista oral semi-estruturada, em dezembro de 2002, pois deles conseguimos obter todos os dados necessários à investigação, a saber: questionário respondido nos momentos 1 e 2 e interação digital mapeada no ambiente telemático. No momento 3, também consideramos a opinião dos três PAs, que interagiram com os alunos selecionados.

Análise e interpretação dos dados

Na análise de conteúdo, as trocas intertextuais veiculadas no ambiente digital foram recortadas em unidades de análise, articuladas às categorias de intervenção do PA e às categorias de resposta dos alunos-professores. Tais categorias foram definidas de acordo com o modelo misto, como querem Laville e Dionne (1999), no qual algumas delas foram definidas *a priori*, a partir da nossa vivência no PECFU como PA e do aporte teórico construído até então. As primeiras categorias eram mais amplas. Após uma leitura detalhada do material, novas invariantes foram emergindo e outras não se evidenciaram. Portanto, ao longo da análise indutiva do conteúdo investigado, as categorias iniciais foram sendo revisitadas: algumas delas foram criadas e outras, suprimidas. Em sua última versão, as oito categorias de intervenção dos PAs e as seis categorias de resposta dos alunos-professores foram agrupadas, conforme mostra a tabela1, ao final deste estudo.

Estas categorias emergiram da análise de 175 protocolos de pesquisa. Tais protocolos correspondem à análise do material rastreado nas interações digitais entre

alunos-professores e PAs, nas sessões do ambiente de rede a que tivemos acesso. Com a elaboração dos referidos protocolos, pretendemos evidenciar a natureza das interações digitais, expressa nas intervenções dos PAs e nas respostas dos alunos-professores. A título de exemplificação, mostramos, no quadro 1, ao final deste estudo, um protocolo relativo a uma categoria de intervenção de um PA.

Após um tratamento individualizado dos dados coletados em cada um dos quatro casos de interação digital entre PA e uma dupla ou trio de alunos-professores, partimos para tabelas comparativas das categorias de intervenção dos PAs e das categorias de resposta dos alunos-professores. Tais documentos surgiram como recursos de apoio à busca de evidências de **dialogia digital**, nas trocas intertextuais investigadas e constam deste estudo como tabelas 2 e 3.

Tais tabelas evidenciaram que o PA3 centrou suas interações na categoria de intervenção conclusiva, recebendo de seus alunos-professores interações centradas na categoria de resposta conceptual. Por outro lado, o PA2 parece ter focado suas interações em duas categorias de intervenção - praxiológica e afetiva -, recebendo de seus alunos-professores interações centradas nas categorias de resposta praxiológica e reflexiva. As interações entre o PA1 e seus alunos-professores não demonstraram dados tão significativos para esta análise. Como podemos perceber, a metodologia de intervenção do PA parece ter incidido fortemente sobre a natureza das respostas dos alunos-professores. Os dados até aqui analisados sugeriam que as interações entre o PA2 e seus alunos-professores mais se aproximaram da **dialogia digital**.

O pólo percebido foi analisado a partir das narrativas coletadas nos questionários e nas entrevistas orais, a respeito do sentido da experiência de interação no ambiente digital. Esta análise foi realizada sob enfoque fenomenológico, tal como detalhado a seguir.

O movimento fenomenológico de pesquisa busca entender o fenômeno investigado da maneira menos reducionista possível, sendo, portanto, o estudo das essências. Com esse intuito, a Fenomenologia encontra na *Descrição* e na *Redução Fenomenológica* o seu método básico de investigação. Utilizando tal método, a linguagem dos sujeitos de pesquisa foi investigada via *análise ideográfica*: relativa à representação das idéias contidas nos discursos de cada sujeito. Importante esclarecer que a análise fenomenológica deve ocorrer num *status* de suspensão do pesquisador, frente a seus pressupostos teóricos, a que Husserl (1982) chamou *epoché*.

