

DO SILÊNCIO À POLIFONIA: CONTRIBUTOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ONLINE

LUÍSA AIRES*

Resumo

No presente artigo exploram-se as potencialidades da teoria sociocultural e a sua aplicação à análise dos processos educativos online. Parte-se da seguinte questão básica: qual é a relevância teórico-metodológica da teoria sociocultural para a interpretação da acção educativa, em geral, e da acção educativa online, em particular? A forte imbricação entre indivíduos, contextos e instrumentos mediadores ganha especial consistência nas investigações desenvolvidas no âmbito desta corrente. Neste sentido, conceitos bakhtinianos como polifonia, dialogismo e alteridade são integrados na proposta vygotskiana de construção social do conhecimento e de mediação, na senda do que tem vindo a ser desenvolvido por autores como Wertsch, Cole, Rogoff, Mercer, Ramirez e De Pablos.

*Modern technology is no more neutral than
medieval cathedrals or The Great Wall of China.
Andrew Feenberg, 1991*

1. INTRODUÇÃO

Manuel Castells, no seu livro “La Galaxia Internet”, propõe-nos a comparação entre o valor sociocultural da Internet e o papel que a electricidade desempenhou na era industrial. Refere o autor que se na sociedade industrial as tecnologias de produção e distribuição de energia contribuíram para que fábricas e grandes empresas se afirmassem como as bases organizativas deste período histórico, na nossa contemporaneidade a Internet emerge como a “base tecnológica” de uma dimensão organizativa que define a era da informação: a rede (Castells, 2001). A Sociedade Rede (Castells, 1997), paradigma reconfigurador dos diversos âmbitos de actividade humana, revigora, no domínio educacional, conceitos como educação reflexiva, aprendizagem colaborativa, conhecimento situado e cria conceitos como educação online ou estudante virtual.

* Departamento de Ciências de Educação da Universidade Aberta (lares@univ-ab.pt).

Esta problemática suscita o aprofundamento do debate sobre o valor e a relevância social e educativa das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Se as posturas tecnofóbicas ou tecnofílicas (Quintanilla, 1989; Sancho, 1994; 1998; De Pablos, 1996; Escudero, 1997) constituem respostas extremadas e indesejáveis, especialmente em âmbitos educativos, por outro lado, é importante não minimizar a relação das tecnologias com os valores que lhes são inerentes. As tecnologias não são neutras. Na sua concepção, desenvolvimento e uso, além de opções de ordem técnica, estão subjacentes valores partilhados por grupos sociais específicos (Feenberg, 1991). Neste sentido, a dimensão axiológica da tecnologia adquire relevância na acção educativa, entendida como a abordagem de processos educativos associados à polifonia discursiva da vida quotidiana e integradora de uma concepção de tecnologia irremediavelmente vinculada à formação e à educação da pessoa humana. Os referentes teóricos desta concepção enraizam-se na *teoria sociocultural*.

Mais do que uma escola, a teoria sociocultural orienta uma inquietude comum a diferentes disciplinas: a abordagem interdisciplinar da educação enquanto construção cultural. Esta corrente estuda e reinterpreta a teoria de Lev Vygotski e complementa-a com o pensamento de Mikail Bakhtin. A proposta de Vygotski (1986; 1990; 1993; 1995a; 1995b), considerada na época minoritária, apoia-se em algumas formulações básicas das quais importa destacar a origem social e histórica dos processos mentais e o papel mediador da linguagem e da cultura na construção de conhecimento. Mikhail Bakhtin (1987; 1992; 1994; 1995) defende que a linguagem se vive e se gera historicamente. A dialogia é apresentada como uma metodologia de compreensão viva, intersubjectiva e hermenêutica da comunicação (Zavala, 1991).

Actualmente, as teorias de Vygotski e Bakhtin têm vindo a ser reinterpretadas e associadas às perspectivas de Goody (1985; 1986) e Ong (1982) sobre as relações entre a aquisição de instrumentos mediadores como a escrita e sua influência no pensamento. Wertsch, (1993; 1998), Ramirez (1995), De Pablos (1995) e Rebollo (1999; 2001) são alguns dos investigadores cujas pesquisas têm privilegiado a linguagem – instrumento mediador por excelência – e outros mediadores secundários, como é o caso da Internet, no estudo dos processos de construção da identidade pessoal.

