

O DISPOSITIVO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO CONFIGURAÇÃO DE COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM INVENTIVA

SALGADO, Rodolfo C. J.¹

Resumo - Este artigo aborda o dialogismo como modo de cognição e aprendizagem inventiva para a educação a distância, questionando o porquê da submissão a hábitos cristalizados, condicionados pela história, que até aos nossos dias se fazem presentes na sala de aula, enquanto essa prática docente ignora as singularidades subjetivas da natureza humana. A produção de dados segue abordagem qualitativa na ótica da pesquisa-formação e a sua análise diz respeito às enunciações do tutor e dos professores em formação continuada no *Moodle*. Conclui-se que ainda existem concepções pedagógicas que se desvinculam dos hábitos ligados às práticas convencionais, que buscam uma interação virtual dialógica e a produção de sentidos como condição para a aprendizagem e a construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Dialogismo. Tecnologia Digital. Educação a Distância. Cognição e Aprendizagem Inventiva.

Introdução

O artigo aborda a intervenção inventiva no contexto da prática docente na educação a distância. Uma prática pedagógica que se sustenta no pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Bakhtin (1895-1975), como um dispositivo de in(ter)venção, denotando intervenção e invenção, portanto, pela compreensão da ação docente como uma experimentação em benefício da produção de sentido.

Segundo Axt e Kreutz (2003) e Axt (2008), quando se pensa a in(ter)venção, “pensa-se nela como aquele ato que não se reproduz, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço-tempo, o contexto para o qual foi inventado [...]” (AXT, 2008, p. 91). O conceito de intervenção é um dispositivo de pensamento

[...] que [se] evidencia no fenômeno clínico, pedagógico, político, artístico... a sua função criadora, inventiva e trágica. A in(ter)venção é criadora e inventiva porque estamos operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: Não basta mais “refletir sobre” é necessário criar um movimento. Intervir é inventar é morrer e é nascer (AXT; KREUTZ, 2003, p.331).

Assim, objetivamos focar a cognição e a aprendizagem inventiva assente no dialogismo de Bakhtin, concernindo à produção de sentidos para a aprendizagem e para a construção de

¹ Doutor em Informática na Educação pela UFRGS. Atua como professor e pesquisador na Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Gaza. Grupo de pesquisa LELIC. E-mail: rsallos@gmail.com

conhecimento, partimos da seguinte questão: por que a prática docente e a aprendizagem se submetem ao determinismo das representações das organizações instituídas, funcionando a partir das condições históricas do passado, que não fogem ao controle da representação formando hábitos cristalizados, enquanto a subjetividade é convocada a se reconfigurar na contemporaneidade? Esta questão já vem sendo originalmente levantada por autores como: Mikhail Bakhtin (1895-1975) na filosofia de linguagem; Gilles Deleuze (1925-1995), Michel Foucault (1926-1984), Félix Guattari (1930-1992) na subjetividade; Humberto Maturana (1926), Francisco Varela (1946-2001), Virgínia Kastrup na cognição.

Partimos do pressuposto de que a prática docente e a aprendizagem na educação a distância baseadas em intervenções inventivas, assentes na interação dialógica e na produção de sentidos, mediante o uso da palavra/linguagem, no ambiente virtual de aprendizagem constituem uma possibilidade concreta da formação se conectar produtivamente com as demandas da contemporaneidade.

Neste contexto, a fundamentação mostra um entrosamento entre as visões dos autores em relação à cognição e à aprendizagem no mundo contemporâneo, sobre hábitos cristalizados da prática docente, que devem ser reconfigurados, tendo em conta a subjetividade da natureza humana.

A pressuposição sobre a reconfiguração, pela prática docente, de hábitos cristalizados, em relação à cognição e aprendizagem na contemporaneidade, tem origem nas nossas experiências na docência, a partir de um curso em andamento com base na pesquisa qualitativa e nas observações a partir das intervenções pedagógicas, no contexto da pesquisa-formação em educação à distância, numa universidade pública em Moçambique.