Nesse *status*, procuramos proceder à análise a partir do fenômeno em si, em sua pureza essencial. Para tal, os discursos dos dez sujeitos de pesquisa foram descritos, a partir de uma transcrição *in verbatim* (transcrição literal de suas palavras). Após, na *análise ideográfica*, destacamos em seus discursos as unidades de significado. Tais unidades foram congregadas em asserções articuladas aos discursos dos sujeitos, das quais emergiram as grandes invariantes, ou categorias abertas. Tais categorias foram

interpretadas à luz da nossa intencionalidade, entendida na atitude fenomenológica como essência da consciência (BICUDO, *apud* BICUDO e CAPPELLETTI, 1999; 2000).

Em relação às unidades de significado, é notório observar o quanto são fundamentais ao método fenomenológico de investigação, por elucidarem aspectos implícitos às múltiplas realidades expressas nas descrições dos sujeitos. Portanto, tais unidades são discriminações percebidas na descrição do sujeito, existindo em relação à nossa atitude intencional de pesquisa.

Nessa perspectiva, os dados coletados nos questionários e entrevistas foram tratados da seguinte forma: em cada discurso realizamos uma *análise ideográfica*, mediante *descrição e redução fenomenológica*, das quais foram levantadas asserções articuladas ao discurso do sujeito. O conjunto de 129 protocolos de pesquisa correspondente à análise do material coletado nos questionários e entrevistas orais foi elaborado para que pudéssemos compreender a histórica evolução das representações dos sujeitos de pesquisa sobre a experiência vivida no ambiente de interação digital. Em cada protocolo, os dados coletados foram descritos e reduzidos de acordo com o método fenomenológico de investigação, conforme ilustrado no quadro 2, ao final deste estudo.

No caminhar da análise fenomenológica, um dos grandes desafios foi tratar a pesquisa com o rigor do método fenomenológico, sem desprezar as múltiplas vozes dos sujeitos sociais. Portanto, seguimos para a *análise nomotética* das asserções - que relaciona as idéias dos diversos sujeitos de pesquisa -, com conseqüente emergência das categorias abertas e das *idiossincrasias* (de caráter particular). A *análise nomotética* foi realizada tendo como instrumento a *Rede de Significados*. A *Rede de Significados*, como estratégia de elaboração da *análise nomotética*, encontra respaldo nas idéias de Merleau-Ponty (1999, p. 260), o qual anuncia que "a experiência normal comporta 'círculos' ou 'turbilhões' no interior dos quais cada elemento é representativo de todos os outros e traz como que 'vetores' que o ligam a eles". Durante a elaboração da *Rede de Significados*, vivenciamos o processo de construção do nosso olhar de pesquisador sobre o fenômeno investigado, enredando os significados que perpassam as falas dos sujeitos de pesquisa e, nesse processo, levantando as categorias abertas.

O movimento criado pela *Rede de Significados* mostrou a formação de determinados núcleos, em torno de algumas asserções articuladas aos discursos dos sujeitos. As idéias comuns a cada núcleo evidenciaram as categorias abertas,

reveladoras do fenômeno investigado. Isso foi feito mediante três critérios de articulação sobre um mesmo aspecto do fenômeno investigado: **A** - asserções que expressam **idéias convergentes**; **B** - asserções que expressam **idéias divergentes**; **C** - asserções que expressam uma **transcendência**, ou encadeamento de raciocínio. As asserções muito singulares sobre o fenômeno investigado foram apresentadas sem qualquer articulação, por evidenciarem as *idiossincrasias*.

A *Rede de Significados* mostra o movimento das asserções articuladas à linguagem dos sujeitos. Cumpre esclarecer que, dado o significativo número de *asserções*, elaboramos, para fins didáticos, quatro *Redes* parciais de *Significados*, ao invés de uma única, na tentativa de garantir seu claro entendimento. Sabemos que, no tocante à *análise nomotética*, a *Rede de Significados* avança em relação à matriz nomotética. Qual seja, na matriz nomotética, algumas asserções do sujeito A5, por exemplo, apareceriam como singulares, não fossem os critérios B e C de agrupamento das *asserções*, na *Rede de Significados*, respectivamente por divergência e transcendência sobre um dado aspecto do fenômeno investigado. A título de ilustração mostramos, ao final deste estudo, a 1ª Rede Parcial de Significados, como quadro 3.

A interpretação fenomenológica foi elaborada à luz da análise de conteúdo das trocas intertextuais e da análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa, aliadas ao aporte teórico deste estudo. Na interpretação, diferentemente da análise fenomenológica fundada na *epoché*, não mais suspendemos nossos pressupostos teóricos; ao contrário, valemo-nos deles, engendrados à nossa intencionalidade.