2. DIÁLOGO E CONHECIMENTO PARTILHADO NA EDUCAÇÃO ONLINE

Uma das ideias mais marcantes do dialogismo do círculo de Bakhtin consiste na apologia da natureza discursiva e dialógica da experiência (Voloshinov/Bakhtin, 1976,1981). Para o autor, a experiência cria-se através do discurso e, por conseguinte, não tem existência real fora do plano da expressão. Esta ideia articula-se com a concepção de que o processo de construção das funções psicológicas superiores (conceito vygotkiano) que formam a consciência, se desenvolve através de acções em que os indivíduos se apropriam, progressivamente, de instrumentos mediadores de uma forma dinâmica e evolutiva. De entre estes instrumentos mediadores, a linguagem ocupa um

papel privilegiado. À semelhança de outros sistemas de signos, ela constitui um instrumento cultural, produto da actividade humana e, por isso, forma-se em sociedade e internaliza-se, convertendo-se em instrumento subjectivo da relação com nós próprios, autodirigindo e regulando a própria conduta e pensamento (Vygotski, 1995). O processo evolutivo das funções psicológicas superiores regista-se no curso de actividades socialmente significativas em que os agentes vão evoluindo no uso e domínio de signos que medeiam a sua relação com a realidade (De Pablos *et al.*, 1999).

2.1. Discurso educativo e construção guiada do conhecimento

O intercâmbio comunicativo constitui uma forma de actividade humana que é mediada pelos contextos sociais específicos e pelas funções que determinados instrumentos possuem nessas situações. O diálogo (entendido na perspectiva bakhtiniana) concebe-se, aqui, como forma primordial da linguagem, porque representa uma via de comunicação com o outro e, simultaneamente, um instrumento de modelação e formação da própria linguagem (Bakhtin, 1995). Ao afirmar algo, o indivíduo comporta-se como um agente, alguém que realiza uma acção. Este ponto de vista reenvia-nos para a *responsabilidade* que o agente deve assumir perante as suas acções e a *autoria* das mesmas. Para Ramirez (1995), este agente – autor e responsável – depende também dos seus interlocutores e, por isso, esta agencialidade é *distribuída*, ou seja, para atingir os seus objectivos, o agente depende do outro. Mas, a compreensão da noção de agencialidade passa também pela análise dos meios que o agente usa, na medida em que não dependemos só do comportamento do outro para realizarmos as nossas acções; precisamos igualmente dos meios adequados para agir. Por isso, a esta acção anteriormente considerada *distribuída* devemos acrescentar o adjectivo *mediada*.

A concepção dinâmica da linguagem vincula a comunicação discursiva a situações concretas: “a linguagem vive e gera-se historicamente na comunicação discursiva concreta e não num sistema linguístico abstracto de formas, nem mesmo na psique individual dos falantes” (De Pablos *et al.*, 1999). Aqui, sujeito e linguagem são considerados mutuamente constitutivos (Wertsch, 1988; 1993) ou, se preferirmos, a perspectiva assumida é a do sujeito *na* linguagem (Smolka, 1996).

Do ponto de vista sociocultural, a investigação sobre o discurso na acção educativa mediada permite-nos a abordagem do ensino e da aprendizagem numa perspectiva de construção guiada do conhecimento (Rogoff, 1994) e de conhecimento partilhado. Ensino e aprendizagem deverão ser integrados num processo dialógico contínuo de partilha e criação conjunta de significados, orientados para a construção de uma consciência crítica (Freire e Macedo, 1989; Freire, 1990), de um discurso próprio (Bakhtin, 1995), do principal agente neste processo: o educando.

A partilha de conhecimento implica a existência de um texto partilhado. Este texto actua como mediador da comunicação e possibilita a criação da intersubjectividade necessária à construção de conhecimento novo. Partilhar conhecimento constitui, em

última instância, uma actividade que faz parte do conjunto da vida social humana (Edwards e Mercer, 1994) e, por isso, a educação não pode ser alheia a esta concepção de linguagem enquanto forma social de pensamento (Mercer, 1997). Ensino e aprendizagem devem ser perspectivados em função dos cenários e das relações implicadas.

Do ponto de vista sociocultural, a teoria da construção guiada do conhecimento deveria cumprir três condições estreitamente vinculadas entre si (idem): a) estudar como se utiliza a linguagem para criar compreensão e conhecimento conjuntos; b) analisar como as pessoas se entrem ajudam na aprendizagem (Vygotski, 1995); c) privilegiar os contextos educativos e os objectivos inerentes a esses contextos, tendo em conta que as interacções entre professores e alunos são um tipo de episódio social reconhecível, apoiado em certas regras ou formas convencionais de comunicação. A este tipo de discurso de ensino-aprendizagem Mercer chama *discurso educativo*. Refere o autor que “o propósito da educação é o de conseguir que os estudantes desenvolvam novas formas de utilização da linguagem para pensar e comunicar ‘formas com as palavras’ que lhes permitirão passar a ser membros activos de comunidades mais amplas” (1997: 93).