Dialogismo, cognição e aprendizagem inventiva

O dialogismo tem lugar sempre que mais de uma voz é considerada e pode ocorrer tanto no diálogo externo entre interlocutores, quanto no discurso interno, quando há a apreensão da enunciação de outrem em pensamento, ou ainda, num texto em consequência do discurso citado (BAKHTIN, 2014). Portanto, a interação dialógica é um processo que promove o mútuo reposicionamento dos sujeitos de linguagem e do conhecimento no horizonte conceitual do outro, favorecendo a reconfiguração dos modos de conhecer, dizer e agir nas esferas científica, filosófica ou artística (AXT, 2006; 2008). Se a “nossa própria ideia – seja filosófica, científica,

artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 298), então a aprendizagem se dá a partir das interações dialógicas e do nosso mútuo reposicionamento teórico-conceitual em relação ao discurso do outro.

Entretanto, a educação escolar, ao priorizar unilateralmente a transmissão de conteúdos científicos quase sempre descontextualizados da empiria, coloca a produção de sentidos, pelo estudante, em uma “camisa de forças”, seja por meio do dualismo “certo” ou “errado” esvaziado de cientificidade, seja pela ausência de empatia pela não promoção de encontros de singularidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem entre si (BAKHTIN, 2014). Todavia, o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin engendra-se como um dispositivo de invenção e intervenção dialógica, logo, in(ter)venção dialógica, que propõe pensar a educação, a pesquisa, a formação e a prática pedagógica, operando conceitos filosóficos (dialogismo, ética, estética, autoria, enunciação...), na prática, visando à produção de sentidos em contextos vivenciais de enunciação, que instauram a construção de conhecimento. Atualmente, a educação a distância é uma modalidade de muita abrangência e aderência.

Nesta modalidade, o processo de ensino-aprendizagem é mediado por tecnologias digitais, no qual tutores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Os recursos tecnológicos contribuem para redefinir os espaços de aprendizagem. Na educação a distância, os espaços físicos são substituídos por espaços virtuais apresentados na forma de ambientes virtuais de aprendizagem, que fornecem ferramentas para mediar o processo educacional. A interação na realização das atividades é um fenômeno importante, que precisa ser bem compreendido para que se possam propor práticas pedagógicas adequadas (OBLINGER, 2006 apud MULBERT et al, 2011). Neste sentido, a interação que ocorre na educação a distância deve ser vista como um fenômeno pedagógico e não simplesmente como uma mera questão de distância geográfica.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade acontece em um “presente real, concreto, vivido, aquele a que” se refere quando fala da sua “percepção presente”, que nós denotamos como cognição, aprendizagem, produção de sentidos, e esse presente “ocupa necessariamente uma duração. Onde, portanto, se situa essa duração? Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo” (BERGSON, 1897, p.113 apud KASTRUP, s/d, p. 91), capturado pelo encontro e confronto dos enunciados (textos, áudios, vídeos, imagens [...]), registrados nos ambientes virtuais de aprendizagem, em um contexto de produção de sentidos pela vivência.

A vivência pressupõe o presente real, concreto, denotando assim um pensamento, que é o movimento que, pelo contexto histórico, rompe as condições de existência do próprio ato de pensar e nas suas referências em que se encontra imerso, que as desfaz em proveito de outra coisa – experimentação. Então,

[...] pensar é sempre experimentar [...] e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer. Nesse contexto, a novidade não se encontra submetida a qualquer tipo de determinismo histórico, [...] [mas encontra-se em] condições concretas, constituídas empiricamente sem nenhum determinismo, deixando margem para pensar diferentemente e, portanto, para a invenção (DELEUZE, 1992 p.132 apud KASTRUP, s/d, p. 95).

As transformações cognitivas vividas hodiernamente possibilitam configurar um devir. Essas transformações, segundo Kastrup, (s/d, p. 96) “surgem como bifurcações, divergências, transformações laterais. Assim, estar atento para a atualidade fornece indícios de que a cognição muda, mas não parece justo situar tais mudanças numa escala hierárquica”. Escalas matemáticas são sobejamente conhecidas por nós, como o aproveitamento escolar dos alunos em que o desempenho deles é situado ou hierarquizado por notas (0-10), por conceitos (D-A) na educação brasileira; por notas (0-20) na educação moçambicana. Escalas, como culminância de uma prática metodológica, calcada pelo dualismo (certo ou errado) esvaziado de atitudes (científicas) de pesquisar, de analisar e de estabelecer interlocução profícua a respeito de achados; como culminância de uma prática calcada no determinismo das representações das organizações instituídas que adotaram e adotam a prova, o exame, etc... para desembocar em um processo cognitivo e de aprendizagem impregnado de “amarras científicas”: ignora-se todo o percurso de aprendizagens e todo o contexto de produção de sentidos envolvidos por cada um dos sujeitos participantes no ambiente virtual de aprendizagem.