Na interpretação, buscamos retomar a questão de pesquisa e interpretar os dados analisados, à luz do referencial teórico deste estudo, como quer Espósito (1993). Nela, articulamos os referenciais teóricos às categorias abertas emergentes na análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa e às categorias advindas da análise de conteúdo das trocas intertextuais, veiculadas no ambiente digital. Este enredar ocorreu a partir de três grandes eixos teóricos: dialogia semântica, reflexão sintática e auto-organização pragmática. Embora as categorias abertas estejam imbricadas umas às outras, a organização das mesmas em três grandes eixos teóricos ocorreu para efeito didático de organização dos conceitos. A título de ilustração, transcrevemos um tópico interpretado no eixo dialogia semântica.

O respeito à dimensão vivencial do tempo de cada sujeito em formação, em contraposição à hegemonia cronológica em EaD, havia sido apontado como fator relevante à **dialogia digital**. No tocante à *categoria aberta tempo*, a análise fenomenológica evidenciou diversos discursos ligados a asserções desfavoráveis e apenas dois favoráveis a essa questão, ao explicitar que o tempo disponível para interação

digital mostrou-se insuficiente, de modo a dificultar uma interação digital de qualidade. Outras asserções notadamente marcantes na análise fenomenológica foram o acúmulo de tarefas a serem realizadas em pouco tempo, a demora da devolutiva dos professores-assistentes e o fato de ambos os interlocutores não disporem do controle do tempo para interação. Isso, em parte, deveu-se à fragmentação do PECFU, que – em virtude de sua abrangência e complexidade – acabou por cindir os sujeitos sociais envolvidos: havia uma equipe que concebia o módulo e outra, que interagia com os alunos-professores. Nesse sentido, a função mediadora do PA encontrou-se um tanto esvaziada, por necessitar interagir a partir de um *script* de autoria alheia. No que concerne à *categoria aberta metodologia de intervenção*, a análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa apontou outra desastrosa consequência desta fragmentação: a redundância temática dos ambientes de interação digital utilizados no programa de formação docente investigado – os fóruns de discussão e as questões abertas. Essa redundância refletiu-se negativamente sobre o fator motivacional da aprendizagem. Portanto, o fator tempo, do modo como foi trabalhado no programa de formação docente investigado, e a fragmentação dos atores sociais nele envolvidos também dificultaram a **dialogia digital**. (PESCE, 2003, p. 153-154)

Sintetizando a interpretação dos dados analisados, em relação ao eixo dialogia semântica, os fatores facilitadores articularam-se às ações compartilhadas entre os sujeitos em interação e às manifestações pessoais desses atores sociais. Como fatores dificultadores, o tempo de interação alheio aos interlocutores, a inexpressividade do trabalho com investigação temática dos aprendizes e a pouca atenção dada às várias dimensões da linguagem, dentre elas a reconstrutora. Quanto ao eixo reflexão sintática, a análise de conteúdo das trocas intertextuais e a análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa indicaram o movimento reflexivo como um dos elementos basilares da interação digital do programa de formação docente investigado; com isso, evidencia-se outro aspecto favorável à **dialogia digital**. No tocante ao eixo auto-organização pragmática, o fator facilitador à **dialogia digital** engendrou-se aos processos auto-organizadores dos sujeitos em interação. Como fator dificultador, o não estabelecimento de um compartilhamento colaborativo, via outros ambientes de discussão, como os fóruns, listas e *chats*, que não somente as questões abertas.

Considerações Finais

Como já dissemos, o interesse desta investigação advém de nossa histórica preocupação com a linguagem, aliada à crença no potencial dos ambientes de interação

digital para otimizar a formação docente, sob enfoque crítico-reflexivo pós-formal (TARDIF *et al.*, 1997; KINCHELOE, 1997). Nessa perspectiva, entendemos que a formação do professor como leitor crítico seja um longo processo de crescimento pessoal e profissional, através do qual esse ator social poderá intervir conscientemente sobre a realidade que o entorna.