Esta postura aproxima-se da perspectiva de Wertsch quando argumenta que determinadas linguagens sociais específicas são privilegiadas, ou seja, são mais apropriadas do que outras em determinados contextos (Wertsch, 1993). O autor considera que uma classe de género discursivo frequentemente privilegiada no âmbito sociocultural da educação formal é o de género discursivo da “ciência oficial”, entendendo-se por ciência oficial a ciência que se ensina explicitamente no currículo formal.

Estejamos, ou não, de acordo com o modelo vigente, o certo é que a escola constitui um meio pelo qual a sociedade proporciona aos indivíduos alguns dos instrumentos e conhecimentos que possibilitam as vivências em sociedade. Recordamos a este propósito que a aprendizagem de *conceitos científicos* (Vygotski, 1993) representa, em primeiro lugar, o esforço de grupos de trabalho, de comunidades (investigadores, professores, etc.) em contínuo debate e reflexão sobre os processos de pesquisa que desenvolvem (Ramirez, 1995). As nossas interacções no contexto escolar dão lugar a novos modos de consciência que promovem o desenvolvimento de novas funções psicológicas. E, a reapropriação da linguagem, através de uma nova tecnologia como a escrita, constitui um bom exemplo (Ong, 1982; Goody, 1986). O desenvolvimento de instrumentos semióticos e sua progressiva descontextualização não dependem exclusivamente da interacção espontânea face a face, mas de interacções mais sofisticadas criadas para este efeito, como é o caso das que se verificam na escola.

2.2. Linguagens sociais e géneros discursivos

A construção do significado nunca é neutral nem impessoal, reveste-se de um carácter colectivo. Inserindo esta ideia no contexto da Educação de Adultos, observamos que o complexo jogo dialéctico entre a palavra e a realidade de que nos fala Paulo Freire (1990) se traduz na coexistência de uma multiplicidade de leituras e de visões da reali-

dade. Quando o estudante se apropria de uma palavra no âmbito da actividade educativa, o seu significado está povoado com as vozes dos outros. Esta polissemia, heterogeneidade semântica da palavra, numa sociedade aberta, possibilita a coexistência de uma grande variedade de relatos e modos de falar uma língua, competindo também à escola proporcionar o desenvolvimento de tal heteroglossia, facilitando o domínio de destrezas comunicativas necessárias ao uso de diferentes tipos de relato. Trata-se de aprender a falar de diferentes formas a língua que já se possui. A cada uma destas formas de falar a mesma língua Bakhtin (1995) chamou *linguagem social*.

A linguagem social constitui um discurso que é próprio de diferentes grupos profissionais e sociais. O autor sugere como exemplos de linguagens sociais as linguagens de gerações, de grupos etários ou as gírias profissionais. Esta noção permite-nos identificar os princípios organizadores da comunicação verbal concreta, realçando características que são generalizáveis a partir dos enunciados. O processo de produção de enunciados mediante o uso de linguagens sociais implica uma classe especial de diálogo em que coexiste uma pluralidade de vozes. Neste âmbito, não será descabido aceitar o facto de a escola potencializar a descontextualização do significado das palavras face à necessidade de criar as condições necessárias à apropriação das diferentes linguagens sociais. E quanto mais prolongado for o processo de escolarização, maior deve ser o grau de descontextualização alcançado (Ramirez, 1995).

Mas a noção de linguagem social não tem amplitude suficiente para interpretar a complexidade da acção discursiva. E, por isso, Bakhtin propõe-nos a noção de *género discursivo*. O género discursivo constitui uma forma típica de enunciados estreitamente ligada às situações concretas em que estes são proferidos. Para Wertsch, os géneros discursivos “são formas peculiares de realização do discurso, estreitamente ligados às situações discursivas em que são proferidos todos os enunciados; [estão] ligados, portanto, aos contextos institucionais em que a acção mediada se realiza” (1993:13). Neste sentido, não devemos subestimar a grande heterogeneidade de géneros discursivos e a dificuldade de definição da natureza comum dos enunciados, porque são tão diversos como a diversidade da própria actividade humana. Por outro lado, esta dificuldade é em parte explicada pelo papel activo do homem na dinamização de novas formas discursivas. Os géneros discursivos (primários ou simples e secundários ou complexos) não nos apresentam formas acabadas de discurso, mas sujeitos que operam com instrumentos culturais em movimento (De Pablos *et al.*, 1999).