Entretanto, esse desconhecimento se deve, como sustenta Kastrup (s/d, p. 95), a partir de Deleuze (1988, p.87), a não se “estar atento ao desconhecido que bate à porta”. Porque, segundo Kastrup (*ibidem*), “estamos inscritos na história, funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos. E é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades dissipadas”.

A este respeito, Bakhtin (2012) sustenta que a linguagem científica acaba se impondo de forma autoritária porque se presume que expressa a “verdade” (verdade única). E, em relação à verdade única, Bakhtin (2012) recusa a visão simplista, muito enraizada e aceita, da verdade como constituída de termos gerais, universais, como uma coisa que não se muda, desunida e

oposta ao singular e ao subjetivo. Enquanto Kastrup (s/d) deixou bem claro, no parágrafo anterior, que é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades dissipadas.

Para Bakhtin (2012), a verdade única (*istina*), que é a universal, só se pode alcançar a partir da verdade particular (*pravda*), por isso ela não deve ser vista como um conteúdo permanente de um princípio do direito e da lei: a verdade universal emerge em decorrência da necessidade de verdades particulares, pelo fato de elas interagirem entre si. Assim, a verdade única exige, desde sempre, uma multiplicidade de consciências com suas verdades particulares; e, por sua vez ao inverso, pode-se, também, admitir que a pluralidade de consciências não exige a renúncia à verdade única: “os homens são diferentes, o que implica que são necessariamente vários: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem” (TODOROV, 2011, p. XXVI).

A multiplicidade de consciências e de verdades particulares podem levar a uma verdade única pela vontade do acontecimento – composição polifônica, isto é, a sua essência reside concretamente na existência de vozes, que continuam a ser independentes e, como tais, “combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos da verdade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade” (BAKHTIN, 2015, p.23).

A fim de entender as novas maneiras de conhecer e viver, Kastrup (s/d) embasa-se nos estudos de Varela e Maturana, Deleuze e Guattari sobre a cognição e a produção de subjetividade, que se constituem atualmente como posicionamentos que concebem o presente como um movimento de virtualizações das formas cognitivas constituídas e, reciprocamente, de atualizações de novas formas pelas possibilidades de experimentação. Nesse sentido,

[...] as condições da cognição guardam uma tensão entre as formas constituídas e as forças de instabilização dessas mesmas formas. Forças do presente, que imprimem um movimento de problematização das antigas formas, colocando a cognição na rota da experimentação. As novas tecnologias da informação, por exemplo, que hoje fazem parte de nosso domínio cognitivo não devem ser entendidas como meros objetos, tampouco como soluções para antigos problemas, mas como focos de criação de novos problemas, de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros” (KASTRUP, s/d, p. 97).

Assim, a relação entre as formas constituídas e o presente é de coexistência, com isso, cumpre pensar as condições da cognição como politemporais. Nessa relação de coexistência, Kastrup (s/d), afirma que para Maturana e Varela, a abordagem da “aprendizagem surge

inteiramente ressignificada à luz da Teoria da Autopoiese, [...] tomando o artista como o protótipo do aprendiz, a aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo” (p. 99).

Por outras palavras, a modificação permanente da cognição denota também acentuar a sua dimensão inventiva de mundo. Segundo Kastrup (s/d, p. 99), “o conhecimento, como ação afetiva, permitirá ao ser vivo continuar sua existência num meio determinado, na exata medida em que ele constrói esse mundo. [...] o domínio cognitivo é um domínio experiencial e emergido das interações e dos acoplamentos do organismo”.