Se perceber é enredar, num dado momento histórico, sabemos que a análise e a interpretação do fenômeno investigado neste estudo consubstanciaram-se como fotografia de uma possível organização de idéias concernentes à interação digital. Daí a consciência de que este estudo oferece apenas a possibilidade de uma generalização naturalística - viável a uma população que tenha fortes semelhanças com os sujeitos desta amostra - sem jamais oferecer a possibilidade de uma generalização estatística. Portanto, nossas conclusões provisórias devem ser elencadas, percebendo o valor do produto tão somente como fruto do processo investigado.

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa permitiu que constatássemos a relevância da interação digital à formação do educador como leitor crítico de textos e contextos, desde que desenvolvida sob enfoque dialógico. Nessa perspectiva, pretendemos que haja uma espiral contínua e crescente entre dialogia, reflexão e auto-organização, na interação digital erguida em meio à perspectiva dialógica, a que chamamos **dialogia digital**.

Na interpretação fenomenológica, buscamos entrelaçar nossos fios teórico-metodológicos aos das ações e falas dos sujeitos de pesquisa, respectivamente expressas nas trocas intertextuais do ambiente digital e nos discursos sobre a experiência de interação, neste ambiente. Ao interpretarmos, procuramos evidenciar fatores facilitadores e dificultadores da **dialogia digital**.

Os fatores facilitadores e dificultadores da **dialogia digital**, identificados nos três eixos teóricos mencionados, levam-nos a concluir que, embora as interações digitais do PECFU não tenham ocorrido notadamente sob enfoque dialógico, pudemos observar alguns momentos pontuais de **dialogia digital**, os quais **devem ter** contribuído à formação dos alunos-professores como leitores críticos de textos e contextos.

Partindo destas considerações, alertamos: para que os ambientes de interação digital de fato acrescentem à formação do educador, os papéis do mediador e do educador em formação devem ser redimensionados. Sendo assim, as interlocuções devem privilegiar:

- a interação digital comprometida com a reflexão do professor em formação, sobre os conceitos trabalhados, o próprio percurso no curso e o contexto educacional;
- a atribuição de significado ao objeto do conhecimento em questão, mediante estreita articulação entre os conceitos trabalhados no curso de formação e as experiências do cotidiano da escola.

Como já dito, o conceito bakhtiniano de dialogia refuta a interação diretiva de um sujeito sobre o outro; ao contrário, pauta-se na constituição mútua dos sujeitos em interação, em permanente devir. Nessa perspectiva, se pretendemos uma interação digital dialógica, devemos situar os professores em formação como aprendizes ativos e protagonistas do seu processo de formação; enfim, como co-participantes do processo no qual estão envolvidos. Sabemos que, nos programas de formação docente, há sempre um rol de conceitos a ser trabalhado, uma intencionalidade pedagógica dos mediadores. Todavia, se nos voltarmos à **dialogia digital**, tal intencionalidade não deve se sobrepujar ao processo de construção de conhecimento dos educadores em formação. Nessa linha de raciocínio, a preocupação com o estabelecimento de vínculos afetivos, promotores de vínculos de aprendizagem, subjaz à **dialogia digital**. Tais vínculos trazem desdobramentos positivos ao processo de (re)construção da história de vida do educador em formação, com reflexos sobre a construção da sua identidade pessoal e sociocultural.

Outro aspecto a destacar, na **dialogia digital**, é a inserção dos mediadores no fulcro do processo educativo, de modo a resgatar sua função, em todas as etapas do processo de formação. Para tal, urge a implementação de uma equipe multidisciplinar na qual ele se insira. Nela, seu trabalho deve ser desenvolvido em parceria com os demais profissionais envolvidos, como consultores, *web designers* etc. Essa parceria permite ao mediador levar para a equipe multidisciplinar a demanda dos aprendizes, a partir da investigação temática. Como consequência, a interação entre o mediador e o professor em formação poderá ser mais significativa para ambos, dado o fato da interação digital ocorrer em contexto de autoria dos próprios interlocutores.

A **dialogia digital** também preconiza a necessidade do mediador mapear o percurso cognitivo de cada educador em formação, mediante análise criteriosa das trocas intertextuais do ambiente telemático, de modo a otimizar suas possibilidades de intervenção. Tal preocupação coaduna-se com os três eixos freireanos da interação dialógica: investigação temática, tematização e problematização do conhecimento.