Walter Ong (1982), no estudo sócio-histórico que realizou, analisa a transformação do pensamento e da linguagem a partir do nascimento e desenvolvimento de um sistema secundário, como a escrita, e introduz alguns elementos que apoiam a tese de Bakhtin sobre a relação entre géneros primários e secundários. Enquanto que a oralidade primária está associada à acção prévia ao aparecimento da escrita, a oralidade secundária é resultante da interacção entre a oralidade primária e o código escrito. Este tipo de oralidade reflecte um tipo de pensamento verbal diferenciado¹.

¹ Sobre esta questão importa realçar as interessantes reflexões de Havelock (1996) relativas à oralidade e à escrita, desde a Antiguidade até à actualidade.

Ampliando a reflexão de Ong à comunicação mediada por computador, Ferris (2003) defende que a introdução dos computadores, como instrumentos mediadores da escrita, alterou substancialmente a escrita tradicional reintroduzindo algumas dimensões típicas da comunicação oral na comunicação escrita. A linearidade e sequencialidade próprias da escrita tradicional são substituídas por uma escrita fluida, dinâmica, aberta, interactiva e estruturada a partir de um código binário. Outro elemento referenciado pela autora consiste na introdução de convenções orais na escrita electrónica que se sobrepõem às convenções tradicionais da gramática e da pontuação (por exemplo, os *smileys* e *emoticons*). Estas convenções introduzem na escrita uma dimensão central da oralidade: a entoação (Bakhtin, 1995), transformando a escrita electrónica numa linguagem de acção (Ferris, 2003).

2.3. Conhecimento partilhado online

Palloff e Pratt (2003) consideram que a educação online constitui um novo paradigma educacional que questiona abordagens tradicionais ancoradas em modelos de comunicação unilateral. Nestes modelos predomina a voz de um especialista que apresenta, em tempos e espaços definidos, o seu saber em determinada área, competindo ao aprendiz a recepção dessa informação. Em obra anterior, os autores afirmam que o elemento central da educação online reside na dinamização de processos de aprendizagem centrados na interacção entre estudantes, entre a universidade e os estudantes e na colaboração na aprendizagem (Palloff e Pratt, 1999). A perspectiva centrada no estudante conduz à reconceptualização do papel do professor, agente facilitador e dinamizador da aprendizagem.

Estes princípios agora associados à educação online foram preconizados, entre outros, por Dewey (1997), Vygotski (1979; 1986) ou, mais recentemente, por Paulo Freire (1990). Diríamos então que nesta perspectiva de educação online os princípios básicos não são novos. Novos são os cenários de comunicação e de aprendizagem, os instrumentos mediadores, os cronótopos² e as acções; nova é a relação pedagógica. Aqui reside o importante repto da educação online às comunidades educativas.

O uso de instrumentos mediadores descentralizados na aprendizagem online cria novas formas de interacção entre agentes e renova o interesse pelo ensino recíproco, pelo método de tutores entre pares (Palincsar e Brown, 1984; Festas, 1999), pela aprendizagem colaborativa (Vygotski, 1979; Dillenbourg e Schneider, 1995) e pelas comunidades virtuais de aprendizagem (Harasim *et al.*, 2000). A grande diversidade de instrumentos e de cenários acessíveis online a estudantes e professores desenharam um espaço de conhecimento que, na perspectiva de Bakhtin, poderá ser considerado um espaço polifónico. Na polifonia bakhtiniana o “eu” só existe em relação com o “tu”, na medida

² Para Bakhtin, o cronótopo é a correlação essencial das relações espacio-temporais, tal como foi assimilada pela literatura (Bakhtin, 1994).

em que se partilham enunciados, saberes, consciências. O autor consagra o princípio da polifonia, não só ao plano da produção discursiva, mas também ao campo da cultura, pois implica “não um ponto de vista único, mas vários pontos de vista, completos e autónomos, e não são directamente os materiais, mas os diferentes mundos, consciências” (Bakhtin, 1970: 45; citado por Reis, 1989: 57).