Não podemos considerar “o melhor aprendiz” como sendo o sujeito que se relaciona com o mundo com base em modos cristalizados, mas o que tem a possibilidade de estar sempre em contínuo processo de aprendizagem, porque o processo de aprendizagem permanente pode ser, então, igualmente, denotado como “desaprendizagem” permanente ou contínua. Portanto, aprender “é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. É estar atento às variações contínuas e às rápidas ressonâncias, mas implicando, certa desatenção aos esquemas práticos de reconhecimento” (KASTRUP, s/d, p.105).

Segundo ainda Kastrup (s/d, p. 106-107), para Maturana e Varela “o conhecer está situado no âmbito do existir”. Assim, a cognição “é traduzida num aforismo: conhecer é viver”. Pressupondo que

[...] a performance implica um agenciamento com fluxos, aprendizagem sempre envolvendo devires paralelos [...] [e] exige destreza no trato com o devir. Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. [...]. Aprender a pensar é aprender a pensar seu próprio pensamento, aprender a viver é aprender a criar seu próprio estilo. Não há causalidade linear, mas produção recíproca, invenção simultânea de si e do mundo.

A produção e invenção, recíproca e simultânea respectivamente, do sujeito e do mundo, ilustra que o mundo está em contínuo processo de transformação. Essa intensa transformação do mundo, mediada por tecnologias digitais com alcance crescente, o torna cada vez maior, imprimindo-lhe dimensões indefinidas e contornos incertos. Por isso que Kastrup (s/d, p. 108-109) afirma que:

[...] somos afetados por todos os lados por estímulos e informações novas. Vivemos hoje uma era influenciada de novidades. Mais do que nunca, a subjetividade é convocada a se reconfigurar, ela deve aprender a lidar com as descontinuidades cognitivas, com as perturbações que lhes chegam. [...]. Se no contexto contemporâneo

somos afetados por todos os lados por perturbações, as soluções não estão asseguradas. As formas de subjetividade existentes são problematizadas, revelam-se precárias, mas nem sempre é fácil dar corpo a tais perturbações, dar consistência a tais experiências, consistência corporal, o que é indissociável da formação de um domínio cognitivo ou território existencial, pois não há como separar os termos. A invenção de si não pode se dar sem a invenção de um mundo correlato [...]. Se queremos criar novas formas de conhecer e viver, não podemos nos furtar de inventar um mundo. Aprender a viver num mundo sem fundamentos é inventá-lo ao viver.

No mundo contemporâneo em que somos afetados por todos os lados, em que as soluções não estão asseguradas e a subjetividade é chamada a reconfigurar-se para aprender a se relacionar com as descontinuidades cognitivas, Axt (2008) aponta, sob a ótica de Bakhtin (2011), possibilidades de entendimento desse mundo e do outro, com o qual nos relacionamos, a partir da Dialogia. Porque o mundo contemporâneo é afetado pela ação humana e esse ser que age é também um ser que fala, se comunica, um ser de linguagem. Assim sendo, o conhecimento que podemos ter dele, e a expressão deste conhecimento e das nossas relações com o mundo, é também dialógico, atravessado pela produção de sentidos:

Trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência. É desses sentidos que propomos fazer a escuta: uma escuta instituída numa relação de solidariedade com a intervenção, uma intervenção, ela própria constituída em escuta (AXT, 2008, p. 97).

Nessa ótica, que diz da condição de dialogicidade que envolve ser humano no mundo, temos um efeito de relacionamento entre o si e o outro: esse efeito é de “interação dialógica, de uma interação da ordem do intensivo, em que um si responsivo está sempre em busca do outro, e de um outro responsivo que faça a escuta entre e através dos discursos, mesmo em situações de confronto” (AXT, 2008, p. 97).

Então, ao propor a escuta dos sentidos no mundo contemporâneo, a subjetividade pode responder à convocatória, reconfigurando a reconhecimento e, portanto, os modos de aprender, porque aprendizagem, “é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento. A experiência de reconhecimento envolve uma síntese convergente entre as faculdades” (KASTRUP, 2001, p.17).