A mediação pedagógica do formador erguida em meio à construção de conceitos compartilhados com os docentes em formação é outro critério da **dialogia digital**. Tal procedimento acarreta o necessário respeito ao tempo de aprendizagem de cada educador em formação, sem que a intencionalidade pedagógica do mediador imponha-se às suas singularidades. Nesse sentido, o mediador simpatizante da **dialogia digital** deve atentar ao momento mais adequado para suas intervenções conceituais, de forma que estas realmente vinculem-se à demanda do grupo. Outra preocupação é viabilizar a possibilidade de utilização dos múltiplos códigos semióticos oferecidos pela tecnologia digital (imagens, textos, hipertextos, sons, animações etc.), em respeito aos estilos singulares de aprendizagem dos educadores em

formação. Isso deve ocorrer não somente na proposição dos conteúdos a serem trabalhados, mas sobretudo na produção dos aprendizes.

A **dialogia digital** aponta outra preocupação: viabilizar a construção de um grupo de aprendizagem colaborativa, que privilegie a troca de experiências entre educadores, com vista a crescentes níveis de complexidade teórico-metodológica. A isso engendra-se uma dinâmica erguida em meio ao intercâmbio volátil de saberes, mediante o reconhecimento contextual de competências.

A análise de conteúdo das trocas intertextuais e a análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa conduziram-nos à percepção de que a **dialogia digital** pode vir a estabelecer uma autêntica comunicação entre educadores de diversos contextos, de modo a viabilizar uma percepção mais acurada dos conceitos trabalhados no programa de formação docente, ampliando-lhes a perspectiva de alteridade. Isso deve ocorrer num oscilante movimento de imersão na cultura e emergência da individualidade. Para tanto, o mediador deve focar não só as intervenções conceituais e reflexivas, mas também as afetivas, por incitarem as manifestações pessoais dos aprendizes, no ambiente digital. Por fim, as intervenções problematizadoras também devem estar no bojo da **dialogia digital**, desde que em consonância com princípios da construção emancipadora de conhecimento.

A vivência e diálogos mantidos na pesquisa permitiram ampliar nossa compreensão sobre o processo de formação docente, em ambientes digitais. A análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa evidenciou que, longe de serem considerados vozes dissonantes, os discursos do sujeito A5 representam todo um segmento de educadores que não se identificou com a interação digital do PECFU. Isso sinaliza alguns fatores dificultadores à realização da **dialogia digital**, dentre os quais destacamos:

- o mediador em ambiente de interação digital ser destituído da concepção do conteúdo da interação;
- o tempo de interação não ser conduzido pelos interlocutores; o que pode gerar acúmulo de tarefas a serem realizadas em pouco tempo e demora das devolutivas do mediador, com conseqüente ausência de sincronia entre as interações digitais e a construção de conhecimento do aluno;
- a fragmentação dos diversos ambientes de aprendizagem do programa de formação docente e da atuação dos diferentes formadores. Desse modo, os mediadores que interagem no ambiente digital podem vir a perder a visão global do processo de construção do conhecimento do educador em formação.

Para que a interação digital de fato acrescente ao aprimoramento pessoal e profissional do educador, os programas de formação docente devem tentar minimizar ao máximo estes e outros fatores dificultadores. Como evitar que eles ocorram em programas complexos e abrangentes como o analisado?

Tal questão, ao mesmo tempo em que evidencia a incompletude do nosso saber, incita-nos a futuras investigações.