Os cursos online organizados a partir de modelos de ensino e aprendizagem construtivista e que privilegiam dimensões fundamentais como a motivação, a socialização, o intercâmbio de informação, a construção de conhecimento e o desenvolvimento (Salmon, 2000), serão espaços onde coexiste uma ampla gama de géneros discursivos, desenhando-se um perfil heterogéneo e rico em matizes, típico dos cenários de educação de adultos (Rebollo, 1999; Aires, 2000; 2003). Géneros discursivos de carácter argumentativo, geralmente privilegiados em cenários de intercâmbio, construção e expansão de conhecimento coexistem com géneros de carácter vivencial, imediato e afectivo, associados a cenários de socialização e intercâmbio de experiências. As comunidades de aprendizagem que emergem destes cursos são perspectivadas com base no princípio de comunicação entre diferenças.

2.4. Privilegiação e reintegração na acção mediada online

A internalização, um dos conceitos-chave da teoria sociocultural, supõe a incorporação no plano individual (intrapicológico) do que previamente pertenceu ao plano social (interpsicológico) (De Pablos *et al.*, 1999). Na tentativa de ultrapassar a bipolaridade subjacente a esta abordagem da internalização, Wertsch e de Pablos propõem um conjunto de conceitos que identificam dimensões intermédias deste processo evolutivo. Referimo-nos aos conceitos de domínio e apropriação (Wertch, 1998) e privilegiação e reintegração (De Pablos, 1995). Neste texto, serão enfatizados os conceitos de privilegiação e reintegração.

A consolidação de elementos teóricos que, por um lado, enriquecem epistemologicamente a teoria sociocultural e, por outro lado, possibilitam a interpretação dos trajectos complexos que caracterizam os processos de desenvolvimento humano, constituem elementos transversais aos estudos socioculturais (Wertsch, 1997; De Pablos, 1995). Na teoria da acção mediada (Wertsch, 1993; 1998), a noção de privilegiação relaciona-se com a dimensão psicológica de decidir e usar as linguagens sociais e géneros discursivos mais apropriados em determinado cenário sociocultural e reenvia-nos para a adequação de determinado instrumento a um contexto específico (Wertsch, 1993). O conceito de *privilegiação* insere-se no âmbito dos processos psicológicos e relaciona-se com o facto de os indivíduos considerarem que determinados instrumentos mediadores são mais apropriados do que outros em situações específicas. O uso do termo privilegiação envolve um grau de negociação dinâmica. Uma das fontes principais deste dinamismo deriva do facto de os modelos de privilegiação serem acessíveis à reflexão consciente e, deste modo, à mudança auto-promovida.

Quando aplicada à análise do discurso educacional, a noção de privilegiação detém um papel fundamental porque nos abre inúmeras vias para a identificação das vozes que caracterizam este discurso. Ao privilegiar, o estudante usa, escolhe de entre muitos outros instrumentos que lhe são proporcionados socioculturalmente, o instrumento que melhor se ajusta a um cenário específico. Deste modo, o estudo dos processos de privilegiação dos géneros discursivos junto dos estudantes abre-nos a possibilidade de analisar os processos interpsicológicos numa perspectiva dinâmica.

Mas, no contexto dinâmico da acção mediada, o processo de privilegiação não esgota epistemologicamente a complexidade do processo de concepção e uso das ferramentas mediadoras. No caso do uso de determinados géneros discursivos em ambientes educacionais online, correríamos o risco de atribuir ao estudante um papel menos activo do que o que se defende teoricamente, na medida que este se limitaria a escolher, de entre os instrumentos que lhe são proporcionados, o mais adequado a determinada acção e a aplicá-lo. Com efeito, não era esta a perspectiva de Bakhtin. Nas noções de dialogicidade e polifonia, Bakhtin abre espaço para um construto a que De Pablos chama *reintegração* e que envolve os transvases conceptuais que o sujeito leva a cabo entre diferentes contextos culturais (De Pablos, 1995). Neste âmbito de acção, o sujeito compõe o seu texto integrando na sua *voz*, as *vozes* dos outros.

Se na privilegiação os indivíduos seleccionam e usam, dos instrumentos que lhes são oferecidos no âmbito social, os que são considerados mais adequados a um cenário específico (Wertsch, 1993), na reintegração os indivíduos, depois de dominarem os instrumentos mediadores disponíveis, usam-nos, transpondo-os e transformando-os em função de novos contextos de acção (De Pablos, 1995). Esta última acção implica um processo de descontextualização criativa cuja actividade se centra na proposta de novas formas dos instrumentos vinculáveis a novos contextos, remetendo o agente a outras experiências vividas e aos instrumentos primados nessas experiências. A experiência realizada no âmbito da reintegração deriva do sistema de relações que cada indivíduo mantém em cada um dos campos da actividade humana sendo, por isso, intersubjectiva.