A experiência de problematização seria a vivência sucessiva de experiências de problematização em que ocorre o estranhamento e tensão entre o saber pretérito e a experiência presente. Aqui, as faculdades – “sensibilidade, memória, imaginação” – atuam de modo a nos

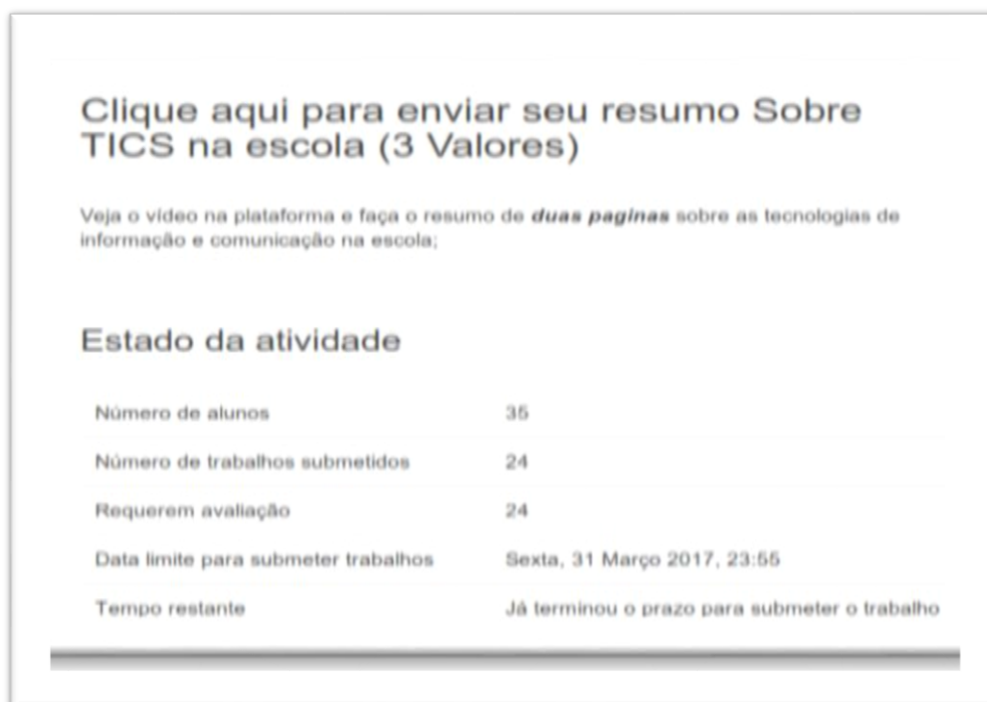
forçar a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma maneira de realizar atividades, tornando-se uma ocasião de uma aprendizagem que não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seu efeito e sua potência de problematização (KASTRUP, 2001). E a reconhecimento diz respeito às cristalizações do pensamento e do entendimento.

A nosso ver, forma-se um círculo virtuoso entre as duas linhas de pensamento: a interação dialógica acolhe o confronto, em que vozes em relação têm igual valor, encontrando acolhimento na escuta e na intervenção que se segue; e o confronto acolhe a problematização, que, por sua vez, encontra acolhimento na experimentação, que é também um modo de escutar e de intervir, um modo de agir e pensar, um modo de expressar e de interagir.

A experiência de problematização e a experiência dialógica se encontram em relação de reciprocidade: É somente na relação dialógica polifônica que a problematização se instaura, momento em que as várias vozes em interação têm espaço para se fazer escutar, conforme seus múltiplos pontos de vista, mesmo que (e em especial quando) contraditórios entre si. Pontos de vista, enquanto verdades particulares, em busca de verdades mais gerais: vontade de acontecimento, busca coletiva que, a despeito das diferenças, se encontram, se escutam, pensam e se expressam, sem que haja apagamento de vozes em benefício de uma voz dominante. É nessa linha que se constituiu a experimentação que segue.

Análise de dados

A produção de dados foi em Moçambique numa universidade pública no curso do Ensino Básico (Pedagogia) na disciplina Educação e Inovação Tecnológica, na modalidade de educação a distância, a partir de uma pesquisa qualitativa em um contexto de pesquisa-formação de um curso em andamento. A turma foi constituída por trinta e cinco professores em formação continuada e um tutor. Todas as atividades da disciplina foram realizadas no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *moodle* e, tendo em conta os hábitos cristalizados pelo determinismo das instituições, as tarefas apresentavam notas de quanto valia o exercício.