O ideário neoliberal da sociedade contemporânea professa a volatilização dos bens materiais e culturais. Esse ideário também se estende aos relacionamentos humanos, tornando-os superficiais e planificados. Em contrapartida a tal fugacidade, a educação, entendida como atribuição de sentido à vida – como quer Freire – preconiza sua plausibilidade tão somente no contexto da proximidade, ainda que haja distância física. Seguindo esta linha de raciocínio, os programas de formação de professores em ambientes telemáticos, que pretendam um aprimoramento docente oriundo de um efetivo repensar sobre o mundo, a educação e a própria prática pedagógica, devem pautar a interação digital na dialogia. Esta última vem crivada da constituição mútua dos sujeitos interatuantes – como quer Bakhtin – , através da qual abarcamos a alteridade em nossa subjetividade. Qual seja, alteramo-nos na dialogia com o outro e, ao nos transformarmos, também o modificamos. Dessa forma, o outro nos constitui, ao mesmo tempo em que o constituímos. Nesse sentido, a **dialogia digital** – longe de se ater à interação diretiva e superficial, que não compartilha as subjetividades – engendra nova sensibilidade às interações digitais, ao advogar em favor de uma utilização da telemática que refute os relacionamentos aligeirados e busque aproximar os sujeitos. Com isso, são criados vínculos afetivos, e bem sabemos dos seus desdobramentos positivos para a aprendizagem.

Almejando um real acréscimo ao aprimoramento docente, segundo a perspectiva crítico-reflexiva pós-formal, ansiamos por uma opção política favorável ao investimento em programas de formação de educadores a distância que persigam a interação digital na perspectiva dialógica. Sabemos que a **dialogia digital** é mais plausível em programas de formação docente economicamente mais dispendiosos, pois – para que ela se realize em sua plenitude – é preciso, dentre outros quesitos, que haja um menor número de educadores por mediador. Todavia, estamos convictos do seu retorno positivo à formação docente crítico-reflexiva pós-formal perseguida neste estudo.

Não coube, nesta investigação, uma visão simplista e dogmática da **dialogia digital** como panacéia a todos os problemas relativos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. Coube apenas buscar na **dialogia digital** contribuições à formação do professor como leitor crítico de si e de suas circunstâncias, o qual,

situando-se como cidadão responsável e sensível, conduz sua própria história sócio-política, com ética, inteligência e solidariedade.

Findamos nossas considerações destacando: nosso desejo por uma vertente de utilização de ambientes de interação digital que de fato acrescente à formação do educador como leitor crítico de mundo possui um caráter mais inquiridor que normativo. Sabemos da complexidade e dos múltiplos desafios propostos aos programas de formação docente, sobretudo em países como o Brasil, com tão expressivo contingente de educadores. Por isso, temos ciência de que cabe a cada programa de formação docente conduzir seu próprio caminho, a partir do contexto que a ele se apresentar. Entretanto, a responsabilidade social que resguarda nossa atuação em programas de formação de educadores incita-nos a sublinhar: mesmo em meio a situações complexas e adversas há que se buscar incessantemente uma formação docente que de fato agregue valor aos profissionais da educação, de modo a situá-los como leitores críticos de si e de suas circunstâncias e, conseqüentemente, como sujeitos do seu fazer pedagógico.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4ª ed. Trad. A. F. Bernadini et al. São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998. p. 13 - 70.

BICUDO, M. A. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. & CAPPELLETTI, I. F. *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho D'água, 1999.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 8 mai. 2001.

ESPÓSITO, V. H. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta, 1993 (Plethos).

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação e mudança*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HUSSERL, E. *A idéia da Fenomenologia*. Trad. A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 1982.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LAJOLO, M.. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. 1999. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. H. Monteiro e F. Settinieri. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*. Org. do texto Vitória Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. C. A. R. de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Tópicos).

OLIVEIRA, V. B. (org.) *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo: SENAC, 1996.

TARDIF, M. *et al. Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto, Portugal: Ed. Rés, 1997. p. 5-59.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1983.

Apêndices:

Tabela 1 - Categorias emergentes na análise de conteúdo.

Categorias de	
Intervenção (do professor-assistente: PA)	- Afetiva - Praxiológica - Conceitual problematizadora - Conceitual conclusiva - Conceitual que pede avanços frente ao solicitado na questão - De convite ao fórum - De convite à exploração de sites - Sem intervenção
Resposta (do aluno-professor)	- Afetiva - Conceitual - Reflexiva - Praxiológica - Superficial - Sem resposta

Tabelas 2 e 3 - Mensuração quantitativa das categorias da análise de conteúdo.