2.5. Intersubjectividade e aprendizagem colaborativa

A intersubjectividade constitui uma dimensão básica da comunicação humana. Verifica-se quando os interlocutores partilham algum aspecto das suas definições de situação. Esta partilha pode produzir-se em diferentes planos que, por sua vez, justificam a existência de diferentes níveis de intersubjectividade (Wertsch, 1988). O grau de intersubjectividade que se cria, mantém e restabelece em grupos, como as comunidades virtuais de aprendizagem, pode ser interpretado na linha de Rommetveit. Segundo este autor, “a comunicação transcende os mundos *privados* dos participantes. Estabelece aquilo a que poderíamos chamar *estados de intersubjectividade*” (1979a: 94). A este propósito, Rommetveit sublinhou que o problema básico da intersubjectividade humana reside no sentido e nas condições em que duas ou mais pessoas iniciam um diálogo, excedendo

os seus diferentes mundos privados (Rommetveit, 1979b: 7; citado por Wertsch, 1988: 171) e construindo colaborativamente mundos partilhados.

Em âmbitos educativos, a construção da intersubjectividade encontra-se fortemente associada às modalidades de acção pedagógica implementadas. Destas, destaca-se a aprendizagem colaborativa (Vygotski, 1979). Entendemos que a aprendizagem colaborativa constitui uma espécie de “contrato social” entre pares ou entre pares e professor. Este contrato especifica as condições em que deve decorrer a interacção, mas sem impor ou delimitar as dinâmicas desta mesma interacção (Dillenbourg, 1999). Os indivíduos aprendem colaborativamente quando agem em conjunto para atingirem metas partilhadas. A responsabilidade da aprendizagem centra-se no estudante e seus pares, competindo ao professor o papel de monitorizar, regular e facilitar a interacção.

Na educação *online*, estes princípios tornam-se particularmente visíveis nas dinâmicas dos grupos de discussão. Face à proposta de um tema para debate, os estudantes vão, gradualmente, negociando e consolidando a natureza da discussão à medida que o grupo evolui na partilha e construção de conhecimento. Mas, para que esta construção de conhecimento se aprofunde é fundamental que cada membro domine e privilegie os géneros discursivos apropriados à especificidade do tema e do contexto onde decorre a discussão, e se aproprie das intervenções dos outros membros e as reintegre em novas perspectivas sobre o tema. Numa fase inicial, o professor tem um papel importante na apresentação de vias e de tarefas a realizar. Depois, o poder de realização da actividade vai-se transferindo para o grupo à medida que este se vai assumindo mais autónomo e capaz de auto-regular a interacção.

Neste domínio, importa ainda realçar dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, na sequência do que se refere anteriormente, é importante que as actividades online sejam perspectivadas como zonas de desenvolvimento próximo (Vygotski, 1979), tendo em vista a aquisição de um leque cada vez mais amplo de géneros discursivos e a consecução do chamado *princípio de descontextualização dos instrumentos de mediação*, por parte do estudante. Em segundo lugar, importa sublinhar que as dinâmicas colaborativas de aprendizagem grupal culminarão, numa fase posterior, com a aquisição de competências de aprendizagem autónoma, na linha do que defende Vygotski a propósito das dinâmicas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

3. UNIVERSOS DO SILÊNCIO E DA POLIFONIA

Bakhtin, em “Apontamentos de 1970-71”, estabelece uma analogia entre os universos comunicativos do *silêncio* e do *calar*. Enquanto que o calar reside nas condições da compreensão do sentido, na interpretação que não se reduz à identificação ou ao reconhecimento mas à abertura de caminhos interpretativos, o silêncio situa-se no contexto da percepção dos sons e das dimensões distintivas da língua (Bakhtin, 1981a), ou seja, nos elementos que fazem parte da língua, a nível fonético e sintáctico (Ponzio, 1995). Ponzio analisa a abordagem que Bakhtin faz destes conceitos e reflecte sobre os funda-