Fonte: os autores

Imagem 1: Tarefa com nota

A tarefa ilustrada pela imagem 1 traz consigo uma avaliação somativa (3 valores), pressupondo simultaneamente, uma avaliação formativa implícita para fins de aprovação na disciplina. E o tutor retirou de todos os professores em formação continuada, a possibilidade de eles trabalharem com as possibilidades de expressão de sentidos (em diferentes linguagens), em encontros contextualizados de aprendizagem, em que os sentidos se produzem pela interação dialógica e polifônica entre os participantes; determinou uma única atividade “resumo de duas páginas”, a ser extraído de um material didático, um “vídeo”, muito rico em linguagens e sentidos: cognição e aprendizagem foram, neste momento, formatados pela prática docente através dos modelos constituídos pela representação do fazer docente.

O resumo - neste caso em que se poderia sugerir várias leituras, experiências e diferentes posicionamentos dos professores em formação continuada, buscando trabalhar a criticidade do pensamento – pressupõe e implica descartar esse momento de vivência, de cada professor em formação continuada, a partir da sua prática docente e da realidade que vive em sua escola, com os seus alunos, em relação aos usos e efeitos da tecnologia na educação.

O resumo implica o descarte porque atende às características inerentes a sua tipologia textual, designadamente: respeita a sequência e disposição das ideias do texto original, neste caso, do vídeo; respeita a pessoa gramatical e o tempo verbal; rege-se pela objetividade e

trabalha sobre um só texto. Nesse sentido, houve o apagamento das várias vozes dos professores em formação continuada, cujo valor plenivalente teria contribuído para a instauração de um contexto dialógico de interação em que o pensamento coletivo poderia trabalhar criticamente em composições de busca de verdade.

Assim, o tutor perdeu esse momento de formação continuada do professor, em que teria havido a oportunidade de os professores poderem ser desafiados: problematizando, inventando, criando através posicionamentos advindos da análise produtiva do vídeo.

Entretanto, a prática pedagógica do tutor submeteu o grupo de professores em formação a uma formatação de hábitos, condicionados historicamente pelo processo de ensino-aprendizagem, em que o tutor é o protagonista e detentor da voz da verdade: a verdade única, que apenas deve ser obedecida por meio de instruções, por ele dadas para a realização das atividades, não contemplando o acolhimento da palavra do outro; pois, para o tutor, a voz do outro não se encontra em seu horizonte discursivo, a palavra do outro apaga-se na medida da sua imposição. Nesse sentido, os professores em formação continuada herdaram a formatação expropriada de confronto de ideias e de produção de sentidos e, por sua vez, essa prática docente reverberará na atuação do futuro professor.

Por outro lado, estando na formação continuada, acabam participando das atividades somente enquanto esta tiver instruções sobre o valor das mesmas para a avaliação classificatória e hierárquica, um “modismo” por parte dos professores em formação continuada, incentivada pela prática sistemática de instruções de valor somativo, no contexto de aprendizagem. Nas tarefas em que não havia a especificação do valor avaliativo, nenhum estudante fazia a tarefa ou apresentava dúvidas, como se vê na imagem 2. O que está por detrás dessa atitude dos professores na formação continuada?



Fonte: os autores

Imagem 2: Tarefa sem nota

A formatação sistemática da prática pedagógica está por detrás dessa postura, em que as tarefas apresentam sempre instruções com nota de valor avaliativo e classificatório. Então, os professores na formação continuada fazem apenas as tarefas para fins de avaliação na disciplina. E como o chat de dúvidas não apresentou nenhuma proposição disparadora inicial para os professores em formação continuada se manifestarem, assim ficou, vazio, sem nenhuma dúvida. Será que os professores em formação continuada não tiveram mesmo alguma inquietação ou questão, visto que estavam prestes a realizar um teste?