Escritor	Dupla ou trio de Leitores	Descrição das categorias de intervenção dos PAs	Qtde.
PA2	A1,A2,A3	afetiva	21
PA1	A6,AW,AX		4
PA3	A5,AZ		3
PA3	A7,A4,AY		2
PA2	A1,A2,A3	praxiológica	3
PA1	A6,AW,AX		2
PA3	A5,AZ		1
PA3	A7,A4,AY	conceitual problematizadora	3
PA1	A6,AW,AX		2
PA2	A1,A2,A3		2
PA3	A5,AZ	conceitual conclusiva	14
PA3	A7,A4,AY		13
PA2	A1,A2,A3		8
PA1	A6,AW,AX		2
PA3	A7,A4,AY	conceitual que pede avanços frente ao solicitado na questão	3
PA2	A1,A2,A3		3
PA1	A6,AW,AX		2
PA3	A5,AZ		2
PA2	A1,A2,A3	convite ao fórum	5
PA3	A7,A4,AY		1
PA2	A1,A2,A3	convite à exploração de sites	1
PA3	A5,AZ	sem intervenção	2

Dupla ou trio de Escritores	Leitor	Descrição das categorias de resposta dos alunos-professores	Qtde.
A6,AW,AX	PA1	afetiva	2
A1,A2,A3	PA2		2
A5,AZ	PA3		1
A5,AZ	PA3	conceitual	11
A7,A4,AY	PA3		8
A6,AW,AX	PA1		4
A1,A2,A3	PA2		3
A1,A2,A3	PA2	reflexiva	14
A7,A4,AY	PA3		9
A5,AZ	PA3		7
A6,AW,AX	PA1		2
A1,A2,A3	PA2	praxiológica	3
A6,AW,AX	PA1		3
A7,A4,AY	PA3		2
A5,AZ	PA3		1
A1,A2,A3	PA2	superficial	1
A5,AZ	PA3	sem resposta	1
A7,A4,AY	PA3		1

Quadro 1- Exemplo de protocolo de pesquisa referente à análise de conteúdo.

ordem	Escritor	Leitor	
009	PA2	A1,A2,A	3
Linguagem			
Vejo que vc demonstra clareza frente aos aspectos questionados, porém precisamos refletir de que forma isso tudo é trabalhado na prática, com os alunos... Será que os alunos do ensino fundamental (especialmente das séries iniciais) apresentam esse discernimento, essa clareza??? Como você trabalha esses aspectos em sala de aula???			
Categoria			
C02 categoria de intervenção praxiológica			

Quadro 2 - Exemplo de protocolo de pesquisa referente à análise fenomenológica - fase 1: análise ideográfica.

Discurso: 71	Sujeito: A1	Momento: M3	Fala: F1
Linguagem do sujeito:			
No começo a gente fica um pouco apreensiva. Quando ia para os momentos do Learning Space, a gente ficava com medo até das respostas do PA, né? Ficava apreensiva: e se voltar as questões, o que vamos fazer? Então no começo, quando nós sabíamos que íamos para o Learning Space, ficava com aquela tensão! Hoje não, hoje a gente, nós percebemos assim como se fosse se o professor estivesse ali presente. Hoje temos certa intimidade. Posso falar um pouquinho também da PA, a nossa última, a PA1 [substituído o nome, pela confidencialidade, grifo nosso], ela nos deixa muito à vontade. Então isso facilita muito nosso trabalho. Elas assim tinham o mesmo jeito de tratar o pessoal do lado de cá. É beijinho, olá minhas queridas, tudo bem? Sabe, então isso deixa a gente mais à vontade, até assim para poder, digamos assim, perguntar sem medo de fazer perguntas certo? Isso pra nós foi fundamental, ela nos deixou muito à vontade. Essa relação com professor que eu acho que é fundamental. Como eu já disse, né, uma relação mais de amizade que é muito importante pra gente, sem medo hoje, né.			
Redução - unidades de significado:			
apreensão / medo / tensão / sentimento de desconforto em relação à interação digital com o PA / progressiva melhora no sentimento em relação à interação digital / interação com o PA como se ele estivesse ali presente / proximidade com o PA fundamental para a boa interação digital.			
Asserções articuladas à linguagem do sujeito:			
AS55 - a sensação do aluno-professor, para com a interação digital foi se tornando progressivamente positiva			

Quadro 3 - Análise fenomenológica - fase 2: análise nomotética.

Análise Nomotética - 1ª Rede Parcial de Significados.