mentos antropológicos e educacionais que lhes estão subjacentes. O silêncio, convertido em “universo fechado de discurso” (Marcuse, 1968, in Ponzio, 1995: 33), traduz o universo comunicativo dominado pelas leis, convenções e costumes, pela identidade e totalidade fechadas. A esfera comunicativa dos silêncios é uma comunicação unitária, compacta, monológica que prevalece em alguns lugares da nossa contemporaneidade. O diálogo entre opostos é substituído pela monotonia dos pontos de vista que dominam a semiosfera. Neste universo, o silêncio é o lugar da reprodução, da totalidade onde predomina o processo de identificação sobre o da compreensão; é o lugar do significado, da lei, da ordem no discurso. Em contraposição, o universo comunicativo do calar é um universo originalmente humano. É o universo da liberdade de escuta, da escuta aberta à polissemia, é o lugar da alteridade, da plurilogia, do diálogo, da escuta como espaço interpessoal, da iconicidade do rosto do outro: “O calar não é só mutismo. O calar não está fora do âmbito da linguagem. É também fala indirecta, palavra distanciada, palavra irónica, paródia e sorriso” (Ponzio, 1995: 39). Neste conceito, Bakhtin adopta, como ponto de partida, a exigência de uma fenomenologia da actividade responsável, de uma actividade estética dirigida para a alteridade, para a tomada de posição, da escolha sem coacção, da não indiferença. O universo do calar é o universo da diversidade de pontos de vista, dos mundos e consciências diferentes, do encontro e coexistência de vozes, da polifonia.

A Internet, originalmente vinculada aos mundos isolados de investigadores informáticos e de comunidades contracultura, é actualmente um meio que permite a comunicação de muitos para muitos, em tempo definido pelos seus utilizadores e numa escala global. Mas a Internet é também um universo onde coexistem galáxias de silêncio e de polifonia sustentadas pelas assimetrias no acesso à tecnologia e nas capacidades necessárias à distinção entre o simples acesso à informação e o processo de selecção e apropriação dessa mesma informação (De Pablos, 2003). Este é um dos grandes desafios que a Educação *Online* enfrenta neste início de século.

BIBLIOGRAFIA

- AIRES, L. (2000), *Vozes sobre a Televisão no âmbito da Educação de Pessoas Adultas: uma abordagem sociocultural*, Lisboa: Universidade Aberta (tese de doutoramento inédita).
- AIRES, L. (2003), “Vygotski e a construção social do conhecimento”, *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. VII. n.º 1, pp. 45-68.
- BAKHTIN, M. (1981a), “Dagli appunti del 1970-71”, C. Strada Janovic (Trad.), *Intersezioni*, 1.
- BAKHTIN, M. (1981b), “La structure de l'énoncé”, in T. Todorov, *Mikail Bakhtin. Le principe dialogique*. Paris: Editions du Seuil, pp. 287-316.
- BAKHTIN, M. (1986), *The dialogic imagination: Four essays*, (Comp. M. Holquist, Trad. C. Emerson e M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. (1987), *A cultura popular na idade média e no renascimento*, São Paulo: HUCITEC.
- BAKHTIN, M. (1979, 1995), *La estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

- BAKHTIN, M./MEDVEDEV, P. (1994), *El método formal en los estudios literarios*, Madrid: Alianza Universidad.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. (1930, 1992), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: HUCITEC.
- CASTELLS, M.(1997), *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*, Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M.(2001), *La Galaxia Internet*, Barcelona: Areté.
- DE PABLOS, J.(1995), *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*, Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- DE PABLOS, J. (1996), *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*, Barcelona: Cedecs Editorial.
- DE PABLOS, J. (Coord.) (2003), *La tarea de educar. De que hablamos cuando hablamos de educación*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- DE PABLOS, J., REBOLLO, M. A.; AIRES, L. (1999), “Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa”, *Revista de Educación*, pp. 223-253.
- DEWEY, J. (1997), *Democracia y Educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- DILLENBOURG, P. (Ed.) (1999), *Collaborative Learning. Cognitive approaches*, Oxford: Elsevier Science.
- DILLENBOURG, P; SCHNEIDER, D.(1995), *Collaborative Learning and the Internet*, Disponível em http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_html.
- EDWARDS, D; MERCER, N. (1994), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona: Paidós/M.E.C.
- ESCUADERO, J. M. (1997), “Tecnología Educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva da la innovación y mejora de la educación”, in C. Alonso (Coord.), *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones y límites con otras disciplinas* (III Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa). Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 33-49.
- FEENBERG, A. (1991), *The critical theory of technology*, New York: Oxford University Press. Disponível em: <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/CRITSAM2.HTM>
- FESTAS, M.I.(1998), “Intervenção nos Problemas de Desenvolvimento e nas Dificuldades de Aprendizagem”, in N. Raposo, M. G. Bidarra, M. I. Festas, *Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 145-195.
- FERRIES, S. (2003): *The effects of computers on traditional writing*. Disponível em: <http://www.press.umich.edu/jep/08-01/ferris.html>
- FREIRE, P. (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós/ /M.E.C.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós/M.E.C.
- GOODY, J.(1985), *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid: AKAL/ Universitária.
- GOODY, J.(1986), *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, Lisboa: Edições 70.
- HARASIM, L. et al. (2000), *Redes de Aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona: Editorial Gedisa/EDIUOC.
- HAVELOCK, E. A.(1996), *La musa aprende a escribir*, Barcelona: Paidós Studio.
- MARCUSE, H. (1968), *L'homme unidimensionne*, Paris: Editions Minuit.
- MERCER, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- ONG, W. (1982), *Orality and Literacy. The Technologizing the world*, London and New York: Routledge.