Pudemos constatar que o silenciamento da voz dos professores em formação continuada e a falta de acolhimento da palavra deles no ambiente virtual de aprendizagem pôde inibir o questionamento, isso porque, não foi, e não é, parte da concepção pedagógica do tutor proporcionar o momento de aprendizagem em confronto de ideias, em pontos de vista de cada professor em formação continuada, em interação virtual dialógica, embora em interação virtual. Então, os professores em formação continuada foram formatados para conceber o processo de ensino-aprendizagem como momento de pergunta e resposta, tarefa e trabalho para fins de avaliação a fim de terem aprovação na disciplina. E perderam a oportunidade de experienciar, pela vivência, um processo dialógico, e de dialogização, da cognição e da aprendizagem inventiva em que se pode construir o conhecimento, colocando em movimento uma “produção

polifônica de subjetividade”, como aponta Guattari (2012), a partir de Bakhtin (2015), pela vontade de acontecimento de um coletivo, que se reconhece na alteridade e faz ousar o pensamento em posições enunciativas provisórias. Por isso que, como mostra a imagem 3, os professores em formação continuada estiveram mais preocupados com a componente avaliativa por não terem conseguido submeter os trabalhos no tempo previsto, do que problematizar, aclarar dúvidas, produzir pensamento e posicionamentos de valor axiológico em relação aos temas estudados.



Fonte: os autores

Imagem 3: Fórum de dúvidas

As dificuldades mencionadas pelos professores em formação continuada têm a ver com o uso da plataforma, porque o uso da tecnologia digital ainda precisa ser aprimorado por alguns desses professores. O programa da formação inicial deles não contemplava a aprendizagem e uso da tecnologia digital. Portanto, nessa formação é que alguns tiveram a iniciação e outros deram continuidade aperfeiçoando o seu uso.

Considerações finais

Retomando o objetivo inicial deste artigo, que é focar a cognição e a aprendizagem inventiva assente no dialogismo de Bakhtin, concernindo à produção de sentidos para a

aprendizagem e para a construção de conhecimento, e tendo em conta a fundamentação e a análise feitas, podemos afirmar que atingimos o objetivo, porque o dialogismo, como forma de cognição contemporânea e aprendizagem inventiva encontra, no pensamento bakhtiniano, os parâmetros conceituais e metodológicos, para pensar a educação à distância e as decorrentes práticas docente e de pesquisa, enquanto sustentadas na linguagem, na palavra, no diálogo implicado pela alteridade. E o pressuposto dialógico, como dispositivo de in(ter)venção na aprendizagem, pode ser concebido como uma forma de cognição contemporânea e de aprendizagem inventiva para a construção de conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, apontamos para uma in(ter)venção dialógica, na prática pedagógica em educação a distância, que aposte na horizontalização das relações entre as vozes, pela escuta atenta e respeitosa, intervindo no coletivo de modo a provocar o pensamento, incitando à problematização e à assunção de posições de valor axiológico, investindo na redução de distâncias hierárquicas autoritárias entre tutor e estudante, conseqüentemente, reduzindo a evasão nos cursos que usam essa modalidade de ensino e de aprendizagem.

THE DIALOGUE DEVICE IN DISTANCE EDUCATION AS CONFIGURATION OF COGNITION AND INVENTIVE LEARNING

Abstract - This text approaches dialogism as a mode of cognition and inventive learning for distance education, questioning why the submission to crystallized habits, conditioned by history, that until today are present in the classroom, while this teaching practice ignores the subjective singularities of human nature. The production of data follows a qualitative approach from the research-training perspective and its analysis concerns the statements of the tutor and the teachers in continuous training in Moodle. We conclude that there are still pedagogical conceptions for dissociating from habits linked to conventional practices, seeking a virtual dialogue interaction and the production of meanings as a condition for learning and building knowledge.

Keywords: *Dialogism. Digital Technology. Distance Education. Cognition and Inventive Learning.*

Referências

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez., 2006.

Disponível em: <http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>. Acessado a 13/11/2017.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>. Acessado a 13/11/2017.

AXT, M.; KREUTZ, J. R. Sala de aula em rede: de quando autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G.. **Cartografias e Deveres: A Construção do Presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. P. 319-340. Disponível em: <http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>. Acessado a 13/11/2017

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 2ª ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2015.

KASTRUP, Virgínia. **A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva**. P. 91-111. s/d.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, nº1, p.17-21, jan/jun. 2001.

MÜLBERT, Ana Luisa; et al. A Interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Motivações e Interesses dos Alunos. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 9 Nº 1, p. 1-10, julho, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21972/12745> Acesso em 27/11/2017.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In, BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2011. P. XIII-XXXII.

Recebido em 15/09/2018.
Aprovado em 20/12/2018.