- PALINCSAR, A. S (1998), Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning, *Annual Review of Psychology*, Disponível em http://www.findarticles.com/cf_0/m0961/v49/21036272/print.html
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. (1984), “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”, *Cognition and instruction*, 1 (2), pp. 117-175.
- PALLOF, R.; PRATT, K. (1999), *Building Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PALLOF, R.; PRATT, K. (2003), *The virtual student. A profile and guide to working with online learners*, San Francisco: Jossey-Bass.
- PONZIO, A. (1995), “El silencio y el callar. Entre signos y no signos”, in Castillo *et al.*, *Bajtín y la Literatura*. Madrid: Visor, pp. 27-41.
- QUINTANILLA, M. A. (1989), *Tecnología: un enfoque filosófico*, Madrid: Fundesco.
- RAMIREZ, J. D. (1995), *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*, Buenos Aires: Miño y Davila.
- REIS, C. (1989), “Les heteronymes de Pessoa et la théorie bakhtinienne du dialogisme”, in Manfred Pfister (Ed.), *Die Modernisierung Des Ich*. Passau: Wissenschaftsverlag R. Rothe, pp. 306-311.
- REBOLLO, M. A. (1999), *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*, Tese de doutoramento apresentada no Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla.
- REBOLLO, M.A. (2001), *Discurso y Educación*, Sevilla: Mergablum.
- ROGOFF, B. (1994), *Los aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.
- ROMMETVEIT, R. (1979a), “On the architecture of intersubjectivity”, in R. Rommetveit e R.M. Blakar, *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*, London: Academic Press.
- ROMMETVEIT, R. (1979b), *The role of language in the creation and transmission of social representations*, Universidade de Oslo (documento policopiado).
- SALMON, G. (2000), *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning OnLine*, London: Kogan Page.
- SANCHO, J. (1994), “La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalência”, in J. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa*, Barcelona: Horsori, pp. 13-38.
- SANCHO, J. (1998), “Enfoques y funciones de las nuevas tecnologías para la información y la educación: lo que es no es lo que parece”, in J. Pablos e Jimenez Segura (Coords.), *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*, Barcelona: CEDECS, pp. 71-102.
- SMOLKA, A. L. (1996), “Voices on discourse: some conceptions and issues in psychological studies”, Comunicação apresentada na *II conference for Sociocultural Research*, Geneve (documento policopiado).
- VOLOSHINOV, V./BAKHTIN, M. (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- VOLOSHINOV, V./ BAKHTIN, M. (1981), “Le discours dans la vie et le discours dans la poésie” [1926], in T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtin: le principe dialogique suivi de Écrits du cercle de Bakhtin*, Paris: Editions du Seuil, pp. 181-215.
- VYGOTSKI, L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Ed. Crítica.
- VYGOTSKI, L. (1986), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard Mass: Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. (1990), *Obras Escogidas*, Vol. I. Madrid: Aprendizaje / Visor.
- VYGOTSKI, L. (1993), *Obras Escogidas*, Vol. II. Madrid: Aprendizaje / Visor.

- VYGOTSKI, L. (1934, 1995a), *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- VYGOSTSKI, L.(1995b), *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor distribuciones.
- WERTSCH, J. (1988), *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. (1993), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.
- WERTSCH, J.(1998), *Mind as Action*, New York: Oxford University Press.
- ZAVALA, I. (1991), *La posmodernidad y Mijail Bajtin: una poetica dialogica*, Madrid: Espasa Calpe